



O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ENFOQUE NO TRABALHO ESCOLAR COM LÍNGUA

ORGANIZAÇÃO
Amanda Machado Chraim
Rosângela Pedralli
Sabatha Catoia Dias

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ENFOQUE NO TRABALHO ESCOLAR
COM LÍNGUA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL



Amanda Machado Chraim

Rosângela Pedralli

Sabatha Catoia Dias

Organizadoras

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ENFOQUE NO TRABALHO ESCOLAR
COM LÍNGUA**



Rio Grande

2023

2023

Designer da capa: Philipe Gabriel

Diagramação da capa: Murilo Borges

Formatação e diagramação: Gilmar Angelo Meggiato Torchelsen

Revisão ortográfica e linguística: Júlio Marchand

Ficha catalográfica

D451 O desenvolvimento da consciência na formação de professores:
enfoque no trabalho escolar com língua [Recurso Eletrônico] /
Organizadoras Amanda Machado Chraim, Rosângela Pedralli,
Sabatha Catoia Dias. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2023.
195 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-170-8 (eletrônico)

1. Educação 2. Formação de Professores 3. Aprendizagem da
Língua 4. Educação Infantil 5. Educação de Jovens e Adultos
I. Chraim, Amanda Machado II. Pedralli, Rosângela III. Dias, Sabatha
Catoia IV. Título.

CDU 371.13

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Capítulo-Prefácio	
O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EM DIREÇÃO AO LIMITE MÁXIMO DE SUAS POSSIBILIDADES	12
<i>Dermeval Saviani</i>	
Capítulo 1	
FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E TRABALHO EDUCATIVO COM LÍNGUA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
<i>Amanda Machado Chraim</i>	
<i>Rosângela Pedralli</i>	
<i>Sabatha Catoia Dias</i>	
Capítulo 2	
O DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	44
<i>Verena Wiggers</i>	
Capítulo 3	
FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO COMO COMPROMISSO POLÍTICO	61
<i>Newton Duarte</i>	
<i>Elaine Cristina Melo Duarte</i>	
Capítulo 4	
APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO ESCOLAR COM A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA LINGUAGEM COMO BASE PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA	76
<i>Angelo Antonio Abrantes</i>	
<i>Juliana Campregheer Pasqualini</i>	
<i>Lucas Cabral Pazetto</i>	
Capítulo 5	
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: FORMAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO	95
<i>Adriana Franco</i>	
<i>Ana Carolina Galvão</i>	

Capítulo 6

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	111
<i>Francisco José Carvalho Mazzeu</i>	

Capítulo 7

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PELA INTUIÇÃO: UMA CRÍTICA	130
<i>Amanda Machado Chraim</i>	

Capítulo 8

O TRABALHO EDUCATIVO COM LEITURA: DA SUPERAÇÃO DA CONSCIÊNCIA REIFICADA À INDIVIDUALIDADE PARA SI	146
<i>Sabatha Catoia Dias</i>	
<i>Pierre Silva Machado</i>	

Capítulo 9

PRODUÇÃO TEXTUAL: A SUPERAÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE COMO BUSCA NO/DO TRABALHO ESCOLAR TAMBÉM COM ESSA AÇÃO HUMANA	172
<i>Larissa Malu dos Santos</i>	
<i>Priscila de Sousa</i>	
<i>Rosângela Pedralli</i>	

SOBRE OS AUTORES	191
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Organizar um livro como este coloca-nos diante de uma responsabilidade singular, considerando o grupo de autores que assinam os capítulos, profissionais com grande projeção no campo da educação. Isso não só em razão de suas refinadas reflexões teórico-filosóficas e metodológicas, mas sobretudo pelo comprometimento intelectual e prático que mantêm com as lutas políticas em defesa da escola pública socializadora de conhecimentos elaborados em vistas da humanização dos indivíduos da classe trabalhadora.

Convergindo com esse comprometimento, a publicação desta obra constitui-se como resultado de um percurso de formação de professores realizado ao longo de um ano, que teve a participação de grande parte dos autores dos capítulos, os quais ministraram aulas para um conjunto de docentes, todos vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL), grupo interinstitucional entre Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tendo sido um processo formativo profundamente enriquecedor para os profissionais envolvidos, que puderam dialogar com estudiosos de referência da pedagogia histórico-crítica, este livro tem como objetivo sistematizar e disponibilizar as discussões que foram estruturadas pelos formadores convidados.

Tal disponibilização do conteúdo deste livro vem ao encontro daquele que tem sido o compromisso assumido por nós no campo da educação linguística: contribuir para a formação de professoras e professores de linguagem da Educação Básica, de modo a compartilhar os conhecimentos sistematizados acerca das diferentes teorias educacionais e linguísticas, perspectivando, dessa forma, que, pela apropriação crítica dos pressupostos teórico-filosófico-metodológicos sobre a formação humana e sobre os processos de ensino e aprendizagem, os profissionais que têm a atividade de ensino de/sobre a língua sob sua responsabilidade possam fazer escolhas conscientes e coerentes.

A essas escolhas está atrelado, certamente, um posicionamento diante da realidade, o qual só é possível, para que se supere uma compreensão fenomênica e ingênua, por meio da apropriação crítica dos conteúdos mais representativos da cultura

humana – eis um dos objetivos centrais para que se deve voltar a formação inicial e continuada de professores. O desenvolvimento da consciência, assim, pelo viés materialista, histórico e dialético assumido por nós, é um processo contínuo, que contribui para o reposicionamento docente frente à sociabilidade capitalista, de modo a identificar, nessa relação, a potência da sua atividade principal, o ensino: a complexificação do pensamento pode vir a favorecer o movimento de engajamento dos profissionais da educação no sentido de assumir o necessário compromisso político – coletivo, portanto – de garantir, por meio de formas elaboradas de ensinar, à classe trabalhadora que domine aqueles conhecimentos que historicamente ficaram reservados à elite. Este livro vislumbra contribuir para isso, tendo sido os capítulos organizados sob essa lógica e, na sequência, apresentamos os seus contornos gerais.

Destacando a honra que para nós envolve o **Capítulo-Prefácio** desta obra, porque assinado por **Dermeval Saviani**, educador de relevância incomensurável na constituição do cenário educacional brasileiro, este livro é inaugurado por uma exposição do criador da pedagogia histórico-crítica acerca do desenvolvimento da consciência, identificando o importante papel que a linguagem desempenha para isso, bem como a contribuição fundamental da formação docente para o desenvolvimento da consciência de classe. Saviani apresenta, ao fim de sua argumentação, a qual busca relacionar os elementos centrais deste livro, uma relevante síntese sobre os saberes fundamentais que devem ser dominados pelos professores para o exercício de sua profissão.

No **Capítulo 1**, assinado pelas organizadoras do livro, **Amanda Machado Chraim, Rosângela Pedralli e Sabatha Catoia Dias**, busca-se explicitar a indissociável relação entre os campos da ciência e da educação, de maneira a sublinhar a necessária consideração em torno dos pressupostos teóricos do campo da educação quando se trata do ensino dos conhecimentos previstos no currículo escolar. As autoras defendem, pois, que, no âmbito da educação em linguagem, as teorias linguísticas em si mesmas não são suficientes para as lides com a atividade de ensino, tornando-se imprescindível que os docentes dominem, além dos pressupostos filosóficos que estão na base de tais teorias, as teorizações do campo da educação, que focalizam os projetos de formação humana para os quais pode se voltar o ensino de linguagem. Este texto, especificamente, sintetiza ideias que serão desenvolvidas ao longo dos capítulos subsequentes e foi elaborado de modo que, em caso de estudo linear da obra, seja retomado ao final da leitura de todo o conjunto dos capítulos.

Verena Wiggers, no **Capítulo 2**, faz uma retomada dos princípios gerais do desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural, estabelecendo a centralidade que a face cultural tem para a humanização dos indivíduos. Introduzindo, nesta discussão, elementos de caráter teórico-metodológico, a autora destaca a intransferível responsabilidade dos professores diante da aprendizagem dos estudantes, propondo, desse modo, que cabe aos educadores a organização e a sistematização do ensino dos conhecimentos científicos.

Na sequência, **Newton Duarte** e **Elaine Cristina Melo Duarte**, autores do **Capítulo 3**, discutem a função social da escola por meio da problematização sobre as concepções hegemônicas no que se refere à tratativa do conhecimento científico na esfera escolar, as quais se comprometem, mais direta ou menos diretamente, com os ditames do neoliberalismo. Os autores evidenciam, nesse sentido, os pressupostos que balizam o que denominam de 'obscurantismo beligerante da ultradireita' e de 'relativismo cultural e epistemológico da esquerda pós-moderna', situando a teoria histórico-crítica como aquela que explicita uma posição política, assumindo-se que, para se delimitar qual seja a função social da escola, é preciso, antes de tudo, posicionar-se diante da sociedade capitalista.

Adentrando mais efetivamente nas reflexões sobre a linguagem, **Angelo Antonio Abrantes**, **Juliana Campregher Pasqualini** e **Lucas Cabral Pazetto** assinam o **Capítulo 4**, que dá tratamento a uma etapa específica de escolarização, a Educação Infantil. Os autores defendem, pois, por meio dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, a necessidade de se empreender um trabalho educativo nesta etapa que tenha como objetivo a tomada de consciência sobre a linguagem. A alfabetização, foco do trabalho pedagógico dos primeiros anos do Ensino Fundamental, torna-se, assim, uma continuidade no que se refere às possibilidades de simbolização que passam a fazer parte do repertório das crianças, sendo a língua escrita o signo de maior complexidade criado pela humanidade, pois, dentre outras razões, tem implicações robustas no desenvolvimento da consciência.

Ana Carolina Galvão e **Adriana de Fátima Franco**, no **Capítulo 5**, dando continuidade às proposições teóricas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, abordam as especificidades da alfabetização sob o viés da teoria histórico-cultural. Perpassando a pré-história da linguagem escrita, as autoras identificam a centralidade da apropriação da escrita para a complexificação do pensamento e do autocontrole do comportamento e destacam a responsabilidade docente em conhecer,

de forma adensada, essa modalidade da língua para que seja possível, assim, uma sistematização consequente do ensino.

No **Capítulo 6, Francisco José Carvalho Mazzeu** coloca em foco a Educação de Jovens e Adultos, modalidade educacional que, conforme aponta o autor, é muitas vezes secundarizada nas reflexões sobre o ensino escolar. Identificando, assim, que a pedagogia da libertação de Paulo Freire constitui-se como um referencial bastante propalado neste campo, Mazzeu desenvolve uma importante análise acerca dos fundamentos dessa pedagogia, objetivando trazer à luz as aproximações e os distanciamentos desse aporte teórico em relação às proposições de Dermeval Saviani e da pedagogia histórico-crítica.

Nos capítulos seguintes da obra, as discussões se voltam mais detidamente para algumas das especificidades do trabalho escolar com linguagem. No **Capítulo 7, Amanda Machado Chraim** tece uma argumentação crítica em torno das perspectivas que de alguma forma denegam o ensino de língua, delegando aos estudantes, por meio de sua intuição, a descoberta sobre os usos linguísticos. Para tanto, focaliza analiticamente dois encaminhamentos teórico-metodológicos com amplo espaço no campo da educação linguística, a proposta de ‘fazer ciência na escola’ e a análise linguística. Ao fazê-lo, a autora não desconsidera, contudo, a importante distinção em relação ao modo como cada qual dos encaminhamentos toma a língua, o que reforça a defesa, apresentada já no Capítulo 1 desta obra, de que a dimensão linguística seria insuficiente para embasar o trabalho educativo com língua em qualquer momento da escolarização.

No **Capítulo 8, Sabatha Catoia Dias e Pierre Silva Machado**, após uma retomada que historiciza os estudos sobre a leitura, desenvolvem, por meio do materialismo histórico e dialético, uma adensada reflexão teórica acerca da leitura como uma prática social humanizadora, processo que, na esfera escolar, deve pautar a formação dos estudantes. A formação do leitor, assim, é compreendida pelos autores como práxis emancipatória, a qual contribui potencialmente para o movimento que vai da ‘individualidade em si’ para a ‘individualidade para si’.

O **Capítulo 9**, por fim, assinado por **Larissa Malu dos Santos, Priscila de Sousa e Rosângela Pedralli**, tem como enfoque a produção textual na educação linguística. Nele, as autoras produzem uma análise acerca das concepções prevalentes no campo, indicando que, ao tomarem o sujeito empírico como referência, contribuem de forma incipiente para a superação da pseudoconcreticidade.

A proposição central do capítulo está, pois, na articulação indissociável do processo de objetivação – a produção de textos, neste caso – e de apropriação – o qual, no âmbito da escola, se volta aos objetos culturais mais elaborados já produzidos pela humanidade.

Diante dessas elaborações, produzidas muito cuidadosa e generosamente pelos autores, a quem agradecemos profundamente, reconhecemos a potencial contribuição que esta obra traz para a formação de professores, especialmente de professores responsáveis pelo ensino de linguagem, e o desenvolvimento da sua consciência.

Amanda Machado Chraim

Rosângela Pedralli

Sabatha Catoia Dias

Capítulo-Prefácio

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EM DIREÇÃO AO LIMITE MÁXIMO DE SUAS POSSIBILIDADES

Dermeval Saviani

1 Da linguagem como condição para a manifestação do pensamento e da consciência

Este livro trata do desenvolvimento da consciência na formação de professores, com enfoque no trabalho escolar com a linguagem. E nós sabemos que o ser humano é um ser natural gregário, cujo acontecimento dialético primordial consiste em destacar-se da natureza para agir sobre ela, ajustando-a às suas necessidades. Nesse processo, um grupo de homínídeos se projetou, formando o *homo sapiens*, que, coletivamente, assumiu a posição ereta. Apoiando-se sobre os pés, as mãos foram liberadas para agir, para manipular a natureza, que passou a ser vista como objeto (do latim *ob-jectus*, lançado diante), como algo disposto diante de si e que pode ser usado como instrumento, como meio para satisfazer suas necessidades.

Com a liberação das mãos e o ato de manipulação dos fenômenos naturais, isto é, o trabalho sobre os elementos fornecidos pela natureza, emergiu o pensamento, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a um determinado resultado. E o surgimento do pensamento está diretamente ligado ao surgimento da linguagem. Com efeito, nós pensamos com palavras. Para pensar, e ao pensar, o ser humano utiliza certa linguagem. Devemos reconhecer que não podemos pensar sem usar alguma forma de linguagem. O fato de ser educado nesta ou naquela língua condiciona-nos a uma determinada maneira de pensar. Há, pois, uma íntima relação entre aprender a falar e aprender a pensar. Consequentemente, constata-se uma determinação empírica, resultante do contexto cultural sobre o modo de pensar, já que, ao nascer, encontramos uma língua já constituída com determinado vocabulário e regras específicas de sua utilização.

Mas se o homem está condicionado por uma língua estruturada independentemente dele no meio cultural em que vive, é preciso observar que na linguagem também se traduz o aspecto pessoal do sujeito humano. Embora, ao falar, temos à disposição certo equipamento de palavras com sentidos que não dependem de nossa vontade, podemos utilizar essas palavras para exprimir algo de original, conferindo-lhes um estilo próprio, daí a expressão "o estilo é o homem".

Além dos aspectos empírico e pessoal, a questão da linguagem também se manifesta claramente no aspecto intelectual, pelo qual os seres humanos transcendem tanto os condicionamentos situacionais como as opções pessoais, assegurando a comunicação entre pessoas livres de diferentes contextos geográficos e culturais. As palavras usadas para pensar e comunicar visam aos objetos com um caráter transpessoal. Elas traduzem a presença de um espectador imparcial que observa os fatos a partir de um ponto de vista que transcende a situação e as opções pessoais.

Eis que a sede do pensamento é a consciência, o que significa que, além de corpo e liberdade, o ser humano é também consciência. E a consciência é aquilo que permite ao sujeito uma apreensão das coisas tais como são.

2 Da consciência e suas modalidades

Preliminarmente, importa distinguir dois tipos de consciência: a irrefletida ou espontânea e a refletida ou tematizada (SAVIANI, 2021a, p. 52-54). Na consciência espontânea, aponta-se para os objetos que, no entanto, são atingidos de maneira periférica; não são visados como tais. Essa forma de consciência domina quando não se quer, explícita e deliberadamente, conhecer; ela acompanha os processos específicos de conhecimento e predomina nos estados afetivos. Por exemplo: "sei que gosto disso ou daquilo; tenho consciência de amar alguém ou isto e aquilo, mas, quando tenho esse sentimento de atração, o que sobressai é justamente aquele estado afetivo; tanto é que depois posso tematizar aquele meu comportamento e refletir sobre ele, dizendo algo como: 'não sabia o que estava fazendo', 'estava dominado pelo sentimento', 'perdi a cabeça'; ou então: 'aquela pessoa exerceu sobre mim uma atração muito forte pelas suas qualidades; valeu, pois, meu envolvimento', etc. Portanto, eu não estava completamente inconsciente, e a prova disso é que depois posso voltar e julgar o ato". Essa consciência, que acompanha os estados afetivos, assim como o processo de conhecimento, em razão disso, é também denominada "consciência concomitante".

Temos experiência constante dessa consciência irrefletida nos nossos atos cotidianos, pois a maior parte de nossas atividades transcorre de forma mais ou menos automatizada. Mas, em meio a essa experiência, podemos passar a uma atitude de conhecimento, momento em que atingimos o nível da *consciência refletida*.

A consciência refletida é a consciência clara, pela qual se presta atenção. É como um olhar dirigido e fixado sobre as coisas para vê-las. Tomam-se os objetos como tema da atenção. Essa atitude supõe uma parada espontânea da atividade que estava sendo desenvolvida: “Detenho a atividade que realizava e tomo essa atividade como objeto explícito de reflexão. Depois da ação feita, posso dizer: ‘eu fiz isso’. Enquanto o fazia, embora não estivesse inconsciente, não estava refletindo sobre minha ação, especificamente. No segundo caso, porém, posso dizer: ‘eu estava fazendo isso’. Posso, então, mudar voluntariamente de atitude após a reflexão”. Há, porém, uma continuidade entre o primeiro e o segundo momento. Com efeito, se é possível rever aquilo que se fez, então a ação anterior era consciente. A prova disso é que se pode lembrá-la recorrendo à memória, à duração, uma vez que se trata de uma pessoa que permanece. Pode-se, pois, passar sucessivamente do estado de consciência irrefletida para a refletida.

Cada pessoa é capaz de tomar as duas atitudes: consciência irrefletida ou concomitante e consciência refletida ou tematizada. Nos dois casos, porém, verifica-se uma profunda mudança de projeto. A mudança é tal que pode ser percebida. Quando se trata dos objetos, por exemplo, pode-se passear discutindo seriamente determinado assunto sem focalizar a atenção sobre os objetos circundantes. Pode-se, ao contrário, *tematizar* os objetos, fazendo-os presentes à consciência. Eis porque, na entrevista que concedi a Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende sobre “a consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica”, que se encontra publicada no livro *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie* (SAVIANI; DUARTE, 2021), fiz as seguintes considerações:

A consciência irrefletida é aquela que percebe os fenômenos, mas não os toma como objeto de análise. E a consciência refletida ou tematizada é aquela em que você, diante de determinado fenômeno, de determinado assunto, o toma como objeto de análise, de reflexão. A primeira é uma consciência irrefletida, a segunda é a consciência refletida. Veja, nós estamos aqui na sala conversando e o objeto da nossa análise, da nossa reflexão, da nossa conversa, é o significado do termo “consciência”. Todavia, é claro que nós estamos percebendo outras coisas aqui, nesta sala...e depois que a gente sai daqui, nós podemos tematizar isso que vimos. Descemos e vamos pegar o carro para ir embora. E eu posso lhe dizer: “Marcos, você viu aquela sala?”

Aquela lâmpada estava muito forte, lâmpada branca. Não seria melhor instalar lâmpadas amarelas? Minha esposa, por exemplo, usa lâmpadas amarelas, ela tem fotofobia e sofre com a luminosidade das lâmpadas brancas; então, sempre procuramos comprar lâmpadas amarelas". Veja, agora estamos tematizando isso que antes estava presente; não era inconsciente em relação a nós, tanto é que depois a gente pode tematizar, mesmo estando distante, não estando mais no ambiente em que aquilo se fez presente. A gente pode depois, então, mudar de objeto de análise, de conversa, tematizando outras questões que estiveram de alguma forma presentes antes, mas não foram tematizadas. Elas foram captadas de forma irrefletida, mas podemos refletir sobre elas (SAVIANI, 2021c, p. 299).

3 Da educação como conscientização

A educação, entre outras conceituações, pode ser considerada como um processo de aprofundamento e ampliação da capacidade dos alunos de tomar consciência da realidade em que vivem, o que se difundiu, de modo especial, pela concepção pedagógica de Paulo Freire, por meio do termo "conscientização", a tal ponto que se disseminou a crença de que teria sido Freire o criador desse termo. No entanto, ele próprio nos apresenta o seguinte esclarecimento:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo "conscientização" por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês (FREIRE, 1980, p. 25).

Aproveito, aqui, para reproduzir um episódio decorrente da seguinte afirmação que fiz em meu livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2021b, p. 40):

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm de fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de

enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

Diante dessas considerações, recebi o seguinte tipo de crítica: "Vejam como o Saviani tem uma visão autoritária da educação! Ele entende que, se o aluno não quiser aprender, o professor tem de fazê-lo aprender à força. Tem de enfiar o conteúdo nele goela abaixo!". Bem, a essa crítica eu disse que tenho duas formas de resposta. A primeira se liga à própria estrutura da língua. Com efeito, o que coloquei na boca dos pais não foi: "se meu filho não quer aprender, o professor tem de fazer com que ele aprenda mesmo que não queira". Não! A frase que atribuí aos pais foi: "se meu filho não quer aprender, o professor tem de fazer com que ele queira". Portanto, não se trata de imposição, porque quem vai querer, em decorrência da intervenção do professor, é o próprio aluno. E, como o principal formulador da referida crítica foi um adepto e divulgador da pedagogia freireana, acrescentei, não sem uma pitadinha de ironia: então, a frase que coloquei na boca dos pais significa que, se a criança não quiser aprender, cabe ao professor **conscientizá-la** da importância de se aprender os conteúdos que compõem o saber sistematizado. Não se trata, pois, de impor, mas de conscientizar, como, aliás, preconizava Paulo Freire.

Mas, além dessa resposta situada no âmbito da gramática da língua portuguesa, eu tenho uma segunda resposta, mais fundamental e decisiva, que ultrapassa a pedagogia da libertação, situando-se no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Trata-se da diferença entre "aluno empírico" e "aluno concreto". O aluno empírico tem sua vontade mobilizada por interesses imediatos, ligados ao que é mais fácil e prazeroso; em contrapartida, o aluno concreto, enquanto síntese das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade em que vive, tem necessidades e interesses mais amplos e profundos, que ultrapassam sua cotidianidade. Assim, não há dúvida de que é do máximo interesse dos membros da classe trabalhadora o domínio da cultura letrada e dos conhecimentos sistematizados de caráter filosófico, científico e artístico. Mas, a fim de que sejam realizados os esforços exigidos para se ter acesso a esses conhecimentos, impõe-se a tomada de consciência de sua importância e de sua necessidade.

De qualquer modo, é importante observar que o tema da consciência ocupa lugar central na pedagogia de Paulo Freire. Inspirado em Álvaro Vieira Pinto, cuja obra principal, *Consciência e realidade nacional*, publicada em dois volumes, tratando, o primeiro, da "consciência ingênua" (PINTO, 1960a) e, o segundo, da "consciência

crítica” (PINTO, 1960b), Paulo Freire entendia que a educação se encontrava diante do seguinte dilema: manter-se presa à consciência ingênua, estando a serviço da alienação e da domesticação, ou alçar-se ao nível da consciência crítica, convertendo-se em instrumento de conscientização e de libertação. Para ele, a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática.

4 Da consciência de classe

Desde suas primeiras análises, Karl Marx estabeleceu a distinção entre situação de classe e consciência de classe, ou seja, a condição de classe, vale dizer, o pertencimento objetivo a uma classe e a percepção subjetiva desse pertencimento. Essa distinção também se generalizou mediante os termos "classe-em-si", referente à condição objetiva, e "classe-para-si", referente à consciência subjetiva. Embora possamos considerar que o surgimento das classes remonta ao aparecimento da propriedade privada da terra, dando origem à classe dos proprietários em contraposição à classe dos não-proprietários, como podemos constatar nas sociedades antigas que sucederam ao comunismo primitivo, em que o uso do solo era comum ao conjunto de cada uma das tribos então existentes,

[...] em sentido estrito, as diferenciações sociais só assumem a forma de 'classe' na sociedade capitalista porque só nessa forma de sociedade é que o fato de se pertencer a uma dada classe social é determinado apenas pela propriedade (ou controle) dos meios de produção ou pela exclusão dessa propriedade ou desse controle (FETSCHER, 1988, p. 76).

Assim, as sociedades pré-burguesas eram, em sentido próprio, sociedades estamentais, ocultando, sob os estamentos, as relações de propriedade. Pertencer a um estamento significava usufruir de direitos e privilégios transmitidos hereditariamente, dos quais estavam excluídos os membros da sociedade não pertencentes ao estamento. Conseqüentemente, "a consciência de estamento é fundamentalmente diferente da consciência de classe" (FETSCHER, 1988, p. 76).

Considerando, então, a situação atual, caracterizada pela sociedade de classes de base capitalista, na qual se contrapõem, como classes fundamentais, a burguesia como classe dominante, que detém a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho, e o proletariado como classe dominada, que detém apenas sua

força de trabalho, é importante ter presente, com Goldman (1976), a distinção não apenas entre consciência real e consciência possível, mas também o antagonismo entre as classes fundamentais, dominante e dominada, sob o capitalismo. Tal situação supõe, portanto, a luta de classes. Assim, raciocina Goldman (1976): se a burguesia pode, em certas circunstâncias, ser dotada de uma consciência real mais avançada do que o proletariado, em termos de consciência possível, devido às posições respectivamente ocupadas por essas duas classes no sistema de produção, a burguesia estará necessariamente aquém do proletariado. Consequentemente, o limite máximo de consciência possível, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, só poderá ser atingido pelo proletariado (GOLDMANN, 1976). Isso porque o horizonte da burguesia é a manutenção da ordem social capitalista. Portanto, o limite máximo de consciência possível da burguesia se circunscreve a essa ordem social. Já o horizonte do proletariado situa-se na superação do capitalismo pela construção do socialismo como via de transição para o comunismo.

Na situação indicada, a consciência proletária deve, pois, apreender as condições de surgimento, desenvolvimento e transformações do capitalismo e ir além, organizando-se e lutando para superar o modo de produção capitalista em direção à construção de uma nova ordem, cujas características devem de antemão ser representadas em sua consciência, de modo a mobilizar sua vontade coletiva para a realização prática da nova ordem social, atuando em meio às contradições da presente situação ainda sob o domínio da burguesia. Trata-se de uma prática revolucionária que reproduz, no plano político-social, as características do trabalho humano consoante à caracterização de Marx (1968, p. 202): “[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. E Marx (1968, p. 202) continua, afirmando que o trabalhador “[...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade”. Analogamente, o proletariado como classe necessita antecipar, em sua consciência, as características da sociedade a ser construída, a fim de que possa, pela práxis revolucionária, imprimir ao material (a sociedade) o projeto socialista que tem conscientemente em mira, como "lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade", atuando coletivamente como classe revolucionária.

5 Do papel da educação para se atingir o máximo desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora

Como assinali em outro momento (SAVIANI, 2019), o desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação eficaz implica dois aspectos organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar, como destacou Gramsci (1975, p. 25-6) em um texto de 1916:

É através da crítica da civilização capitalista que se forma ou está se formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura, e não já evolução espontânea e naturalística. [...] E não se pode obter isso se não se conhece também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para ser isto que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Quer dizer, ter noções de que coisa é a natureza e as suas leis para conhecer as leis que governam o espírito.

Gramsci (1975, p. 25-6) conclui, de forma clara, situando a necessidade do proletariado dominar o saber histórico, colocando-se, assim, como um elo na cadeia da história universal:

Se é verdade que a história universal é uma cadeia dos esforços que o homem fez para libertar-se tanto dos privilégios como dos preconceitos e da idolatria, não se compreende por que o proletariado, que um outro elo quer juntar a essa cadeia, não deva saber como e por que e de quem tenha sido precedido, e qual a vantagem que pode tirar desse saber.

Essa formação histórica deve ser articulada às ações coletivas sistematicamente organizadas, como, aliás, preconiza a pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

As ações de massa devem ser orientadas o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político, realizando a catarse, entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si.

Ora, se os currículos escolares devem estar organizados de modo a assegurar a toda a população trabalhadora o domínio crítico dos conhecimentos sistematizados como instrumentos do máximo desenvolvimento da consciência proletária, *a fortiori* os professores deverão ser formados de modo a dominar plenamente os referidos conteúdos, de modo a atingir também o máximo desenvolvimento da consciência quanto à necessidade de se operar as transformações requeridas pela construção de uma nova forma de sociedade superadora da ordem social capitalista. É esta a diretriz que deve guiar a estruturação dos saberes que configuram o processo educativo e que todo educador deve dominar. Esquemáticamente, são os seguintes os saberes que o professor deve dominar e que, portanto, devem integrar a sua formação:

- a) O *saber atitudinal*, compreendendo o domínio dos comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.
- b) O *saber crítico-contextual*, referente à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos, de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade, identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação. A formação dos professores envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual.
- c) Os *saberes específicos*, relativos às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista, não é lícito aos professores ignorar esses saberes, os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação.
- d) O *saber pedagógico*, no qual se incluem os conhecimentos produzidos pelas

ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade, esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do professor.

- e) O *saber didático-curricular*, que abrange os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e no tempo pedagógicos, visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Em conclusão, evidencia-se a importância desta obra que, ao longo de seus nove capítulos, aborda aspectos de significativa relevância para o desenvolvimento da consciência dos professores, visando elevá-la ao limite máximo de suas possibilidades. Trata-se, pois, de um livro que merece ser lido e estudado por todos os professores, tanto aqueles que estão em processo de formação, como os que já se encontram no exercício do magistério.

Referências

- FETSCHER, Iring. Verbetes "consciência de classe". In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 76-77.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**. São Paulo-Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. **Scritti giovanili (1914-1918)**. Torino: Einaudi, 1975.
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua**. Vol. 1. Rio de Janeiro: ISEB, 1960a.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional: a consciência crítica**. Vol. 2. Rio de Janeiro: ISEB, 1960b.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.
- SAVIANI, Dermeval. **A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com**

Dermeval Saviani. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021b. p. 295-327.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021c.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

Capítulo 1

FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E TRABALHO EDUCATIVO COM LÍNGUA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Amanda Machado Chraim
Rosângela Pedralli
Sabatha Catoia Dias

Uma introdução: teoria e prática na atividade humana

A tentativa de cisão e os movimentos de aproximação/redialetização de teoria e prática são, em boa medida, uma dimensão nodal da filosofia moderna. Esse movimento reverbera de forma mais ou menos direta tanto no campo científico quanto no educacional, uma vez que “Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana” (SAVIANI, 2008, p. 108). Contudo, no modo de sociabilidade vigente, prevalece a concepção historicamente determinada de “[...] *práxis* fragmentária, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1976 [1963], p. 10, grifo no original).

Essa concepção prevalecente acaba por avalizar a cisão entre teoria e prática quando identifica a realidade com os fenômenos em si. Ao fazê-lo, permite que os sujeitos fiquem circunscritos à dimensão empírica, à *práxis utilitária* (KOSIK, 1976 [1963]), estabelecida justamente pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, prática e teoria. Nesses termos, tal concepção serve à manutenção do capitalismo, tendo matriz conservadora portanto. Para funcionar dessa forma, naturaliza-se a mencionada separação e, com ela, a centração na *práxis* dos fenômenos, porque “[...] aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n’água, no mundo das formas fenomênicas desligadas de sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento” (KOSIK, 1976 [1963], p. 10).

Contrariamente a essa visão, a verdadeira concepção de *práxis* está em

associação à categoria de *totalidade*, a partir da qual a realidade é assumida como síntese dialética entre fenômenos e sua dimensão essencial. Na base dessa compreensão, está a identificação de que “[...] a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que procura atingir” (SAVIANI, 2008, p. 108); ou, por outra, a tendência à abstração não é um exercício artificial e tampouco imanente do pensamento, tendo origem na sua função prática (KOSIK, 1976 [1963]), e é pautada na premissa de que “[...] teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática” (SAVIANI, 2008, p. 109).

Essas duas formas coexistentes de tomar a relação entre teoria e prática, a primeira de base conservadora e a segunda de base transformadora/revolucionária, têm sua face mais evidente no debate filosófico, como mencionamos. Esse debate, entretanto, como não poderia deixar de ser, expande-se e envolve as reflexões e a natureza das atividades de professores e pesquisadores, especialmente daqueles que tomam como objeto de investigação a reflexão educacional. Isso porque, dentre outros motivos, atuação docente e atuação do pesquisador sobre educação (linguística, no âmbito deste capítulo) sempre significa a correlação indissociável entre os campos da ciência e da educação. Eis nossa defesa e o ponto fundamental de nossa elaboração neste trabalho.

Para isso, movidas pelo reconhecimento de que parece grassar também no contexto de educação linguística algum consenso de que teoria e prática são duas faces do processo educativo, a carecerem de conciliação ou, ainda, a demandarem a eleição da face a ser priorizada, como é o caso de tendências pedagógicas hegemônicas que apostariam no verbalismo – a educação tradicional – e no ativismo – as alternativas inovadoras ou a tecnicista –, buscamos produzir uma reflexão teórica a partir da questão “Como avançar em relação a essa dicotomia tão presente nos espaços educacionais?”.

Nesse intento, assumimos duas dimensões em relação, entendendo-as como centrais tanto na formação inicial e continuada de professores quanto na formação de pesquisadores com objetos afetos à educação, quais sejam: (i) compreensão para a superação dos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos e, com eles, do embate entre as duas tendências subjacentes a tal aparente dicotomia nos campos educacional e científico; e (ii) assunção de um modelo dialético para pensar o trabalho de ensino e de pesquisa na educação linguística. A organização do capítulo em seção

única, seguida das considerações finais, busca dar visibilidade à tomada de ambas as dimensões em relação.

1 Ciência e filosofia: relações indissociáveis também no ensino de linguagem

Assumimos, neste estudo, conforme já indicado na introdução, que o trabalho educativo, para ser desenvolvido de forma consequente – o que, para nós, implica a garantia da aprendizagem, por meio do ensino, de conhecimentos sistematizados que incidam na formação da consciência histórica –, deve pautar-se numa organização didática fundamentada em pressupostos reconhecidos e assumidos pelos docentes. Assim, nesta extensa seção damos enfoque à articulação intrínseca existente entre filosofia, teoria e metodologia, fazendo-o por meio de retomada daquelas que são as concepções prevaletentes no campo da educação linguística, ainda que as discussões científicas se limitem, em muitos contextos, ao nível da teoria e, na escola mais especificamente, as dimensões técnicas é que têm ocupado lugar central (MARTINS, 2010), relegando o trabalho docente a um exercício técnico-manual.

É preciso, antes tudo, considerar que, quaisquer que sejam os pressupostos teóricos, há, na sua base, fundamentos de caráter filosófico afetos a questões de ordem mais ampla – o que é o sujeito, a sociedade, o conhecimento, e a que servem, por exemplo. Assumindo-se, nesse sentido, que, para dar tratamento ao que é específico do campo escolar, é necessário perpassar pela sua relação com o campo científico, torna-se imprescindível o reconhecimento de tais fundamentos que sustentam as teorias, sejam elas pedagógicas ou próprias de cada campo do conhecimento presente no currículo escolar. O desvelamento de tais relações deve ser compromisso, assim, de uma elaboração científica engajada em incidir numa formação docente que objetive o desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação: a dialética entre filosofia, teoria e metodologia é, pois, nosso foco nesta seção.

1.1 Filosofia: elementos em dialética para pensar a educação linguística no âmbito do trabalho educativo e da pesquisa

Assumindo-se desde o princípio a indissociabilidade entre teoria e prática, e entendendo-se que as teorias estão fundamentadas em pressupostos filosóficos, os quais passam por um desenvolvimento e uma sistematização bastante robustos ao longo da história, torna-se determinante o reconhecimento das ‘raízes’ das teorias para

que a sua assunção não se dê de maneira ingênua e a-crítica – e, conseqüentemente, incoerente. Isso porque se permite, assim, que os encaminhamentos metodológicos delas decorrentes sejam compreendidos também à luz das concepções com as quais estão implicados.

Nessa direção, Tonet (2013), ao discutir os padrões científicos, afirma que o paradigma moderno estabeleceu uma profunda cisão entre filosofia e ciência, retirando da primeira o papel fundamental que exerceu desde a Antiguidade até o final da Idade Média, ficando a cargo das diversas ciências particulares a produção do conhecimento. Com isso, o papel da filosofia passou a ser apenas o de vigilância epistemológica e de síntese geral. Os motivos e os resultados dessa cisão, não podemos deixar de sublinhar, estão alinhados aos preceitos burgueses de subordinação da ciência ao capital, tornando-a força produtiva direta, sendo tratada indistintamente como ‘tecnologia’ (ANDERY *et al.*, 2014). Nesses termos, a filosofia aparentemente importa pouco para esse tratamento técnico oferecido à ciência.

A partir de nosso alinhamento ao padrão epistemológico marxiano, entretanto, entendemos que tal ruptura, que implica na tomada das teorizações em si mesmas no âmbito científico – em sua reificação, portanto –, quando submetida a uma análise dialética, torna-se impossível de se concretizar, já que, na origem, filosofia e ciência “[...] não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento [...]” (TONET, 2013, p. 76). É assim que o paradigma marxiano se pauta numa ontologia do ser social como condição para lidar com questões relativas ao conhecimento, considerando-se que não é possível dar tratamento científico a elementos da realidade sem que essa realidade seja compreendida na sua totalidade, já que, conforme célebre citação de Marx (2008 [1859], p. 47), “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Esta tese, de acordo com Engels (2008 [1859], p. 276), de que todas as ideias teóricas (e as relações sociais, os sistemas religiosos e jurídicos) “[...] que brotam na história somente podem ser compreendidas quando forem compreendidas as condições materiais de vida da época em questão e quando se conseguir explicar tudo aquilo por essas condições materiais [...]”, foi uma descoberta que revolucionou todas as ciências históricas. Nesse sentido, propomos um exercício analítico de desvelamento, nas principais teorias desenvolvimentais e linguísticas, do que são os seus pressupostos

filosóficos, de modo a apontar os limites e as fragilidades de teorizações delineadas a partir de uma cisão ou de um escamoteamento de tais pressupostos, indicando a sua superação por meio de uma perspectiva ontológica de conhecimento.

Para uma das mais reconhecidas proposições sobre o desenvolvimento humano, o comportamentalismo (ou behaviorismo), o qual rejeita a existência de saberes inatos aos sujeitos, o conhecimento constitui-se como produto da interação do organismo com seu meio através de condicionamentos estímulo-resposta-reforço (FINGER, 2017). Para uma ciência do comportamento, explica Skinner (2005 [1950], p. 105), o interesse está em verificar, por meio de métodos de observação, “[...] se um organismo saliva ou não quando um sino toca, ou pula em direção a um triângulo cinza, ou diz *bik* quando se lê *tuz* em um cartão, ou ama alguém que se parece com sua mãe [...]”. Arelada a esse ideário está uma ideia de língua contraposta ao indivíduo, “[...] como norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar. [...] O indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade de modo totalmente pronto [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 156-7). O critério linguístico único, nesta perspectiva, de acordo com Volóchinov (2017 [1929]), é de correto e incorreto, sendo a correção linguística entendida como “[...] a correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua”. É possível, já aqui, depreender encaminhamentos metodológicos de um ensino escolar pautado numa fundamentação comportamentalista de desenvolvimento humano e de língua, mas este será o foco da próxima subseção deste capítulo.

Tais relações do indivíduo com o ambiente a partir de um conjunto limitado de operações de associação não dariam conta, no entanto, para uma outra perspectiva, a inatista (ou apriorista), de explicar a linguagem humana, a qual estaria situada no âmbito da cognição (QUADROS, 2017). O gerativismo, responsável por essa concepção, é caracterizado, conforme Quadros (2017, p. 41), “[...] pela busca da elucidação da natureza das línguas naturais, mais especificamente do que consiste o conhecimento de que o ser humano dispõe quando utiliza qualquer língua natural”. Vê-se, desse modo, a tratativa naturalizante em torno da linguagem, conforme se observa neste excerto de Oliveira e Quarezemin (2020, p. 8), em que definem as línguas como “[...] um objeto lógico-matemático, assim como a gravidade ou o sistema circulatório sanguíneo, que se manifestam na nossa mente/cérebro. Têm propriedades que caracterizam a espécie humana. [...] As línguas humanas são parte da nossa biologia [...]”. A interação entre fatores ambientais e biológicos, assim, é a chave para as proposições sobre desenvolvimento humano à luz desse ideário – a aproximação, pois,

com a perspectiva interacionista está dada.

Aquilo que une inatistas e interacionistas ou construtivistas¹ é o modelo biologicista, naturalizante. Desse modelo também não escapa, é claro, a vertente comportamentalista, e basta a análise dos seus experimentos empíricos, os quais lidam quase indistintamente com animais e seres humanos, para que se verifique isso.

No que se refere à língua, inatistas e construtivistas a consideram por meio de princípios que Volóchinov (2017 [1929]) identifica como ‘subjetivismo individualista’, para o qual o psiquismo individual constitui a fonte da língua – as leis da criação linguística são leis individuais e psicológicas, e o enunciado seria uma expressão da consciência individual. Ainda segundo esse filósofo, é no terreno do idealismo que se formaram as teorias da expressão, para as quais se “[...] pressupõe invariavelmente um certo dualismo entre o interior e o exterior e uma certa primazia do interior, pois todo o ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora. As suas fontes encontram-se no interior” (VOLÓCHINOV (2017 [1929], p. 203).

Na tradição epistemológica à qual se vinculam as perspectivas referenciadas, as teorias se reduzem ao exame das formas dadas de um objeto, e o pesquisador descreve-o detalhadamente, construindo modelos explicativos para dar conta de seu movimento observável, à base de hipóteses que apontam relações de causa e efeito (NETTO, 2011). O foco está, portanto, no fenômeno aparente, e toda a ciência moderna está fundada em uma teoria do conhecimento que parte de uma forma do ser social já bastante avançada, a forma burguesa (TONET, 2013), naturalizando-a, portanto, tomando-a como realidade intransponível e, para tal, o movimento dinâmico da história, a qual é produzida por seres humanos por meio da luta de classes, é subtraído. Importaria pouco ao campo linguístico discussões desse caráter, visto que “[...] as estruturas linguísticas se tornam autossuficientes e se resolvem em composições autônomas, independentes da realidade objetiva e da ação social dos indivíduos” (C. MARTINS, 2012, p. 184-5).

Essa retomada permite afirmar que a visão social de mundo (LÖWY, 2015 [1985]) conservadora se constitui como um dos pilares filosóficos da ciência moderna, a partir da qual são desenvolvidos os conhecimentos científicos que tomam parte nos currículos escolares. Ainda que a virada pós-moderna, identificada ao historicismo e à exacerbação de seus princípios relativistas, tenha como uma de suas bandeiras a

¹ Em consonância com Duarte (2008), utilizamos como sinônimos os termos interacionismo e construtivismo, considerando que ambos se referem a um mesmo modelo epistemológico e se utilizam dos pressupostos piagetianos.

crítica ao positivismo, adere-se a um movimento conservador quando rejeita a objetividade e a universalidade do conhecimento, princípios determinantes para a produção científica engajada com a ruptura da organização social que, pela pessoalização do capital, coisifica os seres humanos (KOSIK, 1976 [1963]). Para essa perspectiva pós-moderna, a teoria científica limita-se à “[...] construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos [...]” (NETTO, 2011, p. 20).

Tendo em vista, a partir do materialismo histórico e dialético, que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008 [1859], p. 47), torna-se inviável lidar com a produção intelectual para além da aparência sem que sejam alcançadas as determinações próprias do modo de produção da vida material – a condição de classe aí implicada. Tal condição sempre interveio decisivamente na elaboração do conhecimento, ainda que esse fato seja costumeiramente rejeitado, desconhecido ou escamoteado (TONET, 2013), em nome de uma pseudoneutralidade ou da própria negação da categoria ‘classe social’. O que o padrão ontológico marxiano faz, como aponta Tonet (2013, p. 107), é admitir de modo explícito a condição de classe: “Essa admissão é ainda mais clara quando se trata da perspectiva da classe trabalhadora, pois esta é afirmada, a partir da entrada em cena do proletariado, como condição essencial para a produção do conhecimento o mais verdadeiro possível”.

Parece-nos inverossímil, desse modo, lidar com conhecimentos específicos de uma área a partir de fundamentações naturalizantes ou idealistas da vida humana sem que esses fundamentos sejam reconhecidos como limitadores de uma produção científica compromissada em chegar à essência dos fenômenos sociais. Considerar o sujeito fora da dinâmica histórica na qual ele é engendrado é puro artificialismo, já que a sua própria consciência é, desde o início, como colocam Marx e Engels (2007 [1845-6], p. 34), ‘contaminada’ pela matéria, que “[...] se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma da linguagem”. A linguagem, continuam os filósofos, “[...] é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio [...]” (MARX; ENGELS, 2007 [1845-6], p. 34-5, grifo no original). Desde o início, portanto, a consciência é já um produto social – para entendê-la, compreendendo-se também a linguagem, é preciso, pois, ampliar as investigações

para o âmbito social mais amplo, complexificando-as, abrindo-se mão, assim, de uma abordagem meramente fenomênica.

Restabelecer os vínculos entre filosofia, teoria e metodologia no âmbito da pesquisa e do ensino de linguagem implica, primeiramente, localizar-se diante da luta de classes, dada a impossibilidade de dar tratamento a aspectos teóricos da linguagem sem que se toque no empreendimento social e histórico do desenvolvimento humano e da formação de consciência individual e coletiva, aspectos que tangem à filosofia. Como estabelece Volóchinov (2013 [1930], p. 195, grifos no original), qualquer signo ideológico – e a palavra é o signo por excelência – “[...] sendo produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social”, de modo que “[...] num *único signo* se refletem e acompanham-no *relações de classe diversas*”, fato que aponta para o alijamento das teorizações que se sentem autorizadas, em nome da conservação do estado de coisas, a ignorar a história, “[...] este mar eternamente agitado pela *luta de classe*, que não conhece quietude, não conhece paz” (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 196, grifos no original).

1.2 Teoria: elementos em dialética para pensar a educação linguística no âmbito do trabalho educativo e da pesquisa

Tendo desvelado os pressupostos filosóficos das principais teorias desenvolvimentais e linguísticas para, conforme já mencionado, uma compreensão da indissociável correlação entre ciência e educação, neste momento, intentamos, a fim de dar prosseguimento à reflexão proposta no presente capítulo, desnudar os fundamentos pedagógicos das teorias linguísticas prevalentes no campo da educação linguística no cenário nacional, bem como de seus encaminhamentos metodológicos.

Para tanto, partimos da compreensão incontestada de que toda elaboração teórica sobre educação linguística se alinha a pressupostos pedagógicos determinados, que, por sua vez, fundamentam-se em visões de mundo específicas – conservadoras ou transformadoras –, traduzidas em correntes filosóficas, tal qual exposto na subseção precedente a esta. Isso porque dar tratamento a ensino de língua implica, dentre outras, compreensões prévias acerca de escola, professor, aluno, ensino, aprendizagem, formação humana, função social da escola, conceitos esses derivados do campo pedagógico – e não do campo linguístico –, responsável por elaborações teóricas concernentes às especificidades do processo educativo.

Assim, assumimos que a educação em linguagem se ancora em formulações teórico-pedagógicas, para além de uma formulação teórico-linguística, uma vez que ensino de língua não é uma questão circunscrita à linguística; precisamente, é temática da educação em correlação com os preceitos da linguística, e não desta última independentemente daquela. Conforme pondera Luiz Percival Leme Britto em *live* realizada pela Abralín no ano de 2020², “é absurdamente necessário um diálogo [da linguística] com a educação. [...] Enquanto as áreas do conhecimento tratarem de ensino independentemente da educação, não chegaremos a um bom termo”. Em aproximação ao autor, consideramos que as tratativas científicas ocupadas com o ensino que alçam a objeto de estudo a língua em si e por si, fazem-no em um movimento asséptico, tendo em vista a autonomização produzida entre educação linguística e seus condicionantes sociais estruturais; portanto, a partir de um viés a-histórico e naturalizante, que toma como ponto de partida a língua e/ou a teoria linguística, quando essas são, na realidade, fenômenos históricos conformados em discursos e em objetos culturais, produtos da atividade humana.

Em se tratando das teorias linguísticas prevaletentes no campo de discussão sobre ensino e aprendizagem de língua, categorizamo-las, para esta apresentação, em dois grupos, justificados pela maneira como tomam a língua: de um lado, as teorias de cunho comportamentalista e inatista, que concebem a língua na sua imanência, na abstração; de outro, as teorias de cunho sociologista, para as quais a língua é um objeto social. Dentre as primeiras, estão a teoria gramatical normativista e a teoria gerativista, respectivamente, já mencionadas na subseção anterior; nas últimas, incluem-se as teorias derivadas dos postulados sobre gêneros do discurso e aquelas decorrentes dos estudos do letramento.

Com relação à teoria gramatical normativa, de base comportamentalista, a língua é tomada como um conjunto de normas prontas e acabadas que devem ser assimiladas pelos indivíduos por meio de sua interação com o meio. Nessa perspectiva, as variedades linguísticas são associadas com a noção de erro, em contraposição ao ‘certo’, derivado da língua padrão imposta à sociedade. Conseqüentemente, dicotomias (certo/errado, feio/belo etc.) insurgem com vistas a imputar às classes sociais crenças, valores, visões de mundo burguesas, sob o manto de uma pretensa neutralidade, contudo em uma posição de pró-manutenção do *status*

² *Live* intitulada *Leituras da Base Nacional Comum Curricular*, ocorrida em 09 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/leituras-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 25 set. 2021.

quo, tendo em vista que tal neutralidade é uma impossibilidade na origem, conforme explica Volóchinov (2017 [1929], p. 36, grifos no original): “A *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*”.

Essa perspectiva normativista, ainda presente em muitos bancos escolares, tal qual adverte Britto (2012), calca-se no modelo da pedagogia tradicional, derivação da chamada pedagogia da essência, a qual parte de um estofo filosófico que assume o homem na dimensão do espírito que pensa, no mundo das ideias (Cf. Suchodolski, 2002 [1960]). Na pedagogia tradicional, a escola é concebida como instrumento para solução do ‘problema da ignorância’ via instrução, cuja responsabilidade é do professor que, em sendo detentor dos conhecimentos historicamente acumulados, transmite-os aos alunos que têm como atividade aprender ‘passivamente’. Nessa teoria pedagógica, como explicita Saviani (2008 [1983]), encontra-se ausente uma perspectiva historicizadora da educação, uma vez que desconhece (ou mascara?) seus condicionantes históricos e sociais, concebendo, portanto, sociedade e educação como autônomos absolutos. Esse movimento a-historicizante aproxima-se ao da denominada pedagogia nova, da qual parecem derivar os encaminhamentos metodológicos propostos pela teoria linguística que advoga o ‘levar ciência para a escola’, de cunho gerativista, assim como pelas teorias de base sociologista, como assim as intitulamos neste capítulo.

De acordo com Saviani (2008 [1983]), a pedagogia nova³, cuja face mais evidente ficou conhecida como ‘movimento escolanovista’, diferentemente da pedagogia tradicional, advoga não pela intelectualização dos indivíduos via apropriação de conhecimentos acumulados, mas pela adaptação dos sujeitos ao meio social, enfocando, para tanto, o aspecto biopsicológico da sociedade, da educação e da escola. Isso porque essa teoria pleiteia um tratamento diferencial a partir da consideração das diferenças individuais dos sujeitos, sob o argumento de que todos são essencialmente distintos, únicos e irrepetíveis. Por centrar-se na existência individual, na atividade singular, é tomada por Saviani (2008 [1983]), apoiado em Suchodolski (2002 [1960]), como equivalente à pedagogia da existência, assumindo que a educação (em nosso caso, linguística) deve ser orientada pelo interesse dos alunos, os quais se convertem no centro do processo educativo. Essa posição tende a alijar o professor daquilo que lhe cabe, o ensinar, posto que sua função se restringe ao

³ Importa registrar que, hoje, há derivações do movimento da pedagogia nova reunidas nas denominadas “pedagogias do aprender a aprender”, tais como a pedagogia das competências e a pedagogia do professor reflexivo, entre outras, conforme propõe Duarte (2013 [1993]).

estimular, orientar a aprendizagem dos alunos, os quais têm de construir seus próprios conhecimentos, aprender um método de aprendizagem; eis, pois, o foco no propalado lema ‘aprender a aprender’.

A pedagogia nova, de inspiração experimental, baseia-se, especialmente, em contribuições das áreas da biologia e da psicologia, sobremaneira no que diz respeito ao diálogo com a teoria construtivista de base piagetiana, com a qual se relaciona a teoria linguística orientada pelo ‘levar ciência para a escola’, consubstanciada em Oliveira e Quarezemin (2020), em uma abordagem naturalizante em torno da linguagem, da qual derivam encaminhamentos metodológicos orientados para o desenvolvimento de uma educação científica no interior da escola, cujo objeto de conhecimento é o ‘fazer ciência’ por meio do trabalho com a gramática, ancorada em uma lógica formal positivista. Parte-se do pressuposto de que os alunos devem experienciar o método dedutivo de conhecimento, composto pelas etapas de elaboração, testagem, corroboração/refutação, reformulação, as quais mobilizariam o espírito científico dos aprendizes, estimulando-os a pensar e a se posicionar frente ao que lhes é apresentado. Note-se, aqui, uma evidente dissolução entre as atividades de pesquisar e de ensinar, que culmina na artificialização desta última, como previne Saviani (2008 [1983]).

De acordo com Teles e Lopes (2018), encaminhar o trabalho educativo à luz do ‘levar ciência para a escola’ implica o deslocamento da posição do professor e do aluno em sala de aula. Esse deslocamento pauta-se na dissociação do primeiro da função de transmitir conhecimentos, a fim de tomá-lo como orientador da atividade do aluno, tornando este último, por sua vez, protagonista de seu processo de aprendizagem científica via construção de conhecimento, corroborando os preceitos da pedagogia da existência.

Com relação ao espaço de ensino e aprendizagem delineado por esse modelo – o laboratório de investigação linguística –, Teles e Lopes (2008, p. 116) assumem que “[...] não é necessário nada mais do que o que há de mais comum em qualquer escola brasileira: papel, lápis, quadro, giz e bons palpites”. Destaca-se, aqui, a sugestão de um tratamento intuitivo dado aos fenômenos linguísticos, via palpites sobre a língua materna, uma vez que “a investigação linguística já faz parte do dia a dia de qualquer falante de uma dada língua”, a qual não se alça a um objeto de estudo que tem de ser aprendido em razão de sua natureza inata. Tal abordagem aproxima-se, assim, das conhecidas atividades epilinguísticas, concebidas como “[...] aquelas que refletem

sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 1997, p. 190).

Geraldi (1997, 2010), fundamentado especialmente na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, portanto integrante do grupo das teorias sociologistas, conforme categorização proposta neste capítulo, concebe a língua como objeto social, como interação, instituidora das relações humanas. Dessa compreensão, derivam encaminhamentos metodológicos centrados no texto e no seu uso nas diferentes esferas sociais, sob a fundamentação de uma concepção discursiva, dos quais é possível inferir aproximação a uma concepção pedagógica de base escolanovista.

Tal associação se dá pois o autor parece sugerir curvar a vara do ensino para a aprendizagem, centrar o trabalho educativo no aluno (individualidade), em detrimento do conhecimento (produto histórico), relativizando as posições ocupadas por professor e estudante que, nessa abordagem, construiriam conhecimentos a partir de suas experiências e não a partir de verdades universais, tal qual é possível inferir a partir de sua reflexão acerca de atividades meta e epilinguísticas:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão [...] (GERALDI, 1997, p. 191).

Corroborando a análise desenvolvida por Silva (2020), nota-se que as atividades atinentes à transmissão de conteúdos correspondentes à estrutura e às categorias linguísticas, essenciais para o conhecimento da língua, são apartadas em favor da reflexão sobre a língua em uso, portanto, afeta à experiência e à vivência dos sujeitos com a língua, em um cenário em que não há objetos pré-definidos, tampouco um ponto de chegada pré-determinado, movimento análogo aos delineamentos metodológicos da pedagogia nova. Evidencia-se uma ênfase não no conhecimento genérico-humano, mas nos distintos conhecimentos dos variados grupos sociais em nome da diversidade dos modos de dizer, logo, dos modos de ser, congêneres aos postulados pós-modernos que tendem a esvaziar os conteúdos escolares e a banalizar a ideia de cultura (DUARTE, 2012).

Nessa senda, aparecem os estudos do letramento que, assentados na antropologia cultural, surgem como uma possibilidade de teoria linguística prevalecte em programas formativos na perspectiva de língua como objeto social. Assim sendo,

fundamentam discussões e elaborações sobre o ensino de língua por intermédio dos denominados projetos de letramento, definidos como “ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e, por isso, significativa” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 7), a qual se dá na interação entre professor e aluno, ambos aprendizes que trocam saberes no processo de construção de conhecimento, com o fim de atender a uma necessidade vinculada a uma prática social, característica de um trabalho educativo de cunho adaptativo, relacionado às demandas imediatas e pragmáticas dos indivíduos, o que nos reporta ao escolanovismo e à pedagogia da existência. Importante registrar que tal alinhamento à pedagogia nova é assumido por Kleiman (2000) ao tratar dos projetos de letramento, enfocando as práticas de uso da língua, e o objetivo, na escola, de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, centro do processo educativo.

Compreendemos, pois, que ambas as correntes pedagógicas – pedagogia da essência e pedagogia da existência –, às quais se encontram alinhadas as teorias linguísticas prevaletentes no que diz respeito à educação em linguagem, submetem-se à lógica da adaptação, de modificações particulares nos comportamentos dos sujeitos, prisioneiros do pragmatismo e do mimetismo da vida comum, em um recrudescimento da cotidianidade presa à consciência reificada, abdicada de indagações filosóficas, em detrimento, pois, de uma lógica afeta à alteração das formas de ver e ser na vida.

Alternativamente a essa fragilidade constatada nas correntes pedagógicas hegemônicas, insurge uma concepção que, incorporando as críticas de ambas as pedagogias elencadas, supera-as na busca por uma ‘educação voltada para o futuro’, tal qual assinala Suchodolski (2002 [1960]), materializando-se na teoria da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2013 [1991]). Essa teoria, nunca é demais lembrar, está ancorada em uma visão de mundo revolucionária, calcada na filosofia materialista, histórica e dialética, comprometida, desse modo, com a visão de mundo proletária e com um ideal formativo não adaptativo, mas transformador. É a partir dessa ancoragem, assim, que passa a defender a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados – da ordem das ciências, das artes, da filosofia –, por serem imprescindíveis para a compreensão da essência da realidade natural e social, para além de sua aparência.

Avocamos, assim, uma acepção de educação linguística sob premissa filosófico-epistemológica marxista, que busca superar por incorporação dois movimentos implicados nos estudos relativos à educação em linguagem: (i) o enfoque na

nomenclatura gramatical e (ii) o enfoque no modo de operar com os recursos linguísticos pela intuição. Isso porque a língua, entendida como produto da cultura e da atividade humana, não coincide com a língua aprendida e utilizada nas relações imediatas do dia a dia. Há, portanto, como esclarece Britto (2012), conhecimentos da língua que não se realizam nas práticas sociais triviais, nem se adquirem pela experiência imediata da cultura; essa é a língua a ser ensinada e aprendida na escola.

Isso posto, retornamos à indagação, a nosso ver, nodal no que compete à educação, qual seja: para que serve a escola? Fundamentadas nas premissas de uma teoria pedagógica comprometida com uma formação humana com viés emancipatório, potencialmente revolucionária, respondemos decididamente que a escola serve para humanizar os indivíduos, “[...] com o propósito de produzir nos alunos o aumento das possibilidades de posicionamento livre e consciente perante as alternativas de futuro existentes na prática social” (DUARTE, 2016, p. 139). Nesse sentido, a educação linguística não se apresenta sob o manto da pseudoneutralidade científica, tampouco apartada de questões políticas, reverberando seus pressupostos teórico-filosóficos nos espaços formativos específicos.

1.3 Metodologia: elementos em dialética para pensar a educação linguística no âmbito do trabalho educativo e da pesquisa

Em associação com o problema que move a elaboração que neste trabalho tentamos alcançar, ainda que com a brevidade possível no escopo de um capítulo, tomamos metodologia nesta seção como resultado, assim como o são as ideias de modo geral, da produção humana historicamente: “[...] são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência” (ANDERY *et al.*, 2014, p. 14). Assim como as ideias e a ciência, as premissas metodológicas “[...] exprime[m] condições materiais de um dado momento histórico” (ANDERY *et al.*, 2014, p. 15), sendo objeto, pelo menos supostamente, de modificação ou, ao menos, de indagação sobre fragilidades, limites, alcances, contribuições, já que “[...] o método não é único e não permanece exatamente o mesmo [...]” (ANDERY *et al.*, 2014, p. 16), justamente por refletir concepções sobre o ser humano, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre a realidade, enfim, o que na origem o faz não neutro, não técnico, não procedimental.

A superação dessa compreensão da metodologia como procedimento se torna imperativa também quando entendemos que sua ‘validação’ não se dá haurida da vinculação ontológico-epistemológica, filosófica em suma, da qual deriva. É, ao

contrário, essa vinculação que, ao enfrentar o problema do conhecimento e, com ele, a resposta à pergunta mais elementar a esse problema ‘O que é a realidade?’ (KOSIK, 1976 [1963]), dá as diretrizes a partir das quais um conjunto significativo de elementos é posto em relação: qual o polo regente do conhecimento – o sujeito ou o objeto?; O que se conhece?; Com qual objetivo se conhece – explicar, compreender, transformar?; dentre questões afins. Assim concebendo, é dessa, nessa e a essa relação que os métodos surgem, são originados e respondem, expressando sempre posições.

Não há distinção, cabe o registro, se tratamos de metodologia de pesquisa ou de ensino, ainda que não possa haver transposição – nunca é demais lembrar –, de metodologias de pesquisa para o campo educacional sem as mediações pedagógicas, do que tratamos na subseção imediatamente anterior. Há, contudo, especificidades muito próprias quando tomamos como ponto da reflexão o ensino ou a pesquisa; e, mais uma vez, se a pesquisa envolve o fenômeno educacional ou não. Isso porque, como temos buscado evidenciar, quando tomamos o processo educativo, seja porque a atividade principal que assumimos é a de professor ou seja porque, em nossa atividade como pesquisadores, temos como objeto a educação em uma de suas inúmeras delimitações possíveis, incluindo-se as afetas à educação linguística, não passaremos ao largo da reflexão proveniente desse campo específico, o da educação. É esse campo que oferecerá as mediações fundamentais e elementares para quaisquer das escolhas que façamos no caso da consecução de projetos e trabalho educativos, ou dos fenômenos que tomarmos do âmbito educacional, no caso da pesquisa.

Faremos isso, mesmo ao negar ou minimizar esse campo, porque, nas posições assumidas, há inclinações pedagógicas, inevitavelmente. Quanto mais reconhecemos as mediações pedagógicas presentes, pela apropriação dos elementos teórico-conceituais também da educação, menor será o risco de recuarmos a propostas educacionais já superadas⁴ ou de fortalecermos visões de mundo que combatemos discursivamente, como a conservadora. O risco da ignorância, nesse caso, é significativo e afeta diretamente, impossibilitando, desde a origem, o alcance das finalidades de nossas atividades, quer seja como professores quer seja como pesquisadores.

No caso específico da educação linguística, essa postura de negação ou de secundarização da centralidade das contribuições do conhecimento produzido na educação para pensar *formas cada vez mais elaboradas de ensinar* (SAVIANI, 2015

⁴ Como acontece, contemporaneamente, por exemplo, com o retorno ao método fônico no caso da alfabetização, propalado pelo Plano Nacional de Alfabetização (2019); e com o movimento pró-ciência na escola como balizador para o ensino de língua portuguesa, ainda que negando o ensino como possibilidade e tomando a ciência como identificada a uma única perspectiva epistemológica, a positivista.

[1984]) tem significado um elemento adicional às contradições próprias do campo. Essa postura revela sua face mais nítida na tentativa reiterada de proposição metodológica ou de defesa/retorno a propostas metodológicas hegemônicas tomando como elemento central (ou o único revelado) a teoria linguística de aderência. São inúmeros os casos em que se identifica, na história da alfabetização ou na história da disciplina de Língua Portuguesa, o esforço – artificial, por certo, e, em alguns casos, ingênuo – de fazer derivar diretamente da teoria linguística eleita uma metodologia para o ensino⁵, resultando, muitas vezes, por um lado, no reforço de práticas educativas voltadas a projetos formativos destoantes com os quais parecem estar comprometidas tais teorias ou, por outro lado, na defesa de retorno ao já superado, no mais das vezes com elementos de ‘novidade pedagógica’. Nesse sentido, é nodal o registro de que, se é impossível ensinar língua portuguesa nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental sem a contraparte de teoria(s) linguística(s), o é da mesma forma sem a tomada de posição em favor de uma teoria pedagógica, a qual, reforçando, envolve sempre a inclinação a uma visão social de mundo, pró-conservação do estado de coisas ou pró-transformação dele.

A partir disso, sintetizamos que as metodologias de ensino (mas não apenas elas, como já mencionamos) não são fenômenos hauridos da realidade social, da história, que possam ser tomados atomisticamente. Assumi-las dessa forma implica sua fetichização, “[...] que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]” (KOSIK, 1976 [1963], p. 11) e, na correlação estreita com ela, na identificação dos processos educacionais⁶ também em língua, mas não somente, à pseudoconcreticidade, à qual pertence, dentre outras dimensões, “O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais” (KOSIK, 1976 [1963], p. 11).

Nesse ínterim, a formação e a atuação de professores resultam privadas daquilo que entendemos sua dimensão mais específica: o caráter de trabalho produtivo imaterial com vistas à formação humana; ou, nas palavras de Saviani (2015 [1984], p. 286), como atividade “[...] em que o produto não se separa do ato da produção. [...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. Ao mesmo

⁵ A título de exemplificação, vale mencionar as sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a partir da discussão sobre gêneros do discurso/textuais, ou os projetos de letramento, propostos por Kleiman (2000).

⁶ Entendendo-os como envolvendo tanto o desenvolvimento de projetos educativos na forma de currículos quanto o trabalho educativo em si, planejado, organizado e sistematizado pelo professor (MOURA *et al.* 2010).

tempo, privamos a formação e a atuação docentes de sua dimensão mais geral, compartilhada: são também os professores trabalhadores em uma realidade em que o modo de produção é o capitalista, promotor da alienação por um sem-número de razões, mas fundamentalmente porque é pautado na divisão social do trabalho, reificada porque naturalizada na cotidianidade.

A atomização dos métodos, nessa direção, seja no ensino ou na pesquisa, é sempre, ainda que não resulte necessariamente de processo deliberado, um referendar das bases do sistema vigente e, com ele, de uma ferramenta a mais para impedir a formação da consciência (MARX, 2010 [1844]). Isso porque contribui para a centração dos indivíduos em formação ou em atuação à *práxis* utilitária imediata e ao senso comum a ela correspondente, colocando “[...] o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona[ndo] a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 1976 [1963], p. 10, grifos no original).

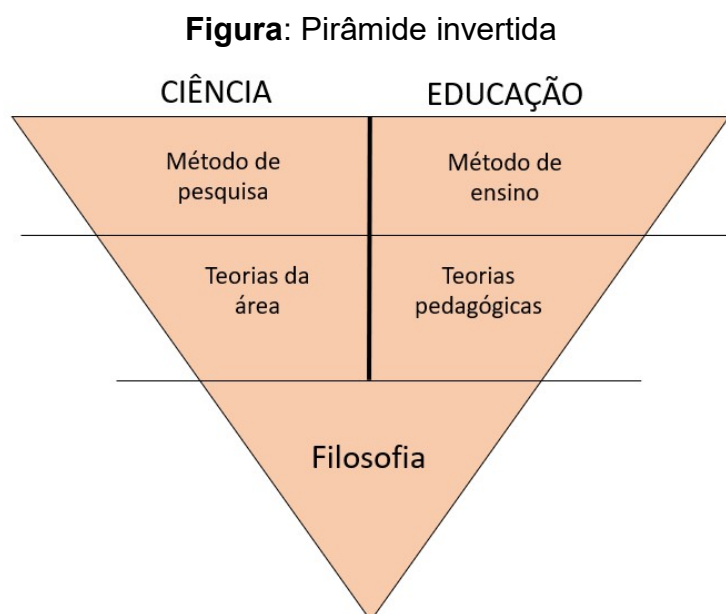
Isso nos leva a uma importante questão: como as metodologias devem ser tomadas ao assumirmos compromisso ético com a formação de professores (inicial e continuada) e de pesquisadores? A nosso ver, se há, nesse modo de organização social, espaço para as instâncias formalizadas de formação atuarem em consonância com a possibilidade histórica de transformação social, para a qual a formação da consciência é, a um só tempo, ponto de partida e de chegada, ela reside exatamente no ponto de explicitação permanente e a todo custo (MANACORDA, 1989) da correlação dialética entre fenômeno e essência. Esse processo só é possível na medida em que o fenômeno educacional seja tomado como aparência que, para ser compreendido em sua essência, portanto, necessariamente precisa ser tomado na *totalidade*, envolvendo a identificação das contradições que dele fazem parte, pela via da apropriação das mediações que permitem tanto tal identificação quanto tal tomada na/da realidade social (MARX, 2010 [1844]; KOSIK, 1976 [1963]). Trata-se, assim, de um desafio permanente para tais instâncias.

À guisa de conclusão: tentativa de representação da dialética fundamental à formação de professores

A organização estrutural deste capítulo, coadunando com as reflexões propostas, articulou filosofia, teoria e metodologia em um movimento que parte dos pressupostos ‘enraizadores’ das proposições teórico-metodológicas afetas aos campos da ciência e da educação, sem perder de vista a dialeticidade própria de tais dimensões, o que confere

uma tomada não linear, sobretudo porque ciência e filosofia constituem uma ‘unidade indissolúvel’ na produção de conhecimento (TONET, 2013) e, acrescentamos, na transmissão e na apropriação dele. O compromisso, desse modo, deve ser o de explicitar os meandros dessa unidade, até o limite, de maneira a potencializar a viabilidade de docentes e de pesquisadores compreenderem as suas escolhas metodológicas como resultados de um empreendimento em dialética, e não como procedimentos assépticos diante dos quais se fazem opções quase mecanizadas.

De tal movimento, é possível chegar a uma representação que posiciona e busca relacionar cada um desses pressupostos:



Fonte: Elaboração das autoras.

No lado à esquerda da pirâmide, estão posicionados os elementos que compõem explícita ou implicitamente a atividade principal do pesquisador, independentemente do objeto tomado, envolvendo em relação dialética epistemologia, teorias da área e método de pesquisa. Cabe destacar que, dessa relação, mesmo com a insistência de alguns campos por buscar suprimir a base epistemológica – quer por assumirem como legítima uma única possibilidade, sobretudo a positivista, quer por entenderem que o pesquisador opera efetivamente com o eixo da teoria eleita e com o método de pesquisa que supostamente derivaria dele –, ela está sempre presente em atividades dessa natureza, tendo origem nela, vale o registro, o método que pode ser empregado. Isso porque é antes da resposta à pergunta “O que é a realidade?” que emerge tal possibilidade do que do objeto investigado. Eis, assim, uma correlação de pressupostos que sustenta investigações científicas de modo geral.

Quando, contudo, o objeto em causa na investigação coaduna-se com o âmbito educacional, como é o caso de pesquisas que tomam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa como enfoque, esse tríptico de pressupostos necessariamente precisa ser ampliado e complexificar-se pela dialética com pressupostos derivados da educação, os que compõem a parte à direita da pirâmide. O mesmo se dá no caso de assunção da atividade principal de ensino, da docência, que demandaria, como vimos defendendo ao longo deste capítulo, a compreensão adensada de cada elemento e deles em relação. Seria tal compreensão, que supõe o domínio desses pressupostos, que garantiria autonomia na atuação de docentes e, em certa medida, de pesquisadores.

Eximimo-nos de retomar a explicação de cada um deles e de seus desdobramentos, por entendermos que fizemos um percurso, nesta elaboração concretizada na forma de capítulo, que buscou evidenciar não só a impossibilidade de se lidar com a educação linguística sem que sejam reconhecidas as especificidades próprias do campo da educação, mas, sobretudo, procuramos trazer densidade a um posicionamento que desvela as implicações das escolhas que têm sido alçadas no cenário educativo voltado ao ensino e à aprendizagem de língua.

À derradeira, o que se intentou sustentar foi a tese de que o trabalho com educação linguística não é complementado por ideias/fundamentos da educação e da filosofia, e, sim, que ele parte desses campos. Qualquer objeto, mesmo a linguagem verbal, absolutamente central à práxis humana, só é ensinado a partir dessas ideias e fundamentos, os quais permitem compreender as possibilidades de formação humana existentes e, conseqüentemente, comprometer-se com uma delas. A perspectiva de formação humana assumida passa a ser, nessa medida, o objetivo comum do trabalho educativo, para o qual se volta também o ensino da linguagem.

Defendemos, diante disso, ser parte de um compromisso contra-hegemônico o desenvolvimento de proposições científicas voltadas à formação docente que explicitem aquilo que tem sido desarticulado – em nome do que entendemos ser um projeto social no qual os professores têm o seu trabalho circunscrito ao ‘fazer’, a um trabalho manual, portanto –, a indissociabilidade entre filosofia, teoria e metodologia. Há que serem projetados, assim, no que se refere especificamente à educação linguística, os fundamentos filosóficos a partir dos quais se colocam as teorizações sobre língua e sobre formação humana e os delineamentos metodológicos possíveis para que se mantenha a coerência e a consequência diante de tais fundamentos.

Ao serem reconhecidas em dialética, portanto, filosofia, teoria e metodologia,

criam-se algumas das condições elementares para que as atividades de ensino e de pesquisa sejam elaboradas para além da pseudoconcreticidade, permitindo ao docente e ao pesquisador que se aproximem potencialmente de uma autonomia crítica, engajando-se conscientemente em uma visão social de mundo para a qual todo o seu trabalho se volta.

Referências

- ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf, 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- C. MARTINS, Maria Sílvia. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 175-195.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. *In*: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 17-38.
- DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-58.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013 [1993].
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- ENGELS, Friedrich. Comentários sobre *A contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx. *In*: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859]. p. 273-285.
- FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. 3. ed. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2017. p. 17-39.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1963].
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].

- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1859].
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007 [1845-6].
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua. *In*: OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra (org.). **Artefatos em gramática**: ideias para aulas de língua. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020. p. 7-13.
- OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- QUADROS, Ronice Müller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. 3. ed. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2017. p. 41-71.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008 [1983].
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013 [1991].
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015 [1984].
- SILVA, Bárbara Farias da. **Produção textual como ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa**: uma análise pedagógica da proposta teórico-metodológica em Geraldi. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SKINNER, Burrhus Frederic. Teorias de aprendizagem são necessárias? **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 1, n.1, p. 105-124, 2005 [1950].
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.
- TELES, Edsel Rodrigues; LOPES, Ruth E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. **Revista da Abralín**, v. 17, n. 1, p. 110-150, 2018.
- TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra e sua função social [1930]. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930]. p. 189-212.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

Capítulo 2

O DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Verena Wiggers

Introdução: uma contextualização

Estudos e pesquisas ligados à paleontologia¹ procuram comparar as características biológicas humanas com as de outros seres vivos, demonstrando que o ser humano, tal como o conhecemos hoje, passou por um longo processo evolutivo que remonta a milhares de anos. Tais estudos permitem afirmar que seus predecessores, como o próprio ser humano e seus descendentes, vagaram por diferentes espaços geográficos em busca de alimento e segurança. Em meio a essas andanças, deixaram um legado de experiências, marcas e elementos valiosos aos estudos da filogênese².

Por intermédio de tais pesquisas, os arqueólogos encontraram e continuam encontrando um amplo conjunto de objetos capazes de prever épocas e indicar fases que constituíram a evolução humana. A partir destes estudos, torna-se possível afirmar que o ser humano passou a criar objetos e instrumentos destinados a simplificar tarefas e ampliar suas potencialidades, enquanto os demais animais, com raras exceções, apenas se utilizam dos recursos oferecidos pela natureza.

Observa-se, assim, que o ser humano não está subtraído ao campo da ação das leis biológicas, de modo a simplesmente adaptar-se às condições naturais. Pelo contrário, reage a tais condições, agindo sobre a natureza e colocando-a a seu serviço. Do mesmo modo, suprime seu caráter individual, relacionando-se com outros membros da espécie, criando pequenos e grandes grupos, clãs, aldeias, impérios e sociedades extremamente complexas.

Nesse processo, guiado por necessidades que mobilizam suas ações e operações, em diferentes momentos históricos e espaços geográficos, por intermédio do trabalho, o ser humano produz ferramentas e conhecimentos – elementos culturais

¹ Estudo de fósseis.

² Estudos que adotam como foco a gradativa evolução do ser humano ao longo dos tempos.

que possam tornar sua atividade mais eficaz e sua vida mais confortável. Nesse processo, ao agir sobre a natureza, ao mesmo tempo em que se relaciona com outros membros da espécie, acaba por produzir um conjunto amplo de mudanças na sua própria natureza biológica, bem como nos modos de ser e estar no mundo. Ou seja, é pelo trabalho, compreendido como atividade humana adequada a um fim e orientada por necessidades e objetivos, que o ser humano age sobre a natureza e, nesse processo, se transforma (MARX; ENGELS, 1977).

Decorre desse processo “[...] que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264). Assim, faz-se necessário assegurar tais características por intermédio dos processos educativos, que, no interior da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vigotski e seus colaboradores (dentre os quais destacam-se Alexei Leontiev, Alexander Luria e Daniil Elkonin), estão relacionados ao que se denomina como humanização. Esses processos se fazem necessários, tendo em vista que as características humanas, tais como as funções psíquicas superiores, não são repassadas às novas gerações por herança genética, mas por intermédio da apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Assim, poderia afirmar-se que as características humanas estão “guardadas” nos objetos culturais, de modo que, para serem adquiridas, é necessária a apropriação desses objetos culturais pela mediação das gerações antecedentes que já os dominam.

Nessa direção, ganha relevo o que ensina Vigotski (1995) ao defender que a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores deve ser o objeto central a ser enfrentado pela psicologia infantil, em decorrência da importância dos conhecimentos para os processos educativos levados a efeito pelo contexto escolar. Desse modo, há que se pensar nos fundamentos que orientam as escolhas que os profissionais da educação precisam fazer em seu trabalho pedagógico.

1 A sistematização da atividade de ensino

Um dos primeiros desafios que a pedagogia enfrenta quando se trata do acolhimento de crianças nos espaços escolares, tais como creches, pré-escolas e escolas, é o de incorporar a ideia de que bebês e crianças pequenas são sujeitos capazes. Por isso, eles são aptos a aprender e se desenvolver. Ou seja, conforme Vigotski (1996), são sujeitos ativos que aprendem e se desenvolvem desde que nascem, à medida em que tomam parte no seu processo de humanização. Rompe-se,

assim, com aquelas concepções que fazem defesa à ideia de que cada membro da espécie nasce com características próprias que marcam sua inteligência e sua personalidade, de modo que, ao longo da vida, tais características vão sendo apenas reveladas. Em acordo com essa orientação teórica, admite-se que a criança, até determinada idade, é incapaz de aprender. Essa concepção talvez possa justificar a ausência de profissionais formados para atuar junto ao acolhimento de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil até determinado momento histórico das políticas públicas brasileiras, bem como a vinculação dessas instituições a outros setores sociais que não o educacional.

Em oposição a tais teorias, Vigotski (2010) defende a ideia de que o desenvolvimento humano se efetiva desde que a criança nasce, a partir do momento em que ela começa a estabelecer algum tipo de relação com o contexto no qual vive. A partir dessa relação, são criadas necessidades culturais e, gradativamente, o indivíduo vai produzindo uma dada compreensão da realidade e estruturando sua personalidade e consciência.

Em acordo com a teoria histórico-cultural, convém lembrar que a realidade humana é constituída de um conjunto amplo de elementos, produzidos e acumulados pela experiência humana. Trata-se de um conjunto amplo de “coisas” criadas em decorrência das necessidades, sejam elas essenciais ou superficiais, mas que, em determinado espaço e momento da história, constituíram-se como uma necessidade para os indivíduos. Tais demandas mobilizaram suas atividades na busca por estratégias para seu atendimento. Nesse processo, ao longo da história, foi e ainda continua a ser produzido um conjunto amplo de elementos culturais, dos mais simples aos mais complexos, que, se por um lado, tornam a vida humana mais confortável, por outro, criam as possibilidades de, a partir deles, criar novos elementos culturais, sejam eles valores, sentimentos, conhecimentos ou ferramentas.

É a esse conjunto de elementos não encontrados na natureza, mas criados pela espécie humana, que denominamos de cultura. Ou seja, denominamos de cultura o conjunto de conhecimentos que constituem a ciência e suas técnicas; as diferentes formas de comunicação e expressão; os costumes e hábitos; os variados objetos materiais e não materiais; os instrumentos e os modos de operá-los, criados com o propósito de ampliar as possibilidades do corpo e da atividade humana, tornando a vida mais confortável, ao mesmo tempo em que vai se tornando mais complexa.

É a partir da apropriação da cultura, portanto, que cada novo membro reproduz

para si as qualidades tipicamente humanas – as funções psíquicas superiores. Nesse processo, os adultos se constituem como parceiros mais experientes, estando na condição de ensinar as novas gerações a utilizar esses diferentes elementos culturais. Contudo, para que esta apropriação se efetive, não bastam os ensinamentos das gerações precedentes, sendo também necessária a ação do sujeito sobre os objetos que interessam a ele. Faz-se necessário, assim, apresentar os objetos de modo que chamem a atenção da criança, desenvolvendo nela a necessidade de sua apropriação.

Desse modo, demandam-se profissionais qualificados – os professores – que, além de dominarem tais elementos culturais, saibam qual a melhor forma de levar as novas gerações, com diferentes idades e em distintos momentos de vida, a se apropriarem dos elementos culturais que são tidos como necessários.

Para tal aquisição das características humanas desenvolvidas pela espécie ao longo de seu processo filogenético, é nodal, assim, assegurar o acesso à cultura, concebida como o repertório das qualidades humanas criadas ao longo da história em articulação com os objetos culturais. Convém lembrar que, para assegurar esse acesso, faz-se necessária a realização da função mediadora dos sujeitos mais experientes (os docentes, no caso das escolas), bem como da atividade a ser realizada pelo próprio sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Lev Vigotski, admite-se que as qualidades humanas, antes de serem individuais, são coletivas. Ou seja, primeiro elas existem no contexto coletivo exterior, e só então são interiorizadas, constituindo-se em características pessoais do sujeito – colocam-se inicialmente de forma intersíquica para então se constituírem de forma intrapsíquica.

Assim, observa-se que, para Vigotski (2002), a educação possui papel decisivo no desenvolvimento infantil, na formação da inteligência e da personalidade do sujeito. Portanto, tudo o que a criança – o sujeito da aprendizagem – vivencia, experiencia ou faz incide na formação das suas funções psíquicas, tais como a fala, a imaginação, o pensamento, a atenção, a memória, as habilidades, o autocontrole, as emoções e os sentimentos. De acordo com Vigotski (2002, p. 117-8),

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Grande parte do legado cultural pode ser apropriado pelos sujeitos de modo não intencional, não abrangente e não sistemático, de acordo com suas próprias

necessidades e interesses. Outra parte desse legado, no entanto, requer ações sistematizadas e atividades específicas de ensino, tais como aquelas veiculadas pela educação escolar. Ou seja, conforme afirma Itelson (1979, p. 220), “[...] para isso faz falta uma atividade especial, cuja finalidade básica é a própria aprendizagem. Essa atividade específica do homem que tem como fim direto a aprendizagem se chama estudo”.

Assim, concebe-se a escola – o que inclui também a Educação Infantil – como lugar privilegiado para a apropriação de determinados conhecimentos produzidos historicamente, fazendo-se necessário “[...] assumir que a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim” (MOURA *et al.*, 2010, p. 212), de modo a se adiantar àquilo que o sujeito da aprendizagem ainda não sabe, mas que pode aprender. Afinal, como assevera Vigotski (1988), o bom ensino é aquele que se adianta ao que o sujeito já sabe, sem, contudo, suplantá-lo aquilo que ele é capaz de fazer com ajuda de um parceiro mais experiente. Desse modo, a prática do professor se articula às aprendizagens dos sujeitos envolvidos, razão pela qual se deve planejar o ensino de forma sistemática, intencional e organizada, já que a maneira como o ensino está planejado interfere no desenvolvimento intelectual do sujeito.

A natureza particular da atividade de ensino, levada a efeito pela escola, é, dessa forma, concebida como “[...] a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo” (MOURA *et al.*, 2010, p. 207). Se compreendemos a escola como o lugar privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente, faz-se necessário também admitir que a ação dos profissionais que nela trabalham e, conseqüentemente, que têm como sua a atividade de ensino³, deve ser a de organizar esta atividade intencionalmente, considerando as possibilidades de aprendizagem dos diferentes sujeitos, sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens ou adultos. É o professor, assim, o responsável pela organização do ensino, definindo ações, elegendo instrumentos e avaliando os processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor também é responsável pela

[...] atividade de aprendizagem, atividade esta que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola (MOURA *et al.*, 2010, p. 214).

³ “Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e alunos” (MOURA *et al.*, 2010, p. 2013).

Há também que se reconhecer que algumas ações do ensino são mais eficazes no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos do que outras. Assim, caberia indagar: quais as atividades humanas que, em diferentes momentos do nosso desenvolvimento, se tornam mais adequadas para a estruturação da atividade de ensino no contexto escolar?

2 Atividades orientadoras do desenvolvimento humano: contribuições para a organização da educação escolar

De acordo com Leontiev (1983), a formação da psique humana está condicionada ao desenvolvimento da atividade de cada indivíduo e ao longo da vida contamos com determinadas atividades que são orientadoras do desenvolvimento humano. São consideradas como orientadoras por serem responsáveis por promover as principais transformações nas particularidades psicológicas dos sujeitos em cada período de desenvolvimento.

Conforme assevera Davidov (1988, p. 74)⁴, “[...] em cada atividade orientadora surgem e se constituem as neoformações psicológicas correspondentes, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança”. Desse modo, as transformações psicológicas fundamentais dos sujeitos surgem e se formam a partir delas, ao mesmo tempo em que delas se estruturam novos tipos de atividades e os processos psíquicos particulares. Ainda que tais atividades sejam as principais orientadoras do desenvolvimento, coexistem a elas outras, que também são fundamentais ao desenvolvimento da criança, mas que exercem papel subsidiário.

A partir dessa prerrogativa, no interior da psicologia histórico-cultural, desenvolve-se uma periodização que toma como referência as referidas atividades. Com base nesses pressupostos, os pesquisadores identificaram que, ao longo do desenvolvimento humano, na sociedade contemporânea, há seis atividades orientadoras do desenvolvimento da psique humana, as quais, no interior desse referencial teórico, definem os estágios do desenvolvimento.

A comunicação emocional direta com os adultos é a atividade orientadora do desenvolvimento do bebê desde as primeiras semanas de vida até aproximadamente um ano de idade⁵. Essa atividade se estrutura a partir da percepção do bebê, à medida em que dirige ao adulto certo número de solicitações, as quais desencadeiam

⁴ As traduções desta obra, do espanhol para o português, ao longo deste capítulo, foram realizadas pela autora.

⁵ Conforme Davidov (1988), nos seis primeiros meses, predominam as atividades de comunicação. A partir do sexto mês, começam a se formar as ações objetual-manipulatórias.

respostas oriundas do contexto social que o cerca. Inicialmente, essas são essencialmente vitais e inconscientes, passando a ser, gradativamente, afetivas, sociais e conscientes. Nesse processo, por nascer em uma realidade instrumental humanizada, cuja apropriação se dá por meio de outra pessoa, a tarefa que se coloca nos primeiros meses de vida do bebê diz respeito à assimilação dos procedimentos com que os adultos se orientam na realidade⁶. Conforme Davidov (1988), é por intermédio dessa forma peculiar do bebê se conectar ao mundo que o cerca que surgem e se constituem neoformações fundamentais vinculadas à percepção e à apreensão dos objetos. Esse é o início do desenvolvimento da consciência de cada sujeito.

A atividade objetual-manipulatória é orientadora do desenvolvimento do primeiro ao terceiro ano de idade. Por intermédio da manipulação dos objetos, compreendidos como ferramentas culturais, a criança reproduz os procedimentos e as ações que constituem seu uso social. Do mesmo modo, ela desenvolve a percepção categorial generalizada do mundo objetual e o pensamento concreto em ações. Nesse período, conforme ensina Davidov (1988), originam-se e constituem-se as neoformações psicológicas relacionadas à linguagem. Beneficiando-se dela, a percepção também adquire qualidade substancialmente nova, impulsionando-a a níveis mais elevados de desenvolvimento. Nesse processo, ocorre, igualmente, a separação da unidade adulto-criança, dando origem ao “Eu infantil”, convertendo a criança em um sujeito individual de suas ações conscientes. A partir de então, ela procura realizar ações desenvolvidas pelos adultos, as quais nem sempre estão ao alcance de suas condições físicas e de seu desenvolvimento psíquico. Essa contradição, conforme Elkonin (1998), é resolvida por intermédio dos jogos protagonizados.

Os jogos protagonizados/brincadeiras de representação de papéis sociais se constituem na atividade orientadora do desenvolvimento da criança dos três aos seis anos. Para que seja possível compreender como se estruturam, é necessário considerar as demandas e as inclinações da criança, os seus impulsos e os motivos de sua atividade. De acordo com Elkonin (1998), isso surge na criança quando a vida real não mais responde aos desejos imediatos, tendo em vista o espaço social que a

⁶ Assim sendo, no interior da teoria histórico-cultural, admite-se que a comunicação está presente na criança desde os primeiros meses de vida. Uma das primeiras formas de comunicação é o sorriso da criança, com ajuda do qual ela chama atenção dos adultos e os mantém em torno de si. Os processos de comunicação criam condições para o surgimento da percepção e das ações vinculadas à apreensão e, em pouco tempo, se transformam em outras situações.

criança ocupa na sociedade⁷. Pelo fato de, a partir de determinado momento histórico, a criança ter passado a ficar distante das atividades laborais e sociais do adulto, surge nela a necessidade de vivenciar esses contextos de forma simbólica. Assim, tal processo faz com que ela se envolva em tramas imaginárias, que podem ser designadas como jogos protagonizados/brincadeiras de representação de papéis sociais. Dito de outro modo: esta atividade infantil surge em decorrência da vontade da criança de realizar o que os adultos realizam, de participar diretamente do mundo deles.

Assim sendo, de acordo com Vygotsky (1988), na idade pré-escolar surgem necessidades e impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que a conduzem à realização dos jogos protagonizados/brincadeiras de representação de papéis sociais. Tais necessidades decorrem de tendências e de desejos não realizáveis imediatamente. Trata-se de motivos, de ações e de impulsos relacionados ao âmbito menos consciente; ou seja, a criança não percebe conscientemente as razões que a impulsionam na direção dessa atividade.

O que marca e distingue essa atividade tipicamente infantil das demais é o caráter imaginário de suas ações, ainda que esse caráter seja determinado pelo contexto real. Nessa atividade, a criança representa o que conhece da realidade, mas não obrigatoriamente a realidade em que ela vive. Assim sendo, orienta-se por determinadas regras vinculadas a um dado contexto social. Por conseguinte, aquilo que existe num dado contexto, mesmo sendo imperceptível para a criança na vida real, constitui-se enquanto regra dos enredos orientadores das tramas imaginárias constituidoras desta atividade social. Trata-se de regras que não são estabelecidas *a priori*, mas que se estabelecem em decorrência da própria situação imaginária.

Destarte, conforme Vygotsky (1988), surge na criança, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico, de modo que a ideia se separa do objeto e a ação se desencadeia da ideia, e não do objeto. Dessa maneira, a situação imaginária típica dos jogos protagonizados contém em si regras de comportamento, formuladas com antecedência, tendo em vista que o processo imaginativo que a constitui mais se refere a uma forma de recordação do que à imaginação propriamente dita. Nesse processo, a criança assume o enredo vinculado a certas funções sociais laborais dos adultos, introduzindo, nessa atividade, normas e relações vinculadas a uma dada função social. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento

⁷ Ao longo do desenvolvimento ontogenético, conforme Leontiev (1994), o sujeito ocupa diferentes lugares no sistema das relações humanas, o que acaba por determinar a relação que este estabelece com o mundo e também as atividades que orientam seu desenvolvimento.

abstrato, contribui para a aprendizagem de regras sociais, educa sua vontade, dentre outras possibilidades.

Consequentemente, tal atividade no interior das escolas para a infância – pré-escola e primeiro ano do Ensino Fundamental – não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos, tendo em vista que, por intermédio da sua realização, surgem na criança a imaginação⁸ e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas, as capacidades de separar os aspectos de subordinação e direção. Também se formam as vivências generalizadas e as orientações conscientes. Ou por outra, os contextos criados por intermédio dos jogos protagonizados/brincadeiras de representação de papéis sociais arrastam consigo um conjunto amplo de tendências do desenvolvimento, projetando as crianças a níveis mais elevados de aprendizagem e de desenvolvimento.

É também por intermédio dessa atividade, dentre outras, que surge na criança, nesse período, o desejo de se envolver em atividades socialmente significativas e valorizadas, desenvolvendo-se os motivos que a conduzem para o desenvolvimento da atividade de estudo, a qual é orientadora do desenvolvimento da psique humana nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A *atividade de estudo* constitui-se como atividade orientadora do desenvolvimento dos seis aos dez anos de idade. Conforme Davidov (1988, p. 76), “[...] o ingresso na escola marca o começo de uma nova etapa de vida da criança, nela muito se modifica tanto no aspecto da organização externa quanto interna” e, ainda, a entrada na escola de Ensino Fundamental cria um novo espaço para a criança em meio ao sistema de relações sociais. Essa atividade, de acordo com Davidov (1987), deve assegurar aos estudantes a apropriação teórica da realidade – essência da atividade de estudo. Para ele,

[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base (DAVIDOV, 1987, p. 324).

Decorrente da função social atribuída à escola, admite-se que os sujeitos de menor idade desenvolvem a consciência e o pensamento teórico, como também as capacidades correspondentes – reflexão, análise, planificação mental – e as

⁸ Conforme Vygotsky (1988), imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência. A criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

necessidades e os motivos de estudo. A atividade de estudo arrasta consigo a responsabilidade por formar nos sujeitos as bases iniciais da consciência e do pensamento teórico. Assim sendo, o ingresso da criança no Ensino Fundamental assinala o início de um novo período evolutivo, cuja atividade orientadora é o estudo.

Nessa atividade sistemática, por intermédio da instrução e do ensino, sob orientação do professor, conforme afirma Davidov (1988), a criança vai assimilando o conteúdo e as formas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito –, além das capacidades de atuar de acordo com as exigências estabelecidas. “O conteúdo dessas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas jurídicas) tem caráter teórico” (DAVIDOV, 1988, p. 82).

Assim sendo, ainda que se possa considerar que “[...] qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro” (VYGOTSKY, 2008, p. 24), o pensamento teórico defendido no interior dessa argumentação, conforme indica Davidov (1988), constitui-se num modo específico do pensamento humano, cujo desenvolvimento requer o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade. Para esse autor, o conceito de teoria é sinônimo de consciência social nas suas formas mais elaboradas.

Já nas fases posteriores a esse período, as atividades de estudo se vinculam ao trabalho produtivo e a outros tipos de atividades socialmente úteis. A *atividade socialmente útil* é a atividade que orienta o desenvolvimento dos sujeitos de dez a quinze anos de idade e inclui formas como a de estudo, a organizativa-social, a laboral, a artística e a desportiva. Conforme Davidov (1988), no processo de realização desse tipo de atividade, surgem nos sujeitos o desejo da sua participação em qualquer trabalho socialmente necessário e a tendência a organizar a comunicação em diferentes contextos coletivos, em acordo com as normas de inter-relação nelas aceitas, como ponderação a respeito da própria autoconsciência.

Essa atividade adota como foco a autoformação no contexto social e na introspecção das normas que regem as relações entre os adultos. A nova formação central nessa atividade é o surgimento dos sentimentos e a adoção de determinadas condutas que se identificam com a de seus companheiros, bem como da busca de modelos a serem imitados, de modo a construir suas relações a partir da imitação de outros sujeitos. É nesse processo de relacionamento coletivo com parceiros da mesma idade, ou mais velhos, que os adolescentes assimilam as normas e as inter-relações labutais, de modo a desenvolver a atitude criadora face ao trabalho, a responsabilidade

diante dos assuntos coletivos, o companheirismo, a ajuda mútua e a sua inclusão em tarefas sociais. É pela comunicação com as pessoas em diferentes espaços coletivos que os adolescentes internalizam as normas inter-relacionais e a capacidade para passar de uma comunicação a outro tipo de comunicação, tendo como base as referidas normas, o que leva ao surgimento da autoconsciência como uma neoformação psicológica central dessa idade.

Conforme Davidov (1988, p. 85),

[...] não é a comunicação pessoal íntima do adolescente, senão a comunicação vinculada ao cumprimento de diferentes tipos de atividade socialmente útil o que constitui o fundamento real para a constituição das neoformações psicológicas características da adolescência.

Para o cumprimento dessa tarefa, faz-se necessário que o sistema de ensino crie condições favoráveis para a utilização das possibilidades ofertadas pela atividade socialmente útil dos adolescentes como base da formação de sua autoconsciência. Nesse processo, é necessário saturar os adolescentes não apenas com conhecimentos por meio do estudo, mas também com conteúdos de outros tipos de atividade socialmente útil, criando possibilidades reais para a passagem de um tipo de atividade a outro. Nesse sentido, o estudo continuará sendo uma atividade fundamentalmente importante para o adolescente, porém apenas um dos tipos de atividade socialmente útil que possui uma importante contribuição para o seu desenvolvimento psíquico.

A *atividade de estudo e profissional* é a atividade orientadora do desenvolvimento dos sujeitos nos níveis superiores das escolas técnico-profissionalizantes de quinze a dezoito anos. Conforme Davidov (1988), nela desenvolvem-se as necessidades de trabalhar, os interesses profissionais começam a formar as atitudes investigativas, a capacidade de construir planos vitais, as qualidades ideológico-morais e a visão de um mundo estável – convicções científicas, morais, artísticas e políticas, além das respectivas orientações valorativas, etc. Por intermédio dessa atividade, as novas gerações devem desenvolver a necessidade e a capacidade de desenvolver atividades laborais.

Por fim, convém lembrar que, de acordo com a argumentação desenvolvida, a passagem de um tipo de atividade a outra é marcada por crises. Tratam-se de períodos nos quais os sujeitos se modificam e adquirem comportamentos que se distinguem dos períodos estáveis. Essa passagem pode ocorrer de forma lenta, fluidamente ou de maneira oculta, sem alterações bruscas no desenvolvimento psíquico. Tais alterações

consistem na reestruturação da vivência interna, motivada pela troca das necessidades e dos motivos que impulsionam a conduta do sujeito. Seus traços dependem das circunstâncias reais, em especial, do modo como professores e genitores lidam com essas situações. Assim sendo, diferente das viragens e das trocas qualitativas no desenvolvimento, as crises podem ser evitadas. Ou seja, caso o contexto social concreto ao qual a criança ou o adolescente se vincula esteja racionalmente orientado e estruturado, as crises podem ser evitadas, já as viragens não, pois são constitutivas do desenvolvimento humano.

Observa-se, portanto, que, ao longo do desenvolvimento ontológico, em distintos momentos da vida, há diferentes atividades que orientam o desenvolvimento humano, por serem responsáveis pelo desenvolvimento das novas formações mentais. São, portanto, formas privilegiadas de nos relacionarmos e nos conectarmos aos contextos que nos cercam, apesar de contarmos, também, com atividades subsidiárias que também contribuem para o desenvolvimento de nossa personalidade e consciência. Assim, elas precisam ser consideradas no processo de organização das atividades de ensino a serem levadas a efeito em escolas, creches e pré-escolas, já que o principal desafio a ser enfrentado na organização escolar é que tanto a atividade de ensino quanto a de aprendizagem se constituem na promoção da educação escolar à categoria de atividade para aluno e professor. “Para o aluno, como estudo e para o professor como trabalho. Com esse objetivo, Moura (1996) propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino” (MOURA, *et al.*, 2010, p. 217).

Assim sendo, em meio a esse contexto de possibilidades ofertadas pela educação escolar, ganha relevo o conceito de *Atividade Orientadora de Ensino* – AOE (MOURA, 1996, 2001; MOURA *et al.*, 2010) como o núcleo do trabalho do profissional do ensino. Tal conceito se sustenta nos pressupostos vigotskianos e da Teoria da Atividade, apresentando-se como uma possibilidade de efetuar a atividade educativa, respaldada pelo conhecimento a respeito do modo como o ser humano se apropria do legado produzido pelas gerações predecessoras.

3 Atividade Orientadora de Ensino: contribuições para a educação escolar

O conceito em causa procura estabelecer relações entre a atividade de aprendizagem e a atividade de ensino, à medida em que oferece indicadores sobre a organização do trabalho pedagógico, dentre os quais se destacam a comunicação e a repartição de ações com vistas à solução coletiva de um problema de aprendizagem.

Nessa concepção teórico-metodológica, as atividades de ensino possuem como conteúdo os conhecimentos clássicos, teóricos, objetivados no currículo escolar, os quais precisam ser contextualizados no movimento da construção histórica, social e cultural do conceito. Sua estruturação se efetiva a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural e da atividade, sobretudo no que se refere à assertiva desenvolvida por Leontiev (1978), quando afirma que a atividade humana é compreendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo sujeito, mobilizadas por necessidades, motivos e objetivos. Ou seja, de acordo com a teoria histórico-cultural, a apropriação de determinado elemento do legado cultural produzido historicamente pelas gerações antecedentes só é possível para os sujeitos “[...] se este mesmo objeto se constituir como uma necessidade para eles” (MOURA *et al.*, 2010, p. 214-5). Assim sendo, a atividade de ensino e a de aprendizagem só podem ser separadas para fins de explicação didática, já que o motivo de ambas deve coincidir para que sejam concretizadas. Ou seja, não há sentido na atividade de ensino se ela não se concretiza na atividade de aprendizagem. Do mesmo modo, “[...] não existe atividade de aprendizagem intencional se ela não se dá de forma consciente e organizada por meio da atividade de ensino” (MOURA *et al.*, 2010, p. 221).

Observa-se, portanto, que o modo de conceber a educação de acordo com os pressupostos aqui brevemente apresentados requer que a atividade de ensino seja geradora da necessidade de apropriação dos conceitos pelo sujeito em atividade de aprendizagem. Essa necessidade, por sua vez, se efetiva por intermédio da situação desencadeadora da aprendizagem, semelhante às vivenciadas pelos seres humanos no processo de criação dos conceitos vinculados aos diferentes campos do conhecimento. Assim, os sujeitos,

[...] mobilizados a partir da situação desencadeadora, interagem com os outros segundo as suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão do conceito em movimento. Além disso, o modo de ir se aproximando do conceito também vai dotando-o de uma qualidade nova ao ter que resolver problemas, pois, além de ter aprendido um conteúdo novo, também adquiriu um modo de se apropriar de conteúdos de um modo geral (MOURA *et al.*, 2010, p. 22-3).

A partir dessa compreensão, a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) se apresenta como base teórico-metodológica para a organização do ensino, a fim de que seja viabilizada, aos sujeitos da aprendizagem, a apropriação dos conhecimentos que se constituem como instrumento para que possam compreender a realidade de forma elaborada e, nesse processo de apropriação, tenham a possibilidade de desenvolver

suas funções psíquicas superiores.

As práticas escolares estruturadas por meio de Atividades Orientadoras de Ensino criam a possibilidade de organizar o ensino a partir de postulados de Vigotski (2008), quando ele defende a ideia de que os conceitos se formam no sujeito por intermédio dos processos que envolvem a solução de um dado problema⁹ que se coloca para o pensamento. Em outras palavras, o conceito surge em decorrência dos processos mentais que envolvem a solução de um dado problema que tenha mobilizado o pensamento do sujeito, acabando por promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para aqueles que possuem como atividade principal/orientadora do desenvolvimento a atividade de estudo, tal como os sujeitos da aprendizagem do Ensino Fundamental, torna-se possível desenvolver também o pensamento teórico.

Desse modo, cabe aos professores a organização de atividades desencadeadoras da aprendizagem, no interior das quais a problematização de uma dada situação seja capaz de promover, no sujeito da aprendizagem, necessidades e motivos que o mobilizem a expressar suas compreensões, de modo que, coletivamente, a situação-problema em causa seja resolvida. Por intermédio desse processo, idealiza-se produzir um indivíduo “aprendiz aprendente” (KOZULIN, 1977), já que se admite

[...] que a aptidão para a aprendizagem é, na verdade, resultado de uma determinada interiorização, de maneira que a atividade de aprendizagem se apresenta, essencialmente, sob a forma de uma atividade realizada em comum (RUBTSOV, 1996, p. 134).

Tal atividade é compreendida por Moura (1996, 2002) e Moura *et al.* (2010), como "unidade entre ensino e aprendizagem" e, assim, conforme o mesmo autor, configura-se como um campo de possibilidades para o professor que ensina e para o aluno que aprende. Nela, tanto o professor quanto o sujeito da aprendizagem

[...] são sujeitos em atividade e como sujeitos se constituem como indivíduos portadores de conhecimentos, valores e afetividade que estarão presentes no modo como realizarão as ações que têm por objetivo um conhecimento de qualidade nova. Tomar consciência de que sujeitos em atividade são indivíduos é primordial para considerar a Atividade Orientadora de Ensino como um processo de aproximação constante do objeto: o conhecimento de qualidade nova. A atividade, assim, só pode ser orientadora. Nesse sentido, a AOE toma a dimensão de mediação ao se constituir como um modo de realização de ensino e de aprendizagem dos sujeitos que, ao agirem num espaço de aprendizagem, se modificam e assim também se constituirão em sujeitos de qualidade nova (MOURA *et al.*, 2010, p. 218).

⁹ Trata-se de uma situação-problema de aprendizagem e não de ordem prática presente no cotidiano.

Assim, a AOE é um tipo particular de atividade de ensino, estruturada de tal maneira que o sujeito, por meio de objetivos individuais e coletivos, possa definir ações para atingi-los, e cada ação pode ser constituída de várias operações, cabendo a essas alimentar as ações de forma real, gerando sentido. É isso que a torna um tipo particular de atividade de ensino, sobretudo devido à sua intencionalidade variável, que amplia a responsabilidade do professor no ato de sua elaboração e de seu desenvolvimento, pois a intencionalidade é condição primeira para a ação.

A partir das ideias postas sobre a AOE, tomada como princípio teórico-metodológico, compreendemos que se trata de um instrumento que deve, necessariamente, fazer parte da organização do ensino, uma vez que se apresenta como possibilidade de levar o sujeito da aprendizagem a refletir, a indagar, a levantar hipóteses e a procurar soluções para os problemas desencadeadores apresentados.

As situações desencadeadoras de aprendizagem, conforme Moura e Lanner de Moura (1998), caracterizam-se como: situações emergentes do cotidiano¹⁰; os jogos¹¹; a história virtual do conceito¹². A solução da situação-problema pelos sujeitos da aprendizagem deve ser realizada na coletividade, tendo em vista a importância de os indivíduos compartilharem as ações na busca por soluções. Tal prerrogativa também se apresenta em acordo com os pressupostos da formação das funções psíquicas superiores elaborados pela teoria histórico-cultural.

Nesse sentido, ganham relevo as atividades escolares, ricas e diversas, que desafiam os sujeitos em suas atividades de aprendizagem. São elas que vão caracterizar suas inteligência e personalidade, definidoras da sua consciência. Desse modo, os contextos escolares precisam organizar tempos flexíveis e adequados às aprendizagens de diferentes naturezas, bem como espaços que contemplem um conjunto amplo de objetos naturais e culturais que se constituam como ferramentas impulsionadoras das atividades de ensino e de aprendizagem.

Os profissionais da educação, sobretudo o professor, constituem-se como elemento essencial nesse processo. O modo como tal profissional concebe o sujeito da aprendizagem e a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento é determinante

¹⁰ “A problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar solução de problemas significativos para ela” (MOURA *et al.*, 2010, p. 224).

¹¹ “O jogo com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema” (MOURA *et al.*, 2010, p. 224).

¹² Este deve incorporar a possibilidade de colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo ser humano no processo de estruturação do conceito (MOURA *et al.*, 2010, p. 224).

para a maneira como ele age em sua atividade de ensino. São também decisivas as formas como colabora para as aprendizagens; como age diante de momentos de conflito entre as crianças; como valoriza a participação coletiva delas nas situações-problema desencadeadoras da aprendizagem; ou ainda, se esse profissional reconhece que as crianças possuem formas privilegiadas de aprender em diferentes momentos de sua vida.

Nessa direção, ao longo do processo de escolarização, há que se idealizar a constituição de subjetividades humanas voltadas para a curiosidade, a inteligência, a personalidade firme e solidária, dentre outras qualidades. Para isso, há que se organizar um ambiente acolhedor na escola, onde as crianças possam se envolver em um amplo leque de atividades, por intermédio das quais elas possam ser livres para experimentar, investigar, descobrir, ao mesmo tempo em que recebem apoio e são desafiadas.

Referências

- DAVIDOV, Vasily; MARKOVA, Aelita. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVIDOV, Vasily V.; SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316- 336.
- DAVIDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ITELSON, Lev B. Esencia del aprendizaje y bases psicologicas de la enosenanza. *In*: PETROVSKY, Artur V. **Psicologia evolutiva e pedagógica**. Moscou: Progreso, 1979. p. 205-240.
- KOZULIN, Alex. **Inter-relação entre os paradigmas vygotskianos e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) na capacitação de docentes**. [S. l.], 1977.
- KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998.
- LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- LEONTIEV, Alexei. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2. ed. Havana: Pueblo y Educacion, 1983.
- LEONTIEV, Alexei. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2. ed. Havana: Pueblo y Educacion, 1994.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (coord.). **Controle da variação de quantidades**. Atividades de ensino. Textos para o Ensino de Ciências nº 7. Oficina Pedagógica de Matemática. São Paulo: USP, 1996.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **O educador matemático na coletividade de formação**: uma experiência com a escola pública. 2000. 131f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola. São Paulo: Pioneira, 2002.

- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Matemática na infância. *In*: MIGUEIS, Marlene da Rocha; AZEVEDO, Maria da Graça (org.). **Educação Matemática na Infância**: abordagens e desafios. Villa Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de; LANNER DE MOURA, Anna Regina. **Escola**: um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re)criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.
- RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *In*: GARNIER, Catherine *et al.* (org.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev S.; LEONTIEV, Alexei; LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p.86-121.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jul. 2008.
- VYGOTSKI, Lev S. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n. 4, p.681-702, out./dez. 2010.

Capítulo 3

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO COMO COMPROMISSO POLÍTICO

*Newton Duarte
Elaine Cristina Melo Duarte*

A definição da função social da escola requer o posicionamento sobre a sociedade, ou seja, sobre o capitalismo. Apesar da retórica, existente há décadas, que caracteriza nossa sociedade como pós-industrial, pós-moderna, sociedade do conhecimento, sociedade multicultural etc., a verdade é que continuamos a viver na sociedade comandada pelo capital, o que equivale a dizer que vivemos na sociedade cuja dinâmica essencial é a luta entre capital e trabalho, entre burguesia e classe trabalhadora. A ideologia neoliberal vem, ao menos desde a década de 1980, realizando um esforço mundial de doutrinação para que todas as pessoas se vejam como sócias do capital e para que a sociedade inteira aceite como inevitável a submissão da política à lógica de mercado. Essa ideologia impregnou de tal forma concepções de mundo predominantes na atualidade que parece ser absolutamente natural e inquestionável a aceitação do capitalismo como horizonte intransponível ou, para usar outra metáfora, como redoma sob a qual estaria aprisionada para sempre toda a humanidade.

Dado o êxito dessa doutrinação neoliberal, a afirmação de que a definição da função social da escola requer um posicionamento sobre a sociedade capitalista soa como um contrassenso ou como uma tentativa de se infiltrar ilegalmente, na educação escolar, intenções políticas esquerdistas. Levantam-se, então, vozes beligerantes contra o que parece ser uma maliciosa intenção de politização esquerdista da educação quando, na verdade, a politização da educação já existe na forma da doutrinação pró-capitalista que naturaliza o princípio de que a educação escolar deve visar à adaptação dos indivíduos à sociedade tal como ela é. Estando, de partida, a discussão sobre a sociedade capitalista fora do campo de questionamentos possíveis e admissíveis, impõe-se a neutralidade política sobre a totalidade social, embora possam ser admitidos posicionamentos políticos sobre questões específicas. O neoliberalismo

em educação tolera a existência das polêmicas identitárias desde que os embates culturais não ameacem a autonomia do mercado, isto é, não questionem a subordinação da sociedade à dinâmica de reprodução do capital.

Não aceitando os limites impostos pela doutrinação neoliberal, iniciamos este texto pela constatação de que, ao definir a função social da escola como sendo a de “socialização do saber sistematizado”, Saviani (2011, p. 14) assume um posicionamento político sobre a sociedade capitalista. Em apoio a essa afirmação, citaremos um trecho um tanto longo, mas que precisa ser citado na íntegra para não deixar dúvidas sobre as relações entre o posicionamento político sobre a sociedade capitalista e a definição da função social da escola.

A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011, p. 85-6).

Devemos acrescentar que essa secundarização ou desvalorização da escola é endossada também por alguns educadores de esquerda, e até mesmo marxistas se voltam contra a pedagogia histórico-crítica, acusando-a de reformismo e de se basear em leituras equivocadas dos conceitos de Marx. No caso da passagem citada, há quem critique Saviani argumentando que seria equivocada a ideia de que o conhecimento

ensinado nas escolas seja meio de produção. Falta a esse tipo de crítica justamente o uso da categoria dialética de mediação, que possibilita a compreensão das relações que conectam a aprendizagem do conhecimento objetivo ensinado pela escola e a ciência convertida em meio de produção. Karl Marx mostrou que o saber socialmente existente objetiva-se nos meios de produção e que, na sociedade capitalista, esses meios assumem a forma de capital fixo, ou seja, o saber, ao invés de ser dominado pelos trabalhadores, torna-se algo do qual eles estão alienados e que os domina:

O saber aparece na maquinaria como algo estranho, externo ao trabalhador; e o trabalho vivo é subsumido ao trabalho objetivado que atua autonomamente. O trabalhador aparece como supérfluo desde que sua ação não seja condicionada pelas necessidades [do capital]. Portanto, o desenvolvimento pleno do capital só acontece – ou o capital só terá posto o modo de produção que lhe corresponde – quando o meio de trabalho é determinado como capital fixo não só formalmente, mas quando tiver sido abolido em sua forma imediata, e o capital fixo se defrontar com o trabalho como máquina no interior do processo de produção; quando o processo de produção em seu conjunto, entretanto, não aparece como processo subsumido à habilidade imediata do trabalhador, mas como aplicação tecnológica da ciência. Por isso, a tendência do capital é conferir à produção um caráter científico, e o trabalho direto é rebaixado a um simples momento desse processo. Como na transformação do valor em capital, o exame mais preciso do desenvolvimento do capital mostra que, por um lado, ele pressupõe um determinado desenvolvimento histórico das forças produtivas – dentre estas forças produtivas, também a ciência –, por outro lado, as impulsiona e força (MARX, 2011, p. 582-3, colchetes no original).

Se o saber, no capitalismo, se apresenta como força que domina o trabalhador, a superação dessa sociedade comandada pelo capital exige, entre outras coisas, a luta coletiva pela socialização do conhecimento objetivo em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas. Não estamos afirmando que a socialização dos meios de produção se reduza à socialização do conhecimento, mas que esta faz parte daquela.

O conhecimento objetivo, entretanto, não deve ser entendido apenas como o conhecimento que se transforma em tecnologia empregada na produção de mercadorias. Até porque o conhecimento que é aplicado ao desenvolvimento tecnológico está conectado, de muitas formas, à totalidade do conhecimento objetivo sobre a natureza e a sociedade. É por isso que Saviani (2011, p. 8-9) afirma que

[...] a tarefa da pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne

assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Ao afirmar que existe o saber objetivo, não estaria Saviani admitindo a neutralidade do conhecimento e, dessa forma, caindo em contradição? Além disso, não estaria o autor desconsiderando as influências da ideologia dominante nesse conhecimento considerado objetivo? O conhecimento apresentado como objetivo não estaria inevitavelmente comprometido com a visão de mundo pró-capitalista? Saviani responde a questionamentos dessa natureza explicando que não está pressupondo a existência de conhecimentos destituídos de historicidade. O valor universal do conhecimento objetivo não é inversamente proporcional ao seu enraizamento na história social.

Em verdade, se a afirmação do saber universal pode ser (não o é necessariamente) abstrata e a-histórica, eu diria que sua negação não apenas pode ser como necessariamente resulta abstrata e a-histórica. Isto porque tal negação significa a diluição da objetividade do saber num relativismo que não tem respaldo histórico e por isso é abstrato. Penso não ser difícil compreender que objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade. Essa identificação foi feita com sinal afirmativo pelo positivismo, e nós corremos o risco de cair na mesma armadilha quando a adotamos com sinal negativo. Em outros termos: o positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade. E nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua não neutralidade. Em ambos os casos, o pressuposto é a identificação entre neutralidade e objetividade (SAVIANI, 2011, p. 48-9).

Para desfazer essa identificação entre neutralidade e objetividade, o autor argumenta que a neutralidade ou não neutralidade do conhecimento é uma questão ideológica, isto é, refere-se ao posicionamento no interior da luta de classes, ao passo que a objetividade ou não objetividade do conhecimento é uma questão gnosiológica, ou seja, “[...] diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere” (SAVIANI, 2011, p. 50).

O posicionamento ideológico não é necessariamente um obstáculo à busca da verdade, ou seja, da objetividade do conhecimento. Aqui a historicização é fundamental, pois é preciso situar historicamente as posições ideológicas para se entender se elas são ou não favoráveis à objetividade do conhecimento em determinada conjuntura histórica:

[...] não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem

interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva (SAVIANI, 2011, p. 50).

Mas, como esclarece o autor, a atitude dos intelectuais pró-capitalistas não foi sempre a de luta contra o avanço do conhecimento. O irracionalismo e o instrumentalismo foram se tornando epistemologicamente dominantes à medida que a burguesia foi passando da condição de classe revolucionária que lutava pela superação da sociedade feudal para a condição de classe antirrevolucionária que luta para que a sociedade capitalista se perpetue. Esse fenômeno é analisado por Lukács (1968) em seu clássico texto intitulado *Marx e o problema da decadência ideológica*.

Saviani (2011, p. 53) exemplifica a diferença entre intelectuais burgueses que produziram conhecimentos que expressavam o movimento da história e outros que produziram conhecimentos que negavam esse movimento:

Ora, assim como intelectuais do tipo de Montesquieu e Rousseau constituíram-se em ideólogos da burguesia revolucionária e por isso foram capazes de fazer a crítica do Antigo Regime, apontando as exigências de uma nova ordem histórica; e assim como Hegel se configurou como o ideólogo da burguesia triunfante, celebrando no conceito (na ideia absoluta) a consolidação do poder burguês, assim também o positivismo se caracterizou como a ideologia da burguesia conservadora. Por isso ele exorcizou as contradições e a negatividade, fixando-se apenas no lado positivo (daí o seu nome) da sociedade burguesa, que passou a ser cultuada como a ordem e o progresso permanentes. Dessa forma, se para os ideólogos burgueses da fase revolucionária a cultura expressava as exigências do desenvolvimento histórico, e para Hegel a cultura fazia a história mover-se no âmbito do espírito absoluto, para o positivismo a cultura situa-se fora da história, desistoriciza-se. Por isso ela é identificada com o “saber enciclopédico”: uma coleção de conhecimentos que valem em si e por si, independentemente das condições em que foram produzidos e sem as quais seriam impossíveis.

Assim, definir a função social da escola como “socialização do saber sistematizado” implica a afirmação da objetividade do conhecimento sem incorrer na identificação positivista entre objetividade e neutralidade. Ao contrário, a pedagogia histórico-crítica, ao postular que a função social da escola se conecta à questão da

busca histórica pelo conhecimento objetivo sobre a natureza e a sociedade, assume uma posição política que a coloca em oposição ao pragmatismo das pedagogias sintonizadas com a ideologia neoliberal, como é o caso da pedagogia das competências que constitui o fundamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Igualmente, a concepção histórico-crítica da função social da escola se opõe ao obscurantismo beligerante da ultradireita e ao relativismo cultural e epistemológico da esquerda pós-moderna.

Quanto ao obscurantismo beligerante da nova direita, representado no Brasil pelo capitão reformado Jair Bolsonaro, pelo ex-astrólogo Olavo de Carvalho, por muitos líderes religiosos, pelo movimento Escola sem Partido e por muitas personagens e grupos defensores de todo tipo de ideias reacionárias e irracionais, é evidente que suas expressões no campo da educação escolar são antagônicas à ideia de que caiba à escola a função social de socialização do saber objetivo. O obscurantismo é, por definição, um posicionamento político de ataque à produção e à difusão do conhecimento:

Embora seja comum se considerar ignorância como sinônimo de obscurantismo, isso não corresponde ao processo histórico de avanço do conhecimento, que é movido exatamente pela consciência de que existem aspectos da realidade que ainda não são conhecidos, que estão no campo de nossa ignorância e que desejamos e precisamos que passem ao campo do conhecido. Nesse caso a ignorância não se torna um obstáculo ao avanço do conhecimento, nem mesmo à difusão do conhecimento já existente. Quando, porém, há um esforço deliberado para que o conhecimento não avance ou para que as pessoas não tenham acesso aos conhecimentos já existentes, ou seja, um esforço para a manutenção da ignorância, temos o fenômeno do obscurantismo [...]. Cabe, porém, acrescentar a essa definição que o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão do mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade. O obscurantismo quer eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder. A luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas e nas dinâmicas de uma sociedade (DUARTE; MAZZEU; M. DUARTE, 2020, p. 731-2).

Não há, portanto, necessidade de nos estendermos na análise do obscurantismo, porque ele se constitui na total negação da educação escolar como atividade social voltada à humanização dos indivíduos.

No que se refere às pedagogias sintonizadas com o pragmatismo neoliberal, vale destacar a pedagogia das competências pelo fato de ela vir sendo adotada como referência para as políticas curriculares no Brasil desde a década de 1990 e ser o fundamento principal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa pedagogia tem sido analisada criticamente há bastante tempo pela pesquisadora brasileira Marise Nogueira Ramos. Dialogando com estudos críticos feitos por Duarte (2000a, 2000b) sobre o relativismo e o subjetivismo epistemológicos das proposições do construtivismo radical, Ramos (2009, p. 6-7) explica que a pedagogia das competências segue a mesma perspectiva epistemológica de negação da objetividade do conhecimento:

[...] o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeriam do ponto a partir do qual se vê o real – relativismo – e de quem o vê – subjetivismo. Isto implica romper com a epistemologia moderna em favor de uma epistemologia que compõe o universo ideológico pós-moderno. A ‘pedagogia das competências’ reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna se comprometeu com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade; na pós-modernidade a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos no sentido de torná-los maleáveis o suficiente para se transformarem no projeto possível em face da instabilidade da vida contemporânea. Atuar na elaboração dos projetos possíveis é construir um novo profissionalismo que implica preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho. Em outras palavras, a ‘pedagogia das competências’ pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade.

Destacamos o fato de que pedagogias sintonizadas com o neoliberalismo compartilham com o pós-modernismo as premissas epistemológicas relativistas e subjetivistas.

A concepção materialista, histórica e dialética da realidade natural e social supera tanto o positivismo, que identifica objetividade com neutralidade, quanto o relativismo pós-moderno, para o qual a objetividade é um mito criado para legitimação do colonialismo cultural. Semprini (1999) analisa as características de duas epistemologias que, segundo esse autor, se contrapõem: a multicultural e a monocultural. Nosso argumento é o de que a análise feita por Semprini ignora totalmente o materialismo histórico e dialético e, assim procedendo, simplifica de maneira inaceitável a questão, construindo uma visão enganosa, a de que o multiculturalismo seria uma posição progressista do ponto de vista epistemológico,

cultural e social e que toda crítica ao multiculturalismo procederia de concepções retrógradas.

Semprini (1999, p. 81) reconhece que “o mosaico de posições teóricas” que compõem a epistemologia multicultural não se caracteriza pela homogeneidade e pela coerência e que essa epistemologia se identifica com a “teoria pós-moderna”. Entretanto, mesmo admitindo que a teoria pós-moderna não é um corpo homogêneo e coerente de ideias, Semprini (1999) sintetiza a epistemologia multiculturalista em quatro princípios: a realidade é uma construção; as interpretações são subjetivas; os valores são relativos; o conhecimento é um fato político.

Embora essas ideias pós-modernas tenham sido já bastante divulgadas, defendidas e criticadas, consideramos necessário apresentar aqui alguns argumentos críticos, com o objetivo de mostrar que o materialismo histórico-dialético de Marx supera os pseudoproblemas criados pelo pós-modernismo e pelo multiculturalismo.

Segundo Semprini (1999, p. 83),

A realidade social não tem existência independentemente das personagens que a criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda objetividade é uma objetividade “sob uma descrição”, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade.

Em outras palavras, a objetividade não existe. Essa tese de que a realidade seria uma construção mental não é nova na filosofia, embora o pós-modernismo a atualize trazendo, contraditoriamente, em seu apoio, descobertas científicas na física e nas neurociências, entre outras. É interessante como o pós-modernismo nega a objetividade do conhecimento científico, mas frequentemente recorre ao argumento de que existiriam descobertas científicas que dariam sustentação ao subjetivismo e ao relativismo cultural e epistemológico.

Watzlawick (1984) organizou uma coletânea intitulada *The Invented Reality* (A Realidade Inventada), que reúne artigos de vários autores defensores dessa ideia de que a realidade é uma construção da mente humana e de que o conhecimento nada mais é do que uma ferramenta empregada nas ações de adaptação dos seres humanos ao meio ambiente social e natural. Num livro cuja primeira edição é de 1986, intitulado *The Dream of Reality* (O Sonho da Realidade), Segal (2001) defende a visão construtivista de conhecimento e, para tanto, no primeiro capítulo, argumenta que a objetividade do conhecimento é um mito.

Diferentemente dessa epistemologia subjetivista, Marx entendia que o caminho

pelo qual o pensamento científico se apropria do mundo, isto é, o caminho pelo qual o concreto é representado mentalmente com o auxílio de abstrações, resulta, quando é bem-sucedido, numa representação conceitual objetiva de uma realidade que existe objetivamente, ou seja, existe independentemente do ato de se pensar sobre ela:

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. P. ex., a categoria econômica mais simples, digamos, o valor de troca, supõe a população, população produzindo em relações determinadas; [supõe] também um certo tipo de família – ou comunidade – ou de Estado etc. Não pode jamais existir, exceto como relação abstrata, unilateral, de um todo vivo, concreto, já dado. Como categoria, ao contrário, o valor de troca leva uma vida antediluviana. [...] O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação (MARX, 2011, p. 54-5, colchetes no original).

O fato de o pensamento teórico-científico ter que recorrer às abstrações para se apropriar da realidade em sua concretude não é um impeditivo à objetividade do conhecimento. É um equívoco a premissa de que o pensamento só poderia dizer o que a realidade é se seu acesso a ela fosse desprovido de mediações. Note-se que Marx está se referindo à realidade social, ou seja, para o materialismo histórico e dialético, o fato de as pessoas fazerem parte da realidade social não necessariamente as impede de conhecerem objetivamente essa realidade. Ressaltamos, também, que Marx argumenta que o ato de pensamento em si mesmo, ao menos enquanto o sujeito não se põe a agir, não produz a realidade, já que esta existe antes desse ato e continua a existir após ele. Mais adiante, nesse mesmo texto, Marx (2011, p. 59) volta a essa questão:

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, também do ponto de vista científico, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela enquanto tal.

Assim, na direção oposta ao primeiro princípio da epistemologia multicultural explicado por Semprini (1999), partimos de duas premissas. A primeira é a de que a natureza e a sociedade existem independentemente do grau de conhecimento que delas tenham os indivíduos. A segunda é a de que, ao longo da história social, a humanidade (o gênero humano) tem realizado avanços na produção de conhecimentos objetivos, o que não implica, porém, a desconsideração da existência de contradições, lutas e retrocessos no processo histórico de produção do conhecimento. Assim, a objetividade do conhecimento é possível e é necessária à continuidade da existência humana, isto é, da prática social.

A verdade não se limita a uma crença compartilhada por um grupo de indivíduos no interior de uma cultura particular. Se, por um lado, é verdade que todo conhecimento é produzido em condições histórico-sociais específicas, por outro, o valor desse conhecimento pode ir muito além do seu contexto de origem, incorporando-se a um universo cultural muito mais amplo e, no limite, ao patrimônio cultural de toda a humanidade. A descoberta científica de que o geocentrismo era uma concepção astronômica equivocada foi realizada na Europa, no século XVI, por Copérnico, mas isso não significa que se trate de um conhecimento eurocêntrico. O mesmo raciocínio pode ser feito em relação à descoberta da evolução das espécies feita por Darwin no século XIX.

Saindo do campo das ciências da natureza e passando ao das ciências da sociedade, coube a Karl Marx a elaboração da teoria que explicou, de maneira objetiva, que, no capitalismo, o trabalho torna-se uma mercadoria e o processo de compra e venda dessa mercadoria aliena o trabalhador do produto do trabalho, da atividade de trabalho, da condição de ser pertencente ao gênero humano e, por fim, do outro ser humano. Trata-se de um conhecimento produzido por um alemão no século XIX, mas, tal como nos exemplos anteriores, não é uma visão eurocêntrica da alienação do trabalho na sociedade capitalista, nem é uma visão limitada às condições da classe trabalhadora no século XIX. Esse conhecimento tem valor universal enquanto não for superada a sociedade capitalista.

Exemplos também não faltam no campo da filosofia, como é o caso de Feuerbach, que mostrou que, ao contrário do que diz o mito bíblico da criação do mundo, do homem e da mulher por Deus, foram os seres humanos que criaram os deuses e o deus cristão é uma imagem antropomórfica, ou seja, um ser fictício ao qual foram atribuídas características tipicamente humanas. É certo que Marx foi além de

Feuerbach e mostrou ser necessário explicar as causas sociais que levam os seres humanos a criar deuses e a eles se submeterem, mas isso não retira a importância da contribuição de Feuerbach aos estudos críticos das religiões. Igualmente, o fato de Marx ter superado o caráter idealista da dialética hegeliana não retira da filosofia de Hegel o mérito de ter dado um passo histórico gigantesco em termos da elaboração do pensamento dialético.

Todo conhecimento é histórico e, portanto, pode ser superado com a continuidade da história, mas isso não faz dele uma construção puramente subjetiva. Na direção oposta a essa, para a epistemologia multicultural, segundo Semprini (1999, p. 83), as interpretações são sempre subjetivas:

Se a realidade não é objetiva, ela se reduz a uma série de enunciados cujo sentido e estatuto referencial estão amplamente condicionados pelas condições de enunciação, pela identidade e posição do emissor desses enunciados e do seu receptor. A interpretação é, então, essencialmente um ato individual. Se for coletivo, estará de todo modo enraizado num horizonte interpretativo e condicionado por competências de recepção que orientam a interpretação.

Esse subjetivismo é aprisionante e converge, mesmo quando essa não seja a intenção, com o interesse da classe dominante, a burguesia, em disseminar a crença de que não é possível a ação coletiva de transformação radical da sociedade. Partindo de referências filosóficas, políticas e ideológicas distintas das adotadas pelo multiculturalismo, o teórico neoliberal Friedrich Von Hayek também concluiu que a capacidade humana de compreensão do mundo está limitada aos horizontes das ações individuais, o que tornaria impossível e indesejável qualquer tentativa de controle de um organismo social tão amplo e complexo como é o mercado (DUARTE; SANTOS; M. DUARTE, 2020). Hayek usa esse argumento para justificar o princípio de que as intervenções no mercado devem se limitar a ações que se façam necessárias para a remoção de obstáculos ao seu funcionamento espontâneo. Na prática, isso significa que os estados nacionais e os organismos internacionais intervirão no mercado sempre que isso se fizer necessário para proteger o capital, ou seja, a liberdade da burguesia.

Note-se o raciocínio de Semprini: o conhecimento é uma interpretação e toda interpretação é individual e subjetiva. Considerar o conhecimento como interpretação é uma ideia passível de questionamento, já que equipara o ato de conhecimento da realidade externa ao de se ouvir um discurso falado ou de se ler um texto. Ocorre que a realidade não é um discurso ou muitos discursos, falados ou escritos, mesmo considerando-se que os textos e as falas de outras pessoas têm existência externa ao

indivíduo. O pós-modernismo considera que a linguagem não expressa uma realidade exterior a ela, que a linguagem é a própria realidade, confundindo duas coisas distintas. Uma delas é o fato inegável de que a linguagem, como mostra Luria (1979), influencia todas as funções psíquicas humanas, desde as percepções até o pensamento e as vivências afetivas, ou seja, a linguagem tem um papel muito importante na formação e no desenvolvimento do psiquismo humano. Outra coisa, porém, é considerar que isso faça da linguagem um mundo no qual os seres humanos vivam aprisionados, sem possibilidade de conhecerem objetivamente a realidade, o que é coerente com o idealismo e o subjetivismo pós-modernos.

Além disso, mesmo no caso da interpretação de falas ou de textos, a subjetividade tem limites. Por maior que seja a variabilidade possível de interpretações de um texto, não desaparece a distinção entre entendimentos corretos e errôneos. No caso do conhecimento da realidade natural e social, podem existir diferentes explicações de um determinado fenômeno, mas isso não elimina a necessidade de busca de formas de comparação dessas explicações em termos do grau de veracidade em relação aos processos objetivos que estejam sendo analisados.

Embora a questão da possibilidade ou impossibilidade de se conhecer objetivamente a realidade seja de cunho epistemológico, suas implicações éticas e políticas precisam ser consideradas. Conhecer a realidade é algo necessário ao posicionamento valorativo contido na decisão por se aceitar o mundo tal como ele é ou por se agir para transformá-lo. O subjetivismo e o relativismo do multiculturalismo/pós-modernismo implicam a ausência de parâmetros éticos e políticos de valor universal:

A principal consequência do caráter radicalmente subjetivo e enunciativo da experiência é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade que escape a esse condicionamento. A verdade, então, só pode ser relativa, fundamentada numa história pessoal ou em convenções coletivas. Uma vez constatada a relatividade da verdade, surge a necessidade de se relativizar qualquer julgamento de valor, que não pode mais visar a adequação com uma objetividade evanescente. O julgamento só faz sentido no interior de uma configuração específica, mediatizada pela linguagem e dentro de uma formação discursiva (SEMPRINI, 1999, p. 83-4.)

A insustentabilidade dessa visão pós-moderna é visível por qualquer ângulo de análise, mas citaremos apenas um exemplo. Como se sabe, o multiculturalismo é radicalmente contrário aos preconceitos. Ocorre que a legitimidade das lutas contra as diversas formas de preconceito não pode se fundamentar no subjetivismo e no relativismo, porque os grupos sociais que cultivam atitudes preconceituosas em relação

a outros grupos sociais têm sua linguagem, sua formação discursiva, sua cultura, seus valores. Se toda verdade for considerada relativa, as verdades de um grupo que dissemina atitudes de preconceito e ódio em relação a outros grupos seriam consideradas tão legítimas quanto as de quem luta contra os preconceitos. O que, então, fará com que prevaleçam algumas verdades em detrimento de outras? Segundo o relativismo multiculturalista pós-moderno, serão as relações de poder. Usando-se a terminologia atualmente em voga, serão impostas as narrativas dos mais fortes. É isso que Semprini (1999, p. 84) quer dizer quando afirma que o conhecimento “é um fato político”:

Se as categorias e os valores sociais são o resultado de uma atividade constituinte, será necessário estudar não somente os mecanismos e as modalidades desta última, mas também as condições concretas onde surge, as relações de força que estabelece, os sistemas de interesse aos quais serve e os grupos que institui, ou ao contrário marginaliza, ou mesmo neutraliza. O conhecimento não brota da relação entre um enunciado e uma determinada condição do mundo, mas do fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras.

Tal como acontece com outras questões, também no caso das relações entre conhecimentos e poder o multiculturalismo/pós-modernismo extrai conclusões equivocadas de fatos efetivamente existentes, sendo, neste caso, o fato de que a produção, a difusão e a incorporação de conhecimentos às práticas socialmente existentes não são processos dissociados das relações de força. Como o pós-modernismo é avesso à perspectiva de totalidade, preferindo considerar o mundo como uma caótica miríade de fragmentos conectados pelo acaso, tende a obliterar o fato de que, na sociedade capitalista, as relações de força são influenciadas pela dinâmica de reprodução do capital, mesmo quando não sejam por ela diretamente produzidas. Mais do que isso, essa dinâmica reprodutora do capital move-se no sentido da subordinação ao seu movimento de todas as relações sociais e de todas as dimensões da vida humana.

Não escapam a essa voracidade do capital as atividades de produção e difusão do conhecimento. Mas esse processo é complexo e contraditório, porque, por um lado, a burguesia precisa apoiar a busca de conhecimentos empregados na produção econômica e na manutenção de um certo nível de organização e funcionamento social, sem os quais a produção econômica não se mantém; mas, por outro lado, a burguesia precisa manter a produção e a difusão de conhecimentos distante da possibilidade de esclarecimento da população como um todo sobre o fato de que a sociedade capitalista

é ambientalmente insustentável e humanamente injustificável. A verdade só interessa à burguesia quando for devidamente recortada, instrumental e subordinada à continuidade do funcionamento da máquina econômica. Quanto mais o capitalismo se mostra incapaz de lidar com os grandes e letais problemas com os quais a humanidade se depara na atualidade, mais intensamente as organizações pró-capitalistas recorrem a todo tipo de mentiras e representações ilusórias sobre a sociedade e a natureza. A objetividade do conhecimento está sob intenso ataque, gerando contradições insolúveis.

Trabalhar pela produção e difusão do conhecimento não é, portanto, um ato neutro. Mas o entendimento que Semprini tem da não neutralidade do conhecimento, ou seja, do conhecimento como fato político, é o de que ele é sempre uma versão da realidade, imposta por relações de força, sendo a própria noção de objetividade uma forma de impor versões camufladas pela aparência de neutralidade. Assim posta a questão do conhecimento, ela se reduz a uma guerra de narrativas na qual são empregados os mais diversos meios para se vencer os adversários de uma narrativa que busque se impor à sociedade. Ao pretender mostrar o caráter político do conhecimento, o pós-modernismo/multiculturalismo acaba por não perceber as consequências políticas de sua negação da objetividade do conhecimento. Quem se beneficia dessa ideia de que o conhecimento é sempre uma narrativa tão subjetiva quanto qualquer outra é, evidentemente, a classe dominante, como ficou evidenciado pelo uso deliberado de mentiras deslavadas (as *fakenews*) que tem sido feito no Brasil, nos Estados Unidos e em outros países. Mas a vertente pós-moderna da esquerda vê-se agora num dilema, pois, por um lado, ela precisa da verdade para combater as *fakenews* difundidas pela direita, mas, por outro lado, ela luta por sustentar sua visão relativista e subjetivista do conhecimento.

A superação desse dilema só será possível se a esquerda como um todo assumir abertamente o debate sobre a importância do conhecimento objetivo e de sua socialização para o enfrentamento dos graves problemas sociais com os quais se depara a humanidade na atualidade. O obscurantismo da direita não será vencido pelo relativismo e subjetivismo da esquerda pós-moderna. Ao contrário, eles confluem em termos de distanciamento das pessoas do conhecimento objetivo das contradições essenciais da sociedade capitalista atual.

Para concluir, retomamos o tema da função social da escola, afirmando a incompatibilidade entre a ideia de que essa função seja a de socialização do saber

sistematizado, tal como preconiza a pedagogia histórico-crítica, e a ideia pós-moderna da escola como um espaço de confronto relativista de narrativas subjetivamente justificadas. A definição histórico-crítica da função social da escola não resolve, por si só, os complexos problemas envolvidos na construção de currículos escolares e de propostas didático-metodológicas para efetivação desses currículos no dia a dia escolar. Mas a discussão sobre essa definição, seus fundamentos e suas implicações é essencial para que educadoras e educadores explicitem para si mesmos sua visão de sociedade, de conhecimento e do trabalho educativo.

Referências

- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000a.
- DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? Análise de algumas ideias do “construtivismo radical” de Ernst Von Glasersfeld. *In*: DUARTE, Newton (org.) **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000b. p. 87-106.
- DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; M. DUARTE, Elaine Cristina. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.
- DUARTE, Newton; SANTOS, Silvia Alves dos; M. DUARTE, Elaine Cristina. O obscurantismo bolsonarista, o neoliberalismo e o produtivismo acadêmico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, jan./dez. 2020.
- LUKÁCS, Georg. Marx e o problema da decadência ideológica. *In*: LUKÁCS, Georg. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LURIA, Alexander R. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos Econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- RAMOS, Marise N. Pedagogia das Competências. *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SEGAL, Lynn. **The Dream of Reality**. Heinz Von Foerster’s Constructivism. 2. ed. New York, USA: Springer-Verlag, 2001.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.
- WATZLAWICK, Paul. **The Invented Reality**. How do we know what we believe we know? Contributions to Constructivism. New York, USA: W. W. Norton & Company, 1984.

Capítulo 4

APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO ESCOLAR COM A LÍNGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA LINGUAGEM COMO BASE PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

*Angelo Antonio Abrantes
Juliana Campregher Pasqualini
Lucas Cabral Pazetto*

Tendo como perspectiva agregar subsídios para o trabalho educativo orientado pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural no contexto da escola de educação infantil, abordaremos, no presente capítulo, o desenvolvimento da linguagem e o problema do trabalho escolar com a língua voltado a crianças pré-escolares. O foco de nossa análise serão as relações entre linguagem oral e linguagem escrita, culminando na tese de que a tomada de consciência da linguagem constitui a base para a aquisição da escrita pela criança. Buscaremos representar o caráter sistêmico das relações entre psiquismo, atividade e linguagem, no movimento real que a criança estabelece dialeticamente com o mundo social.

1 Deve a educação infantil ensinar a ler e escrever?

Com frequência, em situações de formação continuada de professores, deparamo-nos com a indagação sobre a pertinência – ou não – da alfabetização na Educação Infantil. O recente movimento de resistência de professores, pesquisadores e militantes do campo aos livros didáticos, ofertados para a Educação Infantil pelo edital de 2022 do Plano Nacional do Livro Didático, recolocou essa questão em debate, pela massiva prevalência de materiais centrados na exposição repetida das crianças a letras e números, repletos de tarefas que solicitam dos pequenos o treino operacional do traçado das letras, reeditando as antigas cartilhas como nova mercadoria chancelada como política do Governo Federal.

Outros trabalhos do campo da pedagogia histórico-crítica em unidade com os fundamentos da psicologia histórico-cultural já se dedicaram a essa problemática

(SACCOMANI, 2018; MARTINS; FRANCO, 2021; COELHO; MAZZEU, 2016), caracterizando a escrita como atividade cultural complexa e examinando seu processo formativo como capacidade histórico-cultural constituída em um longo percurso de aprendizagens e de desenvolvimento, derivando particulares intervenções pedagógicas de acordo com os desafios da idade.

São diversas as críticas sobre as concepções historicamente hegemônicas a respeito da linguagem, as quais, em diferentes momentos, propuseram-se a enquadrá-la como uma capacidade inata do organismo, pré-programada, ou como um sistema *sígnico* fechado em si mesmo, cuja apropriação, pela criança, dependeria da aprendizagem mecânica de seus elementos externos ou da descoberta espontânea de sua lógica interna. Para essas visões, as relações que envolvem o psiquismo, a atividade social e a linguagem não são consideradas em seu caráter sistêmico, durante o desenvolvimento ontogenético da criança. Ao contrário, a linguagem falada torna-se mero aditamento das formas mais elementares de produzir sons (ex: balbucios), e a linguagem escrita simples extensão da primeira. As relações sociais são comumente reduzidas a interações entre organismo e ambiente e o psiquismo a um reflexo imediato destas. As três dimensões conservam sempre a mesma qualidade, decorrente de um processo cumulativo, seja comportamental ou cognitivo. Conseqüentemente, as intervenções pedagógicas que incorporam essas perspectivas e que têm como objetivo a alfabetização acabam por restringir sua prática a associacionismos mecânicos entre grafemas e fonemas, à reprodução gráfica de letras e palavras por operações viso-manuais, ou a “etapismos” pré-programados de ensino. A aprendizagem da escrita e da leitura, em idades cada vez menores, acaba sendo justificada, muitas vezes, pela ideia de que é possível simplificar técnicas já elaboradas para idades superiores e adequá-las, sob os mesmos princípios, ao público mais novo.

A contribuição que pretendemos relatar desdobra-se de estudo teórico de obras clássicas da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995, 2001; LURIA, 1988, 2001; LEONTIEV, 1978, 2001; ELKONIN, 1987, 2009), focalizando as relações entre a linguagem oral e a formação da capacidade de ler e escrever, tendo em vista a compreensão do objeto e dos objetivos específicos do trabalho escolar com a língua na idade pré-escolar.

Como primeiro apontamento, entendemos ser necessário que possamos formular adequadamente a questão que se coloca quando pensamos o lugar da alfabetização na Educação Infantil. O ponto de vista histórico adotado pelos autores do

enfoque histórico-cultural desloca para segundo plano a questão empírica sobre o dever de ensinar ou não a criança a ler e a escrever, visto que o ensino e a aprendizagem necessitam se efetivar para que ocorra a formação da capacidade de escrita. Nesse sentido, a formação de bases para que seja possível a aprendizagem da leitura e da escrita de modo efetivo e com menores constrangimentos para a criança resulta do acesso à riqueza cultural e da intervenção pedagógica nessa direção desde a Educação Infantil. Assumindo-se como um objetivo decisivo da educação escolar o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, o problema teórico-prático passa a ser o de como intervir pedagogicamente no momento do desenvolvimento em que as crianças se encontram (ABRANTES, 2018).

Existem diferenças importantes no que se coloca como objetivos parciais a distintos momentos educativos, ou seja, se o objetivo geral de desenvolver a capacidade de escrita é o mesmo, os objetivos específicos para cada período do desenvolvimento não são coincidentes. Em virtude da mudança das finalidades, que se motivam pela mesma necessidade de formar a capacidade da leitura e da escrita, são distintos os objetos ou conteúdos do processo educativo e a estrutura psicológica a ser formada pelas atividades educativas. Com base no entendimento histórico-cultural de que a escrita é resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, buscaremos defender, nesta oportunidade, que o objetivo específico do momento da Educação Infantil é *possibilitar a tomada de consciência pela criança de que a escrita representa a fala*, que, por sua vez, representa o mundo objetivo, buscando *formar a capacidade compreensiva e expressiva das crianças* por meio de recursos como a oralidade, os jogos de papéis, o desenho. As atividades organizadas pedagogicamente podem produzir situações sociais de desenvolvimento no espaço da Educação Infantil, de modo a estabelecer desafios aos pequenos no sentido da apropriação da função social da escrita e da utilização de mediações para conservar e comunicar ideias.

2 Concepção geral de linguagem na psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural parte do postulado de que o ser humano não dispõe naturalmente das propriedades que asseguram sua humanização e que seu aparato biológico não garante em si o desenvolvimento dos comportamentos complexos culturalmente formados: a forma especificamente humana de vínculo com a

realidade forma-se nas relações sociais. É pelo caráter social de suas relações que, ao longo da história, o homem conquistou a possibilidade de superar as formas mais elementares do desenvolvimento e de mudar qualitativamente sua relação com a realidade. Apreender as condições concretas nas quais o ser humano estabelece sua socialização é, portanto, premissa para a compreensão de sua própria humanização.

Foi por meio do trabalho, enquanto atividade vital humana, que ele pôde transformar a natureza e a si próprio, de forma a produzir os meios que pudessem suprir suas necessidades individuais e coletivas mais imediatas e atuar na realidade de forma consciente e voluntária. Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas o homem mesmo se diferencia dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo esse que se acha condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007).

É nesse processo dialético, de objetivação de uma realidade humana e de subjetivação da realidade objetiva, que a forma de reprodução pelo trabalho proporcionou a superação da relação sensorial imediata do ser humano com a realidade e conquistou a possibilidade de uma relação mediada por instrumentos e signos, estabelecendo uma forma de funcionamento complexa, mediada pelas conquistas históricas. Entre as funções psíquicas superiores desenvolvidas nos seres humanos, conferimos destaque à linguagem como forma específica de se comunicar, permitindo que a história social objetivada nos significados da língua seja incorporada como história pessoal. Como aponta Luria (2001, p. 22), “No processo do trabalho socialmente dividido, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte ocasionando a aparição da linguagem”. Ainda, segundo o autor,

Esse sistema de códigos teve uma importância decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem. A linguagem, que no início esteve estreitamente ligada com a prática, colada a ela, que teve um caráter “simpráxico”, foi progressivamente separando-se desta. Começou a incluir um sistema de códigos suficientes para a transmissão de qualquer informação, mesmo que [...] este sistema tenha conservado durante longo tempo uma estreita vinculação com a atividade humana concreta (LURIA, 2001, p. 22).

Nesse sentido, podemos constatar um fator importante a respeito da comunicação: a atividade comunicativa sofre mudanças qualitativas no decorrer do desenvolvimento social do homem, tanto na sua dimensão filogenética quanto na

dimensão ontogenética. Suas modificações não ocorrem por vias maturacionais-biológicas, mas pelas próprias exigências sociais. Observamos que a perspectiva dialética se pauta pelo reconhecimento do movimento da forma humana de comunicação pela linguagem, sendo que os significados inerentes às palavras são sintetizadores da experiência histórica por meio das generalizações dessa experiência que absorvem. Considerando a experiência pessoal, os significados são apropriados na atividade social e incorporados no decurso da vida, caracterizando-se também pela conquista de maiores níveis de generalidade e objetividade na consciência; portanto, os significados se desenvolvem como consciência social e como consciência pessoal. Os significados são mediadores dessa relação. Não avançaremos, neste espaço, na análise da relação *sentido* e *significado*, destacando apenas que o mencionado movimento histórico sintetizado na linguagem é apropriado pela pessoa na atividade social e em circunstâncias concretas nas quais os significados conquistam sentido objetivo. Além disso, a comunicação não se encontra vinculada apenas à função da linguagem – apesar da íntima relação que se estabelece entre ambas –, mas se vincula ao sistema psíquico em sua totalidade.

Na relação entre o indivíduo em formação e a sociedade, organizam-se diversas atividades sociais, que determinam os limites e as possibilidades do desenvolvimento integral do sujeito. O movimento dialético entre a formação da consciência e a atividade social constitui-se em rupturas e transições que ocorrem na vida psíquica, determinadas pelas necessidades formadas nas relações sociais, que, por sua vez, se objetivam nas atividades humanas. Nos diferentes momentos do desenvolvimento do psiquismo, os modos de comunicação correspondem à *situação social* em que se encontram os indivíduos.

Dentre o conjunto de atividades sociais de que os indivíduos participam, reconhecemos aquelas que, em determinado período do desenvolvimento, assumem papel central em relação às demais, por promoverem a reorganização e a formação de novas funções psíquicas. Estas são denominadas de “atividades-guias” ou “dominantes”, responsáveis pelos saltos qualitativos da relação do sujeito com o mundo. A esse respeito, afirma Leontiev (2001, p. 66):

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

No início da vida, por exemplo, o recém-nascido não possui funções psíquicas diferenciadas e reage aos estímulos imediatos do ambiente de forma difusa e reflexa. O bebê e o mundo ao seu redor são uma coisa só. Não há diferença entre o mundo interno e externo para ele. Trata-se, predominantemente, de um estado de satisfação e insatisfação, no qual não há ações direcionadas a alguém ou a um objeto. Nessa ocasião, a criança encontra-se, portanto, em situação de máxima socialização, uma vez que depende absolutamente do outro para o atendimento de suas necessidades básicas. Após a estabilização da fome e do sono, garantida pelo cuidado regular do adulto, é que o bebê passa a perceber o outro e, logo depois, progressivamente, a reagir em sua presença, principalmente por ser introduzido desde o início numa atividade comunicativa, como sujeito de interlocução (ainda que a criança não compreenda ou faça uso da linguagem elaborada, o adulto alterna sua própria fala com as reações emocionais dela). É na relação com o adulto que a necessidade comunicativa é engendrada, portanto. A criança defronta-se, assim, com a primeira contradição mobilizadora de seu desenvolvimento: necessita comunicar-se e não possui a linguagem na qualidade humana. Nesse sentido, Elkonin (1987) afirma que a comunicação emocional direta com o adulto é a primeira atividade que impulsiona o desenvolvimento, demonstrando que o recém-nascido necessita apropriar-se da linguagem, ou seja, necessita transformar o seu modo de vínculo com o real. Esse momento do desenvolvimento evidencia a relação entre atividade e desenvolvimento psíquico, além de já explicitar que o desenvolvimento é um processo de superação qualitativa do vínculo, a partir de processos elementares, não mediados culturalmente, para processos complexos, mediados simbolicamente. A comunicação encontra-se na gênese da vida humana e caracteriza-se por uma história de superações qualitativas no decorrer do desenvolvimento.

Desse modo, é fundamental considerar as particularidades na formação da comunicação social e destacar as transições que ocorrem com a linguagem. Podemos, esquematicamente, apontar para os conteúdos envolvidos nesse processo formativo: a comunicação emocional direta, que não implica a forma mediada; o desenvolvimento da comunicação oral, a partir da dinâmica que envolve o exercício com a língua materna; a transformação da linguagem e a conquista de sua dupla função: comunicação social e meio de pensamento; a aquisição da linguagem escrita e a linguagem em sua forma consciente.

A psicologia histórico-cultural possui uma teoria sobre o processo de formação da linguagem na pessoa, destacando os momentos decisivos das transformações

qualitativas que ocorrem no desenvolvimento psíquico. Ao considerar o processo de formação da atividade consciente, identifica processos psicológicos tais como sensação, atenção, percepção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos, apontando a dialética entre cognição e afeto. No entanto, compreende a consciência em unidade com a atividade social, de modo que a dimensão subjetiva e sua dinâmica interna são indissociáveis da vida objetiva; desse modo, o destaque sobre o desenvolvimento da linguagem pressupõe considerá-la em sua unidade interfuncional, ou seja, em seu caráter sistêmico e nas condições da prática social.

3 Linguagem oral e linguagem escrita: particularidades, articulações e efeitos sobre o psiquismo infantil em formação

A psicologia histórico-cultural reconhece a escrita como a forma mais desenvolvida de linguagem. Ela passa a integrar a vida individual por meio da apropriação cultural e transforma a relação da pessoa com a realidade e também os próprios processos subjetivos, visto que, a partir da apropriação da linguagem escrita, até mesmo a linguagem oral sofre transformações qualitativas, tornando-se mais complexa e consciente de si. Luria (2001, p. 163) refere-se à linguagem escrita como “sinsemântica ao extremo”, ou seja, independente da situação prática imediata. Nela, não se encontram as condições habituais da linguagem falada: não há interlocutor presente, seu “controle permanece dentro dos limites da atividade do próprio sujeito”; não possui “marcadores semânticos” que a regulem constantemente e que são comuns às situações práticas de diálogo, como, por exemplo, gestos corporais e entonações vocais; além de pressupor um ato voluntário desde o início de sua formação, entre outras particularidades.

A linguagem escrita deve ser compreendida em suas relações com a linguagem oral. Produz-se nas bases da linguagem oral e passa a constituir com ela uma unidade dialética de codeterminação; portanto, dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral obstruem o processo de alfabetização. Apesar de existir unidade entre essas formas de comunicação e de entendimento do mundo, elas se formam e se estruturam de acordo com particularidades que devem ser conhecidas. A linguagem escrita se caracteriza pela relação consciente que estabelece com o seu próprio processo de produção, exigindo *tomada de consciência* sobre a própria língua e capacidade de abstração. A forma escrita de comunicação demanda consciência de si,

intencionalidade e planejamento, a pressupor a antecipação do que se quer comunicar e da forma de constituição da elaboração escrita.

Portanto, é necessário que a educação e o ensino se orientem para a formação de bases para que a escrita possa se realizar na pessoa. Um dos aspectos centrais que embasam a capacidade de ler e de escrever é o desenvolvimento da capacidade de representar a realidade. As relações da criança com a realidade passam a ser mediadas por significados que possuem história no seu desenvolvimento. A formação da escrita pressupõe que a criança tome consciência de que o signo escrito, que não possui relação imagética direta com a realidade, representa os sons da fala, a qual, por sua vez, reflete e refrata a própria realidade. A mediação pela escrita na representação dos processos de fala, mediação produzida pela linguagem oral, caracteriza-se como uma representação de segunda ordem. O reconhecimento desse funcionamento pela criança constitui grande desafio para os pequenos da Educação Infantil e demanda trabalho sistemático para que essas relações se tornem conscientes.

No processo de desenvolvimento da escrita ocorre uma reversão da dominância entre sentido e significado da palavra. A escrita desenvolvida pressupõe que a referida mediação de segunda ordem (em que a criança se implica com a representação da fala) se transforme em mediação de primeira ordem (na qual a criança se implica com a comunicação de ideias e pensamentos), a partir da incorporação e automatização da utilização dos meios culturais da escrita. Se, inicialmente, o processo comunicativo é dominado pelo sentido e pelas situações prático-subjetivas para se efetivar, a formação da linguagem mais desenvolvida caminha na direção de tornar o significado, entendido como objetivação cultural, elemento decisivo do processo comunicativo, tendo a possibilidade de libertar a linguagem das situações práticas imediatas e subjetivas, efetivando-se como compreensão e expressão supraindividual. A independência relativa da linguagem escrita em relação às condições imediatas e subjetivas não representa que a produção escrita possa se desprender do sentido que a comunicação adquire no interior de uma atividade social, mas, pelo contrário, trata-se de um processo que envolve a tomada de consciência das dimensões não empíricas do processo comunicativo, dos interlocutores que não estão em presença e das circunstâncias em que se insere a produção.

Vygotski (1995) corrobora a proposição de Delacroix, para quem a linguagem escrita é um simbolismo de segundo grau, que se transforma paulatinamente em simbolismo direto. Essa formação permite à escrita se transformar em meio de

comunicação e meio de pensamento sobre a realidade. Os signos da linguagem escrita indicam, a princípio, os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. A linguagem oral é, portanto, um nexos intermediário entre os objetos do mundo real e a linguagem escrita. Gradualmente, esse nexos vai-se extinguindo, de modo que a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as relações a que se referem. Essa ideia é retomada por Braslavsky (1993, p. 34):

[...] a criança produz um simbolismo de segunda ordem quando cria ou utiliza símbolos escritos para representar a linguagem falada. Finalmente, prescinde da mediação da fala e alcança a forma superior do simbolismo quando percebe diretamente o significado através da linguagem escrita do mesmo modo que pela linguagem falada. [...] A compreensão da linguagem escrita se realiza, portanto, em primeiro lugar pela linguagem falada, mas paulatinamente este passo vai se abreviando até que a linguagem falada desaparece como símbolo intermediário.

A análise de Vigotski (2001) demonstra que a escrita não é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos: existe entre fala e escrita uma radical diferença em termos de estrutura e funcionamento. Isso significa que a linguagem escrita não repete as etapas da evolução da linguagem falada, posto que “[...] do ponto de vista da natureza psicológica das funções que a constituem, ela [a escrita] é um processo inteiramente diverso da fala” (VIGOTSKI, 2001, p. 318). Isso não implica, contudo, dicotomia entre fala e escrita: a escrita é um processo inteiramente diverso da fala, mas ao mesmo tempo se apoia necessariamente nela.

Um primeiro aspecto a ser analisado na relação entre escrita e linguagem falada é o caráter espontâneo da fala, no sentido de ser rotineiro e não sistemático, *versus* o caráter arbitrário ou intencional da escrita. Explica Vigotski (2001, p. 315): “[...] na escrita, a criança deve agir voluntariamente, [...] a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada”. Na comunicação oral, as palavras são pronunciadas automaticamente pela criança; já na escrita ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra:

Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos (VIGOTSKI, 2001, p. 315-6).

A assimilação dos signos da fala se dá de modo espontâneo e não consciente por parte da criança, enquanto os signos da escrita necessitam ser apropriados de

modo consciente e voluntário. Isso leva Vigotski (2001) a concluir que a consciência e a intenção orientam desde o início a linguagem escrita da criança. Dessa forma, “[...] a escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala” (VIGOTSKI, 2001, p. 318). O autor ilustra essa constatação a partir do seguinte exemplo:

Se pedirmos a uma criança pequena que produza uma combinação de sons, sc, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária é difícil para ela; mas dentro de uma estrutura como, por exemplo, na palavra Moscou, ela pronuncia livre e involuntariamente os mesmos sons. Fora dessa articulação não consegue produzi-los. Assim, a criança consegue pronunciar um som, mas não consegue fazê-lo voluntariamente (VIGOTSKI, 2001, p. 319-20).

Deparamo-nos aqui com habilidades que a criança possui no campo da linguagem falada sem, contudo, saber que domina. Quando uma determinada situação mobiliza essa habilidade, a criança a manifesta satisfatoriamente, mas não é capaz de fazê-lo de modo intencional. A aprendizagem da escrita na escola proporciona que ela tome consciência do que faz e se torne capaz de operar com arbítrio suas próprias habilidades: “[...] suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2001, p. 321). Observamos que o processo de formação que paulatinamente proporciona à escrita um funcionamento automatizado e não consciente dos seus mecanismos, na medida em que o indivíduo passa a se ocupar com os conteúdos que necessita comunicar, caracteriza-se como uma conquista incorporada pela pessoa por meio de processos conscientes, pela mediação da prática pedagógica.

A tese central de Vigotski (2001) no tocante a essa problemática é que a aprendizagem da escrita representa um plano novo e superior da linguagem infantil, reconstruindo e projetando a um nível superior o sistema de linguagem falada anteriormente constituído. Vigotski (2001) pontua que o desenvolvimento da linguagem falada implica e ao mesmo tempo promove na criança um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Mas a apropriação da linguagem escrita coloca uma nova e desafiadora tarefa: a abstração do aspecto sonoro da própria fala.

A linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material (VIGOTSKI, 2001, p. 312-3).

Isso significa que a criança precisa abstrair o aspecto sensorial da própria fala, passando a uma linguagem que não usa palavras faladas, mas representações dessas palavras. Além disso, a escrita é uma linguagem sem interlocutor direto e imediato, produzida em uma situação totalmente não usual para a conversa infantil; portanto, “[...] a situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (VIGOTSKI, 2001, p. 314).

Depreende-se, da análise do caráter abstrato da linguagem escrita e de suas diferenças estruturais e funcionais com relação à fala, que a apropriação da escrita pela criança não se processa espontaneamente, pela mera exposição à língua escrita em seu entorno, mas requer um trabalho consciente. Considerando-se as peculiaridades da consciência infantil na idade escolar e o pressuposto fundamental da teoria vigotskiana de que os processos psíquicos se formam no plano intersíquico para então converterem-se em conquista intrapsíquica, ganha relevo o papel do professor no processo de alfabetização, compreendido como aquele que dirige e organiza a atividade infantil, estabelecendo finalidades para as ações da criança e disponibilizando instrumentos (signos) que medeiam esse processo de aprendizagem consciente. Ora, se partirmos do princípio de que a formação da linguagem escrita encontra suas bases em processos constituídos nos momentos da Educação Infantil, torna-se fundamental que esse trabalho com os pequenos se organize para desenvolver os fundamentos da escrita, ganhando relevo o papel do professor de Educação Infantil.

Outro aspecto de grande importância e que tem ganhado destaque na literatura contemporânea refere-se aos motivos que mobilizam a criança para a aprendizagem da linguagem escrita. Também nessa dimensão constata-se que fala e escrita configuram processos diversos – ou opostos. Analisando-se o desenvolvimento da fala, pode-se facilmente constatar que a necessidade de comunicação verbal é permanentemente produzida nas interações entre a criança e as pessoas que a rodeiam: “[...] a situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo” (VIGOTSKI, 2001, p. 315). A linguagem falada é motivada e regulada por processos que decorrem da própria situação de interação verbal. Sendo assim, não há necessidade de se criar motivação para a fala. Em se tratando da linguagem escrita, a situação não está dada, é preciso representá-la mentalmente, ou seja, é preciso criar a situação. Dada essa arbitrariedade, isto é, a relação mais independente e livre entre a linguagem escrita e a situação, Vigotski

(2001, p. 314) considera que os motivos da escrita são pouco acessíveis à criança quando ela inicia seu estudo:

Até o início da aprendizagem escolar a necessidade de escrita é totalmente imatura no aluno escolar. Pode-se até afirmar com base em dados da investigação que esse aluno, ao se iniciar na escrita, além de não sentir necessidade dessa nova função da linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade que essa função pode ter para ele.

Assim, pode-se concluir que a necessidade de ler e de escrever não constitui um pré-requisito cronológico para o ensino da escrita, mas se produz no e pelo próprio processo de aprendizagem da escrita.

4 A tarefa da Educação Infantil no trabalho escolar com a língua

Vimos que cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade dominante, via principal para o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando o surgimento de novas necessidades e capacidades, portanto, de uma relação qualitativamente diferente com o mundo. Na idade pré-escolar, a atividade dominante é a *brincadeira de papéis*. Nesse período, a criança já usufrui de certa autonomia em relação ao ambiente, pelas capacidades motoras adquiridas e pela experiência acumulada sobre o domínio funcional dos objetos, no período anterior. A criança já aprendeu, em grande medida, como operar com objetos cotidianos, como pentes, escovas, talheres (apesar de seu aprimoramento constante), e passa a tornar cada vez mais secundária essa relação. Na medida em que vai esgotando o domínio das ações sobre a *função social objetos* e o conhecimento de suas propriedades externas, a criança passa a se interessar paulatinamente pelo *uso social dos objetos*, ou seja, pelas tramas sociais nas quais eles estão inseridos. Levando em consideração a dialética entre o *adulto social* e os *objetos sociais*, a atenção da criança tende para o que o adulto realiza em suas atividades, e os objetos do mundo são por ela acessados de modo mediado, visto que é a forma de utilização dos objetos pelo adulto em uma situação prática que se destaca.

Esse período é também marcado por uma significativa ampliação do vocabulário da criança e a concomitante “redução” do caráter difuso do significado da palavra. Dito de outra forma, os enlaces *simpráxicos* da palavra vão se deslocando para um segundo plano, enquanto seu referencial objetal vai se consolidando (por exemplo:

“bola” deixa de designar uma bola específica ou uma situação prática na qual ela está presente, como jogar futebol no quintal de casa, e passa a se referir cada vez mais ao seu significado generalizado, ou seja, ao conjunto de objetos que podem ser designados como “bola”). Sobre essa transição, Luria (2001, p. 50) afirma:

Nas primeiras etapas do desenvolvimento, a palavra está entrelaçada com a situação, o gesto, a mímica, a entonação e, somente nestas condições, adquire sua referência objetual. A seguir, esta referência objetual da palavra emancipa-se progressivamente destas condições, mas ainda conserva, durante longo tempo, estreitos laços com a situação prática e continua designando não ao objeto, mas sim a alguns traços deste objeto. [...] Somente nas últimas etapas do desenvolvimento infantil, a palavra adquire uma referência objetual exata e estável, podendo inclusive conservar sua ligação com a ação prática.

Não nos aprofundaremos, neste texto, na análise da evolução do significado da palavra. Interessa-nos, contudo, compreender aqui a formação da capacidade imagética-representativa da criança pela brincadeira lúdica e pela linguagem oral. A contradição mobilizadora do período em questão está na tensão entre o crescente interesse da criança sobre o universo do adulto (mundo produtivo) e a sua impossibilidade de participar ativamente nele na condição de criança, uma vez que não possui os domínios necessários dos instrumentos e dos conhecimentos sociais para tal. A resolução possível desse conflito se dá pela brincadeira de papéis (atividade não produtiva), na qual a criança passa a representar o universo adulto e acessar o que não lhe seria permitido pelos limites da idade, fazendo uso de jogos, dramatizações, substituição de objetos etc. Ao reproduzir ludicamente as ações e as condições dos adultos, a criança conquista novas capacidades de generalização, atuando nas brincadeiras a partir de conteúdos culturais que sintetizam sistemas de ações concatenadas, relacionados à atividade dos adultos. Ela deixa de imitar, por exemplo, o adulto singular e seus traços específicos, para representar sua função ou papel social, implicando-se com modelos de conduta (o adulto na brincadeira é professor, médico, agricultor, trabalhador do comércio que escreve, lê, examina, trabalha a terra, vende mercadorias).

Na brincadeira, os pequenos se implicam com situações lúdicas cotidianas e não cotidianas, nas quais é exigida, para a realização do papel, a sua subordinação às formas sociais de atividade que a modelam. Não é permitido o rompimento dos padrões sociais acordados nas brincadeiras. A participação nessa atividade permite a vivência inicial em uma atividade que possui finalidades e ações articuladas em um sistema que forma uma atividade, demandando a autorregulação da conduta e a conscientização do referido esquema de funcionamento social. A autorregulação torna-

se uma necessidade para que a brincadeira de papéis se efetive entre as crianças, ou seja, a criança abdica de seus impulsos em favor do cumprimento das regras internas à brincadeira. Portanto, a brincadeira de papéis no momento da educação pré-escolar é uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico das crianças, proporcionando condições para a autorregulação da conduta; a vivência de um lugar social que não é o seu na vida real possibilita posicionar-se no lugar do outro social (o adulto). Inerente à brincadeira de papéis encontra-se a vinculação multilateral com a realidade, permitindo o descentramento cognitivo e a consciência do outro social.

No interior da brincadeira, ocorre um processo de significação, em que os objetos passam a representar uma realidade diferente do seu uso convencional, cumprindo a função de substitutivo (a vassoura deixa de ser vassoura para se transformar em um cavalo, que, por sua vez, pode integrar uma cena da atividade social adulta em um sistema organizado de ações no qual o ser humano maneja esse animal). Esse processo que ocorre no interior da brincadeira possui caráter mediado e simbólico, apresentando articulações com os processos representativos da linguagem escrita. Apresenta-se em uma forma menos desenvolvida de representação do que na escrita, mas demarca a gênese de uma forma especial de relação com o real. Ocorrem na brincadeira processos representativos da realidade que funcionam como substitutivos das relações e dos objetos concretos da vida. Em níveis de complexidade diferenciados, trata-se de processos simbólicos.

As formas menos desenvolvidas de significação podem ser exploradas na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando organizar e sistematizar desafios aos pequenos que permitam o trânsito das representações simbólicas diretamente articuladas com imagens figurativas, em direção à tomada de consciência das representações arbitrárias que caracterizam o sistema de escrita, na medida em que a escrita em sua grafia não possui correlação imagética com o real. Nesse sentido, podemos inferir que, na relação entre linguagem oral e linguagem escrita (considerando as formas rudimentares de simbolização funcional), é a linguagem oral e sua utilização que encontra primariedade em relação à linguagem escrita no momento da Educação Infantil. A linguagem escrita pode ser objeto da brincadeira, visto que esta capacidade não se encontra formada na criança. Os pequenos brincam de ler e de escrever e viabilizam essa representação lúdica pela oralidade, pois a escrita não se caracteriza como desenvolvimento efetivo na criança, mas sim integra esse espaço como desafio a ser conquistado.

A brincadeira produz motivos e necessidades na criança de se vincular com a realidade da cultura letrada, caracterizando-se como a forma possível de ela participar do mundo adulto na condição de leitora e escritora. Em outros termos, a linguagem escrita vai ser acessada pela criança a partir da sua utilização pelo adulto e pela mediação da linguagem oral. A linguagem oral, a fala, não se descola das relações sociais concretas, portanto, os adultos e a linguagem oral formam um mesmo sistema para o qual a atenção da criança está dirigida, tornando-se modelo de sua existência.

Consideramos que o objetivo específico deste momento da Educação Infantil, articulado à tarefa coletiva de formação da capacidade de ler e de escrever, é o de possibilitar a tomada de consciência pela criança de que a escrita representa a fala, buscando formar a capacidade compreensiva e expressiva das crianças por meio de recursos como a oralidade, os jogos de papéis e o desenho. O desenho pode ser explorado nas atividades pedagógicas da Educação Infantil no sentido de realizar essa tarefa, pois é possível produzir situações em que o desenho se transforme em meio de memorização e de registro de ideias e pensamentos, caracterizando-se como uma espécie de “escrita” por imagens. Desafiar os pequenos a indicar antecipadamente o que irão realizar com os desenhos e/ou sua utilização como técnica de reprodução de informações e ideias são operacionalizações possíveis na Educação Infantil, estando implicadas com a tarefa de ensinar a ler e a escrever.

No final da Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, cuja atividade-guia é ainda a de jogos de papéis, a criança experimenta conquistas importantes advindas das situações sociais de desenvolvimento, como o descentramento cognitivo, a autorregulação da conduta, a capacidade de planejamento e o manejo ainda incipiente de meios auxiliares para expressar ideias e necessidades. As crianças não utilizam o sistema gráfico da escrita como forma de compreensão e de expressão, mas os recursos que lhe são acessíveis, como a linguagem oral, o desenho, os jogos de papéis. A relação com o sistema alfabético e a linguagem escrita, com que a criança da Educação Infantil tem contato de várias formas na escola e fora dela, é subordinada aos demais mecanismos de expressão que lhe são possíveis. No entanto, a vinculação da criança com a função social da escrita, a partir da utilização de meios escritos mediadores das atividades infantis, é uma tarefa escolar fundamental na formação de motivos para o desenvolvimento futuro da capacidade de ler e de escrever. Em síntese, as relações afetivo-emocionais, que se encontram em unidade com os aspectos intelectuais-cognitivos no funcionamento da consciência, destacam-se no momento do

desenvolvimento marcado pela brincadeira de papéis.

No período de existência da criança em que a atividade dominante é a *atividade de estudos*, a dominância passa a ser dos objetos sociais e, conseqüentemente, destacam-se os aspectos intelectuais-cognitivos na vinculação com a realidade. A atenção da criança deixa de orientar-se hegemonicamente pela dimensão motivacional representada pelo modelo adulto e passa a regular-se nos desafios cognitivos, vislumbrando compreender os objetos e fenômenos da realidade a partir dos conhecimentos humanos. Tomam centralidade as implicações com os saberes científicos, artísticos e filosóficos que guiam a compreensão do mundo, englobando as técnicas produzidas a partir da prática social humana. Na unidade entre a linguagem oral e a linguagem escrita, a segunda apresenta-se como objeto de desafio a ser deslindado pela criança.

Se nos momentos anteriores se produziram motivos para a compreensão e a expressão da escrita, a tarefa nesta fase é tornar o sistema da língua *objeto* da atividade educativa, considerando-o como um sistema a ser decifrado pela criança a partir das atividades educativas. Em síntese, a linguagem escrita e o seu sistema, entendidos como uma objetivação da cultura humana, transformam-se em elementos de interesse da criança. Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita se separa do autor do enunciado, ganhando relativa independência como produção escrita. O sistema de relações sociais poderá dar vida a essa produção somente pela ação de decifrá-la, no entanto, o próprio “falante” que produziu o enunciado não necessariamente encontra-se em presença no processo de comunicação. A comunicação escrita enquanto atividade de escrever se transforma em uma objetivação, aparecendo como existência independente e como imagem do objeto representada, ou seja, como reflexo psíquico representado e refratado pela criança.

A tarefa educativa de formar a capacidade de compreender e produzir enunciados escritos passa pelo desafio de transformar a imagem escrita, realizada a partir de signos arbitrários produzidos pela cultura humana, em enunciado que comunica ideias e pensamentos. O sistema língua passa a ser objeto da atividade de estudo, vislumbrando o processo de sua incorporação na pessoa, de modo a funcionar como meio de compreender, expressar e pensar o mundo. O que era objetivação cultural externa passa a constituir-se como mecanismo psicológico da consciência. A consciência social necessita transformar-se em consciência individual.

Nesse sentido, o objetivo específico da prática educativa nos momentos iniciais do

Ensino Fundamental, também articulado ao processo de formação da capacidade de ler e de escrever, é o de possibilitar acesso aos *meios de expressão da escrita*. A apreensão desses meios é resultado de uma aprendizagem especial, que começa justamente com o domínio dos meios externos da escrita. Assim, nas primeiras etapas de formação da escrita, a criança, diante do objeto com o qual se defronta, não compreende tanto as ideias e os pensamentos que pretende expressar, mas os meios técnicos da escrita, as letras e as palavras. Na *atividade de estudo*, a criança opera com a representação dos sons, estruturando-se psiquicamente como mediação de segunda ordem, e somente com o avançar do processo educativo se estabelece como forma psíquica de compreensão e de expressão. A linguagem escrita, diferentemente da oral, que pode se formar assystematicamente nas relações interpessoais, desde seu início, caracteriza-se por ser um ato voluntário consciente, “[...] no qual os instrumentos de expressão aparecem no começo como principal objeto da atividade” (LURIA, 2021, p. 170).

Considerações finais

Propusemo-nos a realizar apontamentos sobre o problema do trabalho escolar com a língua voltado a crianças pré-escolares, centrando a análise nas relações entre linguagem oral e linguagem escrita, culminando na tese de que a tomada de consciência da linguagem constitui a base para a aquisição da escrita pela criança.

Assumimos que o problema pedagógico na Educação Infantil diz respeito ao *como* intervir para o desenvolvimento da leitura e da escrita considerando as particularidades desse momento do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na Educação Infantil relaciona-se com o processo de formação de bases ou fundamentos para a realização eficiente da alfabetização no Ensino Fundamental.

Considerando a atividade-guia que impulsiona o desenvolvimento psíquico nas crianças da Educação Infantil e as articulações e os movimentos na dinâmica entre a linguagem oral e a linguagem escrita, procuramos identificar as premissas para o desenvolvimento da linguagem escrita que deveriam, portanto, ser objeto das atividades escolares com as crianças.

Nesse processo, pudemos abstrair algumas considerações sobre os fundamentos para a formação da linguagem escrita: 1) desenvolver adequadamente a linguagem oral, de forma a permitir a compreensão do texto e do subtexto da

comunicação oral; 2) proporcionar riqueza de experiências com objetos, de modo que a criança conheça suas funções sociais e integre-os em sistemas funcionais de sua utilização pelas pessoas; 3) efetivar experiências articuladas às *brincadeiras de papéis* de modo a explorar as conquistas psíquicas que elas impulsionam, tais como: o desenvolvimento dos processos simbólicos; a utilização de objetos substitutivos; a relação multilateral da criança com a realidade, na medida em que se coloque no papel do outro social; e a autorregulação do comportamento. A partir das brincadeiras protagonizadas, deve-se trabalhar conteúdos que destaquem na prática a função social da escrita, mobilizando as crianças para a necessidade de aprender a ler e a escrever, ou seja, deve-se atuar de modo que as crianças vivenciem, a partir do adulto, o processo de utilizar a escrita como “instrumento” psicológico que permite recordar e comunicar ideias e relações; 4) desenvolver a vinculação com o desenho, considerando-o como gênese do desenvolvimento da escrita, produzindo situações em que o desenho se transforme em meio primário de expressão de ideias; 5) trabalhar a consciência fonológica, relacionando as palavras com os significados e as palavras com os sons.

Nesse sentido, a tomada de consciência da linguagem como fundamento para a apropriação da escrita envolve não simplesmente ensinar abstratamente à criança que a escrita constitui representação de segunda ordem, mas produzir condições pedagógicas para que ela conquiste essa consciência. Por fim, consideramos que a linguagem escrita não se apresenta para os sujeitos apenas como um sistema de sinais gráficos a serem codificados, mas como forma superior da atividade comunicativa, que engendra relações qualitativamente mais complexas entre indivíduo e realidade social, e que não são garantidas apenas pela apropriação da linguagem oral. A linguagem escrita torna-se condição para que o sujeito atue no mundo de maneira mais livre. A tomada de consciência da linguagem constitui a base para a aquisição da escrita, e a aquisição da escrita é meio fundamental para a continuidade do desenvolvimento da consciência.

Referências

- ABRANTES, Angelo Antonio. Linguagem escrita, formação da consciência e a educação infantil: apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: 17ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO E 4º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, 2018, Marília. **Anais**[...]. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2018.
- BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.) **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS**. URSS: Progreso, 1987.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.

LEONTIEV, Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LURIA, Alexander. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. 2. ed. São Paulo: ARTMED, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Capítulo 5

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: FORMAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Adriana Franco
Ana Carolina Galvão*

*Ensina-se a criança a desenhar as letras e a formar
palavras com elas, mas
não lhe ensinam a linguagem escrita
(VYGOTSKI, 2000, p. 183).*

O tema da alfabetização é espinhoso; podemos dizer que é terra de todo mundo, onde diversas ciências estão presentes e com múltiplas fundamentações teórico-metodológicas. Não raro encontramos explicações particulares, fragmentadas e, muitas vezes, desarticuladas da realidade. Parafraseando Vigotski (1997), o que temos é uma “colcha de retalhos” que não ajuda o professor a pensar a prática pedagógica, por carecer de um princípio explicativo que supere as particularidades do objeto, qual seja: a apropriação da escrita. Assim, as necessidades do processo educativo ficam à deriva de um ecletismo incapaz de possibilitar ao professor os domínios necessários para o ensino desenvolvente.

Atualmente, como expressão dessa fragmentação, estão em vigor dois documentos, oficialmente veiculados pelo MEC, que teriam o propósito de nortear o ensino da leitura e da escrita: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de viés construtivista¹, e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de cunho cognitivista comportamental². A incongruência teórico-metodológica existente entre os dois documentos, longe de auxiliar o professor, acaba por desnordeá-lo na organização do ensino (FRANCO; MARTINS, 2021). Segundo Franco e Martins (2021, p. 102),

[...] os dois enfoques, ao que nos parece, culminam reducionistas e concebem a alfabetização de modo abstrato. Não obstante suas diferenças, algo em comum se destaca neles: ambos possuem uma concepção biologizante de desenvolvimento e conferem primazia a aspectos internos do organismo, a exemplo de que a PNA foca nos aspectos neuropsicológicos, enquanto a BNCC focaliza os esquemas

¹ Para maior aprofundamento, ler Mortatti (2015); Martins e Marsiglia (2015).

² Cf. Franco e Martins (2021).

mentais conforme pressupostos piagetianos. Além disso, partilham de uma concepção de ciência lógico-formal muito bem alinhada à manutenção e reprodução da sociedade de classes, primando por análises centradas na particularidade dos fenômenos.

A crise das duas tendências explicativas, expressa em suas contradições e limitações teóricas, evidencia a impossibilidade de atender às necessidades da realidade educacional (MORTATTI, 2006; MARTINS; MARSIGLIA, 2015; FRANCO; MARTINS, 2021). Os limites dos documentos estão nas bases teórico-metodológicas que os alicerçam. A ciência calcada na lógica formal não permite a superação de contradições, e a dicotomia, a divisão e a fragmentação presentes nos modelos dominantes, nos quais ora se reduz a alfabetização ao método fônico, ora se desconsidera a necessidade de método para o ensino ou, ainda, se preconiza o método sintético ou se enaltece o método global, conduzem a uma compreensão superficial do fenômeno chamado alfabetização. Necessitamos de sínteses que nos permitam superar as análises por elementos do processo de apropriação da linguagem escrita. Defendemos que isso será possível por meio de uma compreensão histórico-crítica do objeto, que supere as “velhas formas” de ensinar a escrita.

Antes de iniciarmos as considerações sobre as especificidades da apropriação da escrita, julgamos procedente expor o significado de alguns conceitos, considerando que o entendimento sobre eles auxilia na compreensão do desenvolvimento do psiquismo, identificando-o como reflexo psíquico consciente da realidade (LEONTIEV, 1978), em outras palavras, como imagem subjetiva da realidade objetiva. Iniciamos assinalando que a psicologia materialista e dialética afirma a origem do psiquismo no metabolismo entre sujeito e objeto, engendrado pela atividade que os vincula. Ao tratar da questão, Martins (2016, p. 1573) aponta:

O objeto, por sua vez, existe concretamente ‘fora’ da consciência dos homens, de sorte que a primeira exigência do referido metabolismo é a representação abstrata do objeto sob a forma de ideia. Para dar conta dessa demanda é que o psiquismo humano vai se instituindo historicamente e se firmando como sistema interfuncional. O referido sistema outra coisa não é, senão, a totalidade instituída por uma amálgama de processos psicofísicos, a saber, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, a quem compete representar subjetivamente a realidade objetiva.

Na mesma direção, a concepção histórica e social de desenvolvimento humano aponta que não há desenvolvimento sem ensino, uma vez que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos

níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 34). Desse modo, afirmamos que não há um psiquismo apartado das condições históricas, materiais e sociais, já que ninguém nasce com as funções tipicamente humanas³; elas serão desenvolvidas nas e pelas relações sociais.

Exporemos, ainda, a concepção de alfabetização fundamentada na psicologia histórico-cultural, tendo em vista auxiliar nas reflexões sobre a prática pedagógica histórico-crítica. Angustia-nos que, em muitos momentos, não encontramos de forma nítida o conceito de alfabetização; o termo parece abranger tudo e, ao mesmo tempo, acaba por não explicar muito ou quase nada. Nessa direção, destacamos nosso entendimento sobre o conceito de alfabetização como “[...] processos de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73).

Temos conhecimentos acumulados que nos permitem avançar na reflexão⁴. Buscaremos caminhar na compreensão do objeto lançando luz ao desenvolvimento cultural do psiquismo, tomando como fio condutor a apropriação dos signos e, mais especificamente, o conceito de palavra elaborado gradativamente ao longo do desenvolvimento cultural da criança. Longe de esgotarmos a temática, pretendemos apresentar algumas bases que nos ajudem a avançar para explicitar a importância da educação escolar na promoção do desenvolvimento cultural, uma vez que cabe a ela, intencionalmente, organizar o processo educativo que tem papel decisivo na humanização dos indivíduos (SAVIANI, 2011).

1 Unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo: a palavra – o signo dos signos

Retomando nossa epígrafe, vale destacar que é necessário ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras. Vygotski (2000) aponta que o domínio da linguagem escrita é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em breves palavras: para escrever, serão necessários o domínio de signos e a apropriação do ‘conceito de palavra’. Vygotski (2001, p. 7) assevera que a palavra é a “[...] unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”.

³ Para maior compreensão do conceito de função psíquica superior, ler Vygotski (2000).

⁴ Luria (1986); Vygotski (2000); Martins (2013); Martins e Marsiglia (2015); Martins, Carvalho e Dangió (2018) e Franco e Martins (2020, 2021).

Compartilhando desse ponto de vista, Martins (2013, p. 67) ressalta que Vigotski “[...] identifica na palavra o signo dos signos, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo”. Ao escrever sobre a apropriação da linguagem, Vygotski (2000) assinala que o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e só mais tarde começa a existir para a própria criança. Trata-se do “crescimento para dentro”, produzido pela internalização dos signos, que, por meio da apropriação, requalifica todo o funcionamento do psiquismo (VYGOTSKI, 2000, 2001).

Em sintonia com esses princípios, asseveramos que, para compreender a escrita, necessitamos retomá-la na historicidade de seu processo de apropriação e compreender como se instaura a representação ideativa de palavra no processo de desenvolvimento da criança. Nessa direção, tomamos a escrita enquanto uma função diretamente relacionada ao pensamento e, como consequência dessa compreensão, temos que “[...] o ato psíquico consubstanciado na escrita não radica no trato ou no uso externo que a criança faz da palavra oralmente, mas sim de sua representação como conceito” (FRANCO; MARTINS, 2020, p.136). Sua apropriação tampouco se faz mediante a aquisição de comportamentos externos, mecânicos, pois não se resume à aprendizagem de um hábito psicofísico. Na década de vinte do século passado, Vygotski (2000, p. 184) denunciava que a linguagem escrita era estudada como um problema muscular das mãos, acarretando um imenso distanciamento do que de fato ela significa: um “[...] sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma viragem crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Ainda nas palavras do autor:

[...] o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2000, p.185).

Pois bem, o autor está apontando para a necessidade de pensarmos a escrita a partir da apropriação dos signos e da complexificação das funções psíquicas. Nessa direção, a escrita é tomada como instrumento de domínio sobre si e sobre a realidade, mas, para que isso ocorra, é fundamental pensarmos o universo simbólico disponibilizado à apropriação pela criança. “Como esse processo não se institui natural e espontaneamente, ofertar condições para que ocorra deve se impor como objetivo nuclear da educação escolar das crianças pequenas” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 161).

Vale retomar que o processo de significação pelo ‘método de análise por unidade’ nos indica que a palavra é a unidade do pensamento e da linguagem. Segundo Vygotski (2000), a palavra aponta a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento e revela-se fundante das relações internas desses processos. Dessa feita, tomar elementos da palavra em si mesmos apenas contribui para o esvaziamento dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, para a compreensão da palavra como embrião da escrita, é fundamental compreendermos o seu processo de apropriação ao longo da ontogênese, tendo como pressuposto que é pela via da aquisição da fala que a criança inaugura seu contato e adquire consciência dos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos e gramaticais da língua, que se impõem como fundamentos da aquisição da leitura e da escrita (FRANCO; MARTINS, 2021).

A apropriação da fala e o desenvolvimento do pensamento nos primeiros anos de vida foram objeto de estudo de Luria (1986), Vygotski (2000), Vigotski (2001), Dangió (2017), Saccomani (2018), Franco e Martins (2020, 2021). Ao tratar do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Luria (1986) aponta que a linguagem é um complexo sistema de códigos desenvolvido ao longo da história social, e assinala a palavra como elemento fundamental da linguagem. Neste capítulo, queremos destacar o conceito de palavra, elaborado gradativamente ao longo do desenvolvimento cultural da criança, como unidade a ser pensada pelo professor na organização do ensino. Grosso modo, a construção da representação ideativa e a possibilidade do desenvolvimento de conceito de palavra ao longo dos primeiros anos de vida, abarcados pela Educação Infantil, e suas relações com o processo de apropriação da escrita, podem ser sintetizados em três principais momentos.

No primeiro deles, a etapa pré-linguística do pensamento e o período pré-verbal da linguagem, tem-se linguagem e pensamento em linhas independentes. Neste momento da vida, a criança descobre a existência do objeto e lida com a formação da imagem dele a partir da realidade objetiva. No período pré-verbal, há o desenvolvimento do balbúcio, do gesto e do gesto indicador. A possibilidade de tomar uma coisa por outra por meio do gesto dá início ao uso de signos pela criança; por isso, segundo Vygotski (2000, p. 128), o gesto é a escrita no ar, e destaca o autor: “[...] o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho”. Ainda neste período, a atividade conjunta bebê-adulto irá possibilitar o pareamento objeto-imagem-som e o desenvolvimento da linguagem autônoma. Aqui, tem-se uma quase palavra; a criança trabalha com

equivalentes de palavras e o predomínio é da face fonética; a comunicação entre criança e adulto possui caráter simpráxico e só se efetiva em situações concretas. Nas palavras de Vygotski (1996, p. 328), “[...] a palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista. Se o objeto está à vista, a palavra se faz compreensível”. O autor afirma, ainda, que é uma linguagem sem gramática, na qual predominam distintas leis de coesão e união de palavras. Já o pensamento é marcado pela dependência da situação visual-direta; ou seja, quando a palavra não está inserida na situação, perde seu significado. Aos poucos, a palavra liberta-se da ação e ganha cada vez mais autonomia em relação a ela, e o pensamento conquista traços iniciais do pensamento linguístico verbal (SACCOMANI, 2018). Segundo Franco e Martins (2021), o ensino precisa contribuir para que a criança engendre uma nova forma de atividade, apropriando-se da palavra como unidade linguística de referência da fala, possibilitando-lhe operar com o conceito de palavra.

No segundo momento, o surgimento da palavra e o entrecruzamento de linguagem e pensamento irão possibilitar à criança se libertar de seu campo perceptual. Esse período é marcado (i) pelo início do uso de ferramentas, (ii) pela necessidade de controle do comportamento do outro, (iii) pela busca da compreensão da função social do objeto e, ainda, (iv) pela conquista da morfologia elementar da palavra. A independência do contexto simpráxico possibilita o desenvolvimento da referência objetual das palavras.

De acordo com Vigotski (2001), é aproximadamente aos dois anos de idade que linguagem e pensamento, que seguiam linhas de desenvolvimento independentes uma da outra, se entrecruzam, de modo que o pensamento se torna verbal e a fala intelectual. Entretanto, como explica Luria (1986), apoiado nas ideias de Vigotski, a conquista da referência objetual estável não representa que o desenvolvimento do significado da palavra terminou. Segundo o autor, tanto a referência objetual quanto os significados das palavras, sua função generalizadora e analítica, desenvolvem-se. Asseveramos que a conquista da linguagem simbólica trará transformações radicais para o psiquismo infantil, uma vez que as conexões primárias entre pensamento e linguagem ultrapassarão a unidade objeto percebido/designação, possibilitando que a criança se desprenda do campo perceptual e duplique o mundo externo internamente. Ao discutir a questão, Luria (1986) afirma que a necessidade de ampliar o vocabulário e aprender novas palavras para designar apropriadamente objetos, qualidades, ações e relações, faz com que a criança amplie drasticamente o seu vocabulário. Destacamos

que a internalização da língua materna percorrerá um longo caminho, perpassando pelo desenvolvimento da linguagem egocêntrica (VIGOTSKI, 2001) e culminando na linguagem interna, “[...] que a rigor é esteira para a futura aquisição da escrita” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 126). Vigotski (2001, p. 316), referindo-se a tal processo, afirma: “[...] se a linguagem externa aparece na evolução antes da linguagem interna, a escrita, por sua vez, aparece depois da linguagem interior, já pressupondo a sua existência”.

Seguindo na pré-história da linguagem escrita por meio da apropriação dos signos, destacamos o papel desempenhado pelo gesto e suas relações com o desenho. Os dados apresentados por Vygotski (2000) mostram que a evolução do desenho está estreitamente vinculada ao desenvolvimento da linguagem oral. Lembramos que a criança, no período pré-linguístico, está limitada ao campo perceptual, e essa forma de pensar a realidade se expressa, também, no desenho. Assim, ao desenhar, ela sinaliza com o gesto o que pretende representar graficamente; por exemplo, para representar um salto, a criança pula e faz um rabisco bem longo. A rigor, os primeiros desenhos da criança são, na verdade, mais gestos do que desenhos. Com a internalização da linguagem, o gesto gradualmente vai se extinguindo da ação de desenhar, de forma que o desenho começa a nomear algum objeto e os traços esboçados pela criança começam a receber um nome que lhes corresponda.

O segundo destaque do enlace genético do gesto com o signo escrito ocorre no desenvolvimento da brincadeira. Assim como no desenho, o início da brincadeira simbólica também está atrelado ao gesto; por ele, o objeto adquire significado. A emancipação tanto dos desenhos quanto da brincadeira, como signos independentes, será possível pelo desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento verbal. Dessa forma, “[...] o brinquedo adquire o seu significado; como o desenho que, apoiado no princípio pelo gesto, se converte em um signo independente” (VYGOTSKI, 2000, p. 188). Apoiadas em Saccomani (2018), afirmamos que, por meio do desenho e da brincadeira de papéis sociais, as crianças conquistam maior capacidade de abstração e generalização à medida que percebem que a realidade pode ser representada. Para ilustrar o nascimento da ideação e a possibilidade de planejamento da ação, Vygotski (2000) apresenta os estudos de Bühler, preconizando a existência das relações entre desenho e apropriação de signos. O autor aponta que, em um primeiro momento, o desenho antecipa-se à expressão oral que o denomina. Em outras palavras, a criança primeiro desenha e só

depois informa o conteúdo de sua ação. Gradativamente, a fala passa a acompanhar o desenho e, por fim, avança, determinando o objetivo da futura ação.

No cerne do processo de ensino e aprendizagem, encontra-se a compreensão de conceito. Reafirmamos a tese de Vigotski (2001) de que o significado da palavra 'evolui'. Ao analisar o tema, Luria (1986) aponta que uma criança de três anos sabe perfeitamente o que é gatinho, xícara, galo, peixe, e não confunde uma coisa com a outra. Entretanto, esse fato não significa que o desenvolvimento da palavra assumida como célula da consciência já tenha se esgotado. Nas palavras do autor:

[...] se as palavras armazém, cachorro ou carvão possuem a mesma referência objetual para uma criança de 3 anos e para uma de 7, para um estudante secundário, isto não significa de forma alguma que estas palavras, em cada uma destas etapas de desenvolvimento, possuam o mesmo significado (LURIA, 1986, p. 51).

O professor, de posse desse conhecimento, poderá propor atividades, visando à aquisição de operações racionais do pensamento, em especial a generalização e a abstração. Essas conquistas trarão em seu bojo a possibilidade de complexificar a formação de conceitos e, conseqüentemente, de elaborar a ideia/o conceito de palavra, essenciais para a leitura e para a escrita.

O terceiro momento caracteriza-se pela construção da palavra como ideia com destaque para a abstração e para a generalização. Concordamos com Luria (1986) na assertiva de que a possibilidade de garantir o processo de abstração e generalização é uma das contribuições essenciais da linguagem à formação da consciência. Será por meio dos jogos de papéis sociais que a criança alçará uma maior compreensão das relações sociais. A possibilidade, por meio da brincadeira, de dados objetos passarem a ocupar o lugar de outros mediante o trânsito de significados é, para Vigotski, um dos mais importantes exercícios objetivamente realizados pela criança no período pré-escolar (MARTINS, 2013). Luria (1986, p. 36) ressalta que a palavra não apenas substitui uma coisa, mas “[...] também a analisa, a introduz em um sistema de complexos enlaces e relações”, sendo essa função denominada pelo autor de significado categorial. Nas palavras do autor:

Ao generalizar os objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, o que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e generalização (LURIA, 1986, p. 37).

Da citação anterior, destacamos que, no cerne da

[...] complexificação dos modos de relação com a realidade [...], reside as demandas por operações lógicas do raciocínio, quais sejam, análises/sínteses, comparações, generalizações e abstrações, cuja finalidade é a representação do objeto em sua máxima fidedignidade (MARTINS, 2016, p. 1578).

Para que processos tão complexos sejam uma conquista do pensamento da criança, a educação escolar precisa centrar-se na capacidade de representação e nas possibilidades de desenvolvimento de conceitos, buscando gerar na criança, ao final desse processo, a necessidade de representar graficamente a sua ideia (FRANCO; MARTINS, 2021). Podemos afirmar, sem exagero, que será por meio do engendramento dessas conquistas que surgirá a possibilidade da leitura e da escrita nos anos iniciais de alfabetização. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 313):

Até essa idade [escolar], através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras.

Destacamos que a abstração, no nível mencionado na citação anterior, apenas será possível se a criança possuir um conjunto de condições psicológicas já trilhado, em outras palavras, se ela for capaz de abstrair, por meio da linguagem de sons, o mundo material. Franco e Martins (2021) apontam que, se na apropriação da linguagem oral o grande desafio da criança é compreender que cada palavra designa um objeto, na escrita ela precisa compreender que para cada palavra existe uma representação gráfica, que condiciona, inclusive, o seu significado.

Avançando na discussão, ao tratar da apropriação da linguagem escrita, Vygotski (2000), Vigotski (2001, 2021) e Luria (1986) destacam três importantes pontos para pensarmos o ensino desenvolvente. Primeiramente, a linguagem escrita é mais abstrata que a linguagem oral, ela exige uma dupla abstração, marcada pela ausência do interlocutor e por ser uma fala sem entonação. Segundo ponto: a escrita exige da criança intencionalidade; e, por último, é necessário gerar a necessidade de registrar suas ideias. As pesquisas realizadas por Vigotski (2001, p. 312) nos ajudam na compreensão do caminho para que a escrita se transforme em ferramenta do psiquismo da criança:

Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala [...] tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos

escritos e a apreensão da escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita [...]. A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material.

Apoiado nas ideias de Delacroix, Vygotski (2000) afirma que a escrita representa um sistema de segunda ordem que, progressivamente, se transforma em simbolismo direto. Dessa feita, a princípio a escrita indica os sons e as palavras da linguagem oral, e a linguagem oral é um nexos intermediário entre os objetos do mundo real e a linguagem escrita. Este nexos intermediário gradualmente se extingue e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as relações a que se referem. Entretanto, asseveramos que a apropriação da escrita não reproduz o percurso de aquisição da linguagem falada, mas será por meio dela – na condição de conceito – que surgirá a possibilidade de representação e, portanto, da formação da ‘ideia de algo’ (FRANCO; MARTINS, 2021).

Com essas considerações, podemos afirmar que se trata de um processo complexo, envolvendo múltiplos processos psíquicos, em particular, o pensamento. Nessa direção, Vigotski (2021, p. 169) questiona: “[...] mas será que, durante o processo de instrução escolar da escrita, ensinamos a abstração? Será que ensinamos a intencionalidade? Será que ensinamos a fala interna?”.

Pois bem, se reduzirmos o ensino da escrita a treinos motores ou a simples associações de sons e letras, a codificação e a decodificação mecânica calcadas apenas na face fonética da palavra, ou, por outra, se tomarmos apenas conhecimentos do cotidiano como ponto de partida e de chegada do processo educativo, ou ainda, na esteira dessa lógica, se tomarmos fragmentos da palavra ou do psiquismo ao longo do ensino, certamente a resposta a essas perguntas é não. No entanto, como aponta Davidov (1988, p. 110), “[...] o objeto do exame das crianças que estão começando a estudar a língua é a palavra”. Com base na lógica dialética, o autor assinala que o trabalho com a fonética e com a semântica não são processos isolados na produção de conhecimento da língua, mas sim, momentos de um mesmo processo, que participa permanentemente da construção do conhecimento e que necessita ser sistematicamente organizado pelo professor. Na mesma direção do autor russo, Hurtado e Angeletti (1995) e Dangió (2017) ressaltam que a palavra é a unidade

linguística de referência nos anos iniciais, e que deve ser submetida à análise por meio do ensino intencionalmente organizado para esse fim.

2 Formação escolar, alfabetização e planejamento didático

Conforme procuramos explicitar até o momento, a alfabetização requer uma série de aprendizagens específicas que permitam a apropriação da escrita, uma vez que se trata de um processo não natural, resultante do desenvolvimento histórico-social dos indivíduos. Nesse sentido, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, cabe à educação escolar organizar de forma intencional a aprendizagem da escrita, tanto por sua relevância social como pelas possibilidades desenvolvimentistas viabilizadas por este domínio ao psiquismo humano.

De acordo com Saviani (2011), cabe à educação escolar identificar as formas mais elaboradas do saber objetivo e convertê-las em saber escolar para que seja transmitido e apropriado pelas novas gerações. Dessa forma, podemos compreender que o autor está sinalizando a importância do **conteúdo** e de suas **formas** dirigidas ao **sujeito** que aprende. Dito de outro modo por Martins (2013), esta é a base da tríade **forma-conteúdo-destinatário**. Na formulação da autora, a tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino” e ela ainda ressalta que “[...] nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p. 297). Por isso, a fundamentação da pedagogia histórico-crítica não pode prescindir dos elementos explicativos do ser humano trazidos pela psicologia histórico-cultural, tanto quanto esta última necessita de uma teoria pedagógica para subsidiar a organização dos processos de ensino e aprendizagem necessários ao desenvolvimento dos indivíduos.

Uma educação escolar comprometida com a formação humana alçada em suas máximas possibilidades só é viável se o professor possuir uma formação consistente. Corroboram esse entendimento Galvão, Lavoura e Martins (2019). Os autores apresentam cinco fundamentos nucleares para uma didática histórico-crítica, quais sejam: (1) a didática não pode perder sua dimensão ontológica; (2) a transmissão dos conhecimentos é central; (3) os professores precisam ter pleno domínio do conteúdo a ser ensinado; (4) é necessário ter uma concepção ampliada de eixo⁵ e dinâmica⁶; (5) ensino e aprendizagem

⁵ “[...] ordenação lógica articulada, sistemática, rigorosa, radical e de conjunto que determina a amplitude e a qualidade do processo de transmissão do saber escolar” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 147).

são “percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 153).

Assim, a delimitação do objeto de ensino (a linguagem), o conhecimento sobre sua estrutura e a sistematização dos objetivos – que por sua vez vão indicar as ações e operações necessárias em cada etapa – vão dirigir a organização do planejamento didático, o qual pretendemos exemplificar a seguir.

Tomando a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) como referência, podemos destacar, em linhas gerais, que, na etapa pré-verbal da linguagem oral, tendo em vista a comunicação emocional direta como atividade-guia, é preciso planejar situações em que a criança seja estimulada a estabelecer relações entre objetos, fenômenos, sons e significações (MARTINS, 2012). Para tanto, deve-se apresentar objetos e nomeá-los, cantar, explorar imitações gestuais e sonoras e assim assegurar o enriquecimento do universo de significações das crianças (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016).

Ainda no desenvolvimento da linguagem oral, mas considerando os saltos qualitativos do desenvolvimento, no período da atividade-guia objetual manipulatória, é preciso ampliar o vocabulário da criança (domínio do idioma), o que não representa simplesmente conhecer mais palavras, mas se apropriar da relação entre os objetos, suas denominações e suas funções sociais, uma vez que este domínio será fundamental para compreender que as palavras representam abstratamente objetos e fenômenos. Leituras que sejam ricas em signos e significados, atividades que possibilitem o aprimoramento da dicção e da articulação verbal, que promovam o reconhecimento das normas gramaticais da língua e possibilitem a reflexão sobre a organização da fala são exemplos de ações pedagógicas importantes nesse período (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017).

O desenvolvimento da linguagem oral segue continuamente, mas, diante das conquistas anteriores, a linguagem escrita entra em cena, a partir do momento em que a criança compreende a função social dos objetos pela mediação das palavras e que as pessoas utilizam a escrita, bem como tem a capacidade de grafar e conhece um conjunto de objetos, situações e relações com determinadas funções sociais e significados. O desafio desse período é fazer registros que desempenhem função mnemônica. Com o engendramento da atividade-guia de jogo de papéis sociais e a

⁶ “[...] conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 151).

gestação da atividade de estudo, o uso das marcas gráficas para anotar conteúdos de histórias, brincadeiras, canções, parlendas etc. é essencial para que a criança possa explorar diferentes suportes, materiais e objetivos de seus desenhos, colocando todo seu psiquismo em funcionamento.

O uso do desenho como recurso de escrita é escasso para demarcar um conteúdo específico. Por exemplo, desenhar uma criança e uma bola pode ser lido como “a menina joga bola” ou “a menina está feliz jogando bola”. A insuficiência do desenho é então o disparador para substituição da escrita pictográfica pela escrita simbólica. Nesse momento, na transição do jogo de papéis para a atividade de estudo, a criança precisa ser provocada a fazer registros de substantivos abstratos, verbos, adjetivos etc. e ampliar suas formulações, escrevendo situações completas, como uma história (com início, meio e fim), o conjunto de regras de uma brincadeira ou uma música. Portanto, a superação da escrita pictográfica depende do domínio alfabético, que não está circunscrito a conhecer as letras, mas conhecer um amplo conjunto de ferramentas do uso da língua e dos significados daquilo que a escrita representa como sistema de segunda ordem.

Por fim, não podemos minimizar o processo de alfabetização e considerá-lo concluído a partir dos primeiros rudimentos da escrita simbólica. É necessário que o trabalho educativo possibilite a ampliação do uso do sistema alfabético e o domínio de suas particularidades. Para tanto, é preciso cada vez mais se apropriar e exercitar as escritas (migrando de coletivas para individuais), o que está na dependência “[...] dos conteúdos de língua portuguesa disponibilizados aos alunos, referentes à gramática e aos gêneros (literários ou não)” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 11).

Considerações finais

Nosso objetivo ao longo deste texto foi apresentar a concepção histórico-crítica de alfabetização, compreendendo-a imbricada com o processo de humanização. Sob essa lógica, para que haja sucesso no processo de constituição da criança em humano e, especificamente, na aquisição da escrita, o professor necessita de uma sólida formação, uma vez que ele é o portador dos signos que medeiam o desenvolvimento psíquico. Humanizar-se exige a intervenção de outro ser humano que tenha se apropriado das conquistas produzidas pela humanidade (MARTINS, 2013).

Buscamos apontar que a aquisição da escrita e da leitura desponta como síntese de múltiplas determinações. Nessa direção, visamos superar orientações

analíticas e/ou sintéticas, anunciando a representação de palavra enquanto unidade da palavra escrita. Destacamos que o ensino da escrita pressupõe a incorporação tanto do princípio geral do método analítico quanto do método sintético, porém, concebendo-os como opostos, não antagônicos, ou por outra, como momentos pontuais e específicos, mas que se intercambiam num processo que é único e dinâmico, qual seja: o ensino da linguagem escrita (FRANCO; MARTINS, 2021).

Por fim, grafar ideias implica ser capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma “linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Essa possibilidade está diretamente atrelada ao domínio código alfabético, uma vez que o ensino da língua escrita demanda o conhecimento de suas normas. Ao tratar a questão da gramática e da ortografia, Vigotski (2001) ressalta que o estudo da gramática é uma questão complexa do ponto de vista metodológico e psicológico. Isso porque, a princípio, a criança não encontra utilidade nesse objeto. Entretanto, destaca o autor, o aprendizado da gramática, “como análise da escrita”, é essencial para o desenvolvimento geral do pensamento infantil, cabendo ao processo educativo gerar na criança a necessidade do estudo tanto da gramática quanto de representar graficamente a sua ideia.

Destacamos a necessidade de um ensino organizado para a apropriação da escrita e da leitura, tomando como princípio a tríade conteúdo-forma-destinatário. Isso implica: a) compreender a escrita enquanto processo altamente complexo, que demanda da criança o autocontrole do próprio comportamento; b) considerar que o autocontrole resulta da complexificação das funções psíquicas, subjugando-se à internalização de signos que, por seu turno, identifica-se com o universo simbólico disponibilizado à apropriação pela criança; c) observar que, na escrita, a criança precisa ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos; d) contemplar a formação do conceito de palavra, tanto em sua dimensão semântica quanto em sua morfologia e fonética, o qual se impõe como tarefa de um ensino desenvolvente desde a Educação Infantil.

O desafio posto à alfabetização demanda, pois, competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2011) com a classe trabalhadora. Só assim o domínio da linguagem estará a serviço dos dominados, que, de posse dos conteúdos culturais humanizadores, poderão se libertar da condição de dominação (SAVIANI, 2018).

Referências

- DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- DAVÍDOV, Vasili. Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Revista Soviet Education**, New York, v. 30, n. 8, 1988.
- FRANCO, Adriana; MARTINS, Lígia Márcia. O gesto é a escrita no ar: representação ideativa de palavra e apropriação da escrita em Vigotski. **Revista Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 121-137, 2020.
- FRANCO, Adriana; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia: Editora Phillos Academy, 2021.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- HURTADO, Josefina López; ANGELETTI, Alicia Borgato. Formación de la pré-escola de analisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. *In*: GÓMEZ, Ana Maria S. **Estudio de las particularidades del desarrollo del niño pre escolar cubano**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.p. 217-226.
- LEONTIEV, Alexei N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em estudo** (online), v. 22, p. 3-13, 2017.
- MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. p. 93-121.
- 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.
- MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia.; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, 2018.
- MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006, Brasília. **Conferência [...]**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. Essa Base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados; 2018.

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

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. Tomo I.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. Tomo III.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. São Paulo: Expressão popular, 2021.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Francisco José Carvalho Mazzeu

Introdução: O problema da educação de jovens e adultos

Abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de uma obra que discute o desenvolvimento da consciência na formação de professores reveste-se de importância pelo simples fato de que essa modalidade de educação e ensino no Brasil tem sido frequentemente relegada a segundo plano, seja no âmbito das políticas públicas, seja no contexto das pesquisas educacionais. No entanto, na perspectiva materialista e dialética aqui assumida, não basta destacar a relevância desse tema ou sintetizar suas diversas relações e contradições. Faz-se necessário buscar uma reflexão que, sem desconsiderar a especificidade dessa modalidade, sua história, seus sujeitos, sua base jurídica, suas condições de trabalho etc., focalize também os aspectos desse objeto que permitem iluminar questões mais gerais do processo pedagógico e, com isso, tragam contribuições para o avanço da construção das bases teóricas e metodológicas da pedagogia histórico-crítica (PHC).

De modo preliminar, é necessário discutir o significado da expressão “educação de jovens e adultos”, pois esta pode ser compreendida de diversas formas e sob diferentes pontos de vista. Considerando a concepção materialista que concebe a educação como processo objetivo, indissociável da produção material da existência humana por meio do trabalho (SAVIANI, 2011), a educação dos jovens e dos adultos se constitui como parte essencial do processo mais amplo de reprodução e de desenvolvimento/transformação da sociedade. Seguindo essa linha de pensamento, Álvaro Vieira Pinto (2007, p. 30) aponta o caráter contraditório da educação, pois ela é

[...] o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Contudo, neste processo de auto-reprodução está contida, desde logo, uma contradição: a sociedade

desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente.

Adotando uma visão historicista do fenômeno, os autores citados, Saviani e Vieira Pinto, apontam as profundas mudanças nos processos educativos, decorrentes das formas como a sociedade vai se organizando para produzir sua existência. Nas sociedades primitivas, em que os meios de produção (a terra, em especial) são de posse comum, a educação de crianças, jovens e adultos ocorre de modo difuso, com diferenciações naturais decorrentes principalmente da idade, da capacidade física ou de determinadas funções nos ritos e costumes. Com o surgimento de sociedades divididas em classes sociais com posições antagônicas no processo produtivo (escravos e senhores, proletários e capitalistas), a educação perde esse caráter relativamente unitário e passa a ser diferenciada em função da posição de cada indivíduo nas relações sociais. Como explica Saviani (2011, p. 98-9), a escola surge nesse contexto e vai se tornando historicamente o espaço central do trabalho educativo, convertendo-se na forma dominante de educação. No entanto, em muitos países, a formação de parte considerável dos trabalhadores ainda se faz no próprio trabalho, já que são aliados da escolarização. Como esclarece Vieira Pinto (2007, p. 31, grifos no original),

Nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a educação não pode consistir na formação uniforme de todos os seus membros, porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade em formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. Por isso, em tais sociedades, a *educação pelo saber letrado* é sempre privilégio de um grupo ou classe.

Nesse sentido amplo, e considerando a sociedade atual, a educação de jovens e adultos pode ser compreendida como a totalidade dos processos formativos, escolares ou não, dirigidos a esses sujeitos com a finalidade de desenvolver sua consciência e orientar sua prática, seja no cotidiano, no trabalho ou em outras instâncias. Uma das características do capitalismo é ser uma sociedade dinâmica, que requer a permanente revolução dos meios de produção para que os capitalistas possam obter a maximização do trabalho excedente e permanecer ou crescer no mercado competitivo. Dessa forma, coloca-se aos jovens e adultos, de um lado, a necessidade de uma formação inicial mínima, que atenda aos requisitos do mercado de trabalho e, de outro, a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento para se adaptar às mudanças nesse mercado.

À luz desse contexto, é possível compreender porque, nos países economicamente dominantes, nos quais os trabalhadores já atingiram um patamar de formação que lhes assegura um “padrão médio de habilidade, eficiência e celeridade” (MARX, 2017, p. 272), oferecido pela escola pública e universalizada, o desafio que se coloca é promover processos de atualização de conhecimentos e requalificação aos que são deslocados pelas mudanças nos processos produtivos, expressando-se ideologicamente essa demanda econômica pelo debate centrado na necessidade de uma “educação permanente” ou “educação ao longo da vida” (BRASIL, 2009). Essa dimensão da educação de adultos atende aos interesses dos capitalistas, mas também a uma situação mais imediata dos trabalhadores, que precisam desenvolver constantemente novas capacidades e habilidades para conseguir vender sua força de trabalho. Por isso, as propostas centradas no desenvolvimento de competências e habilidades, bem como os programas de qualificação profissional, conseguem obter certo consenso na sociedade atual.

No entanto, em países subalternizados como o nosso, em que o processo de desenvolvimento econômico-social é subordinado a interesses estrangeiros, sendo as relações coloniais um traço central do passado e do presente, o problema da educação de jovens e adultos se apresenta de forma dupla, já que os setores da economia em que o capitalismo avançou no processo de industrialização demandam, além de uma formação escolar mínima, essa formação mais ampla e permanente (“ao longo da vida”), ao passo que outros setores, vinculados sobretudo à agropecuária, ao extrativismo, à construção civil etc., permanecem demandando uma força de trabalho pouco qualificada e com baixa ou nenhuma escolaridade. Como o processo de expansão da forma de produção industrial e da conseqüente urbanização é relativamente recente no país, há um grande contingente de trabalhadores que não tiveram acesso à escola na infância e que não possuem o domínio de conhecimentos básicos de leitura e de escrita. Dessa forma, se configura outro significado para a expressão “educação de jovens e adultos”, agora entendida como modalidade de ensino destinada a atender a esse público. Essa modalidade foi contemplada na legislação educacional inicialmente sob a denominação de ensino “supletivo”, de caráter compensatório, dirigido aos que não puderam estudar “na idade certa”, passando depois a ter uma abordagem mais específica como EJA, porém distante de uma efetiva incorporação como parte essencial da constituição dos sistemas de ensino e das atividades escolares.

Essa secundarização e desvalorização da EJA como modalidade do Ensino Fundamental se manifesta de modo eloquente nos índices de analfabetismo e baixa escolarização entre pessoas de quinze anos ou mais. Os dados dos censos do IBGE mostram uma redução cada vez mais lenta da taxa de analfabetismo e um avanço tímido na superação do chamado analfabetismo funcional, que é a condição atribuída aos que não completaram os quatro primeiros anos de escola. Analisando esses dados, Braga e Mazzeu (2017, p. 46) apontam que a redução do analfabetismo tem ocorrido nos últimos vinte anos mais por razões demográficas do que pelo impacto de políticas públicas voltadas à EJA, concluindo que

Periodicamente são lançados Planos, Programas, Campanhas e outras iniciativas governamentais ou da sociedade civil com o propósito de 'erradicar' o analfabetismo no Brasil. No entanto, não se discutem nem se apontam suas causas principais: de um lado, o modelo econômico baseado na produção de 'commodities' para exportação, que demanda mão de obra pouco qualificada e baixo desenvolvimento científico e tecnológico. De outro lado, a precariedade do sistema educacional (ou a ausência dele), em especial no que se refere à alfabetização e educação de jovens e adultos.

A partir de dados demográficos, Souza (1999, p. 169) já apontava, no final da década de 1990, essa ausência de ação mais efetiva do poder público no enfrentamento do analfabetismo, e indicava que “[...] com base na análise de projeções das taxas futuras de analfabetismo até 2020 conclui-se que a velocidade atual de crescimento da alfabetização total é baixa e que seu aumento depende de medidas relacionadas à educação de jovens e adultos”. Como as medidas não foram tomadas pelos sucessivos governos desde aquela década, as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 não foram cumpridas, assim como deve ocorrer com o PNE que encerrará em 2024 (BRASIL, 2015). Particularmente, as metas 8, 9 e 10 do PNE 2014-2024, que previam a elevação da escolaridade dos jovens, a erradicação do analfabetismo e a redução do analfabetismo funcional, seguramente não serão atingidas.

Um dos motivos para explicar esses resultados negativos é o baixo investimento público na EJA, com a consequente queda sistemática nas matrículas em escolas que oferecem essa modalidade. Por meio da análise dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estudo de José Marcelino Pinto (2021, p. 1) demonstra que

Os recursos federais destinados para a subfunção EJA saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%. Já no caso dos estados, DF e

municípios estimou-se, com base em modelo referenciado na participação das matrículas, recursos da ordem de 0,28% do PIB, em 2019.

Como resultado dos pífios investimentos e da ausência de políticas efetivas de fortalecimento da oferta de EJA na rede pública de ensino, ocorre uma significativa redução (mais de 50%, em média) nas matrículas no período 2007-2019 (PINTO, 2021). O autor aponta que a redução da presença do setor público ampliou a participação das escolas privadas neste “nicho de mercado”, geralmente com subsídios estatais por meio de convênios. No estudo citado, também é feita uma previsão do provável descumprimento das metas 8, 9 e 10 do PNE 2014-2024, no que se refere à EJA. Conclui-se que o financiamento por meio de fundos como o Fundef e o Fundeb, do modo como foram aprovados e regulamentados, não se mostrou efetivo para alcançar as metas propostas.

Buscando entender esse fenômeno da (des)escolarização da EJA, é importante levantar um debate sobre o próprio significado que a escola possui na sociedade atual e o sentido que ela vai assumir para educandos, educadores e outros agentes que atuam nesse campo. O que se pode perceber é que a escola é vista de forma ambígua, com a escolarização por vezes assumindo uma “ênfase valorativa” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 233) de teor negativo no campo da EJA, já que os processos escolares são alvo de críticas por promoverem a ocultação e a aceitação passiva das desigualdades, reforçarem processos autoritários, não respeitarem os conhecimentos e a cultura dos alunos etc. Tais críticas são inspiradas em pressupostos tanto da Escola Nova quanto das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1984).

Essas críticas foram incorporadas por movimentos sociais e educadores que atuam na EJA, e contribuíram para criar certa oposição entre a EJA e uma Educação Popular, que seria uma educação voltada de fato aos interesses das classes populares e se desenvolveria com mais autonomia e vigor em espaços não formais. Essa oposição por vezes se desdobra em dicotomias entre o ensino dos conteúdos da cultura erudita e a cultura popular, entre a transmissão do saber escolar e a valorização do saber “de experiência feito” (FREIRE, 1987, p. 34) que o educando possui, gerando desconfiança e até mesmo rejeição aos processos de transmissão do saber historicamente acumulado, que chega a ser visto como algo próprio das classes dominantes e da cultura dos países colonizadores. Do ponto de vista epistemológico, cria-se uma separação entre o processo de compreensão da realidade, essencial para o desenvolvimento de formas mais elaboradas de consciência, e a assimilação do

conhecimento escolar, que passa a ser visto ora apenas como instrumento pragmático de ação na prática social (levando, por exemplo, a pensar a alfabetização de adultos apenas como meio de luta política), ora como parte de uma cultura alienante e invasiva, produtora de uma falsa consciência (gerando práticas de alfabetização centradas no discurso e na experiência cotidiana dos educandos).

Essa questão geral do significado da escola e do saber escolar se articula também com um conjunto de debates recentes no campo da EJA, como a questão do currículo diante do processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular; a questão do sentido que a escola tem ou que pode adquirir para os alunos; a questão do uso das chamadas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, entre outras.

Corroborando essa ideia de que a questão da escola e do saber escolar está no centro da configuração da EJA como objeto de reflexão, Ribeiro (2019, p. 20), a partir de um levantamento sobre as pesquisas que abordam esse campo, indica que o tema de maior recorrência é a discussão sobre “[...] os sentidos, os significados, as percepções e/ou as representações que os sujeitos da EJA atribuem aos conhecimentos escolares e em sua maioria tangenciando as discussões da relação entre os conhecimentos escolarizados e os conhecimentos cotidianos.”

Sendo assim, o propósito deste texto é trazer algumas contribuições para o debate sobre o significado¹ da escolarização na educação de jovens e adultos, estabelecendo um diálogo com a pedagogia libertadora de Paulo Freire à luz da pedagogia histórico-crítica.

O texto incorpora também alguns pressupostos da teoria da enunciação² de Valentin Volóchinov, por considerar que fornecem subsídios importantes para compreender a língua de um ponto de vista materialista e dialético, vinculando o discurso falado e o escrito a um conjunto de relações e mediações que remetem, em última instância, às relações de produção e à luta de classes. Buscando ser coerente

¹ A unidade entre significado e sentido constitui uma dimensão central para a análise da consciência humana, mas não será possível, pelos limites do texto, discutir, mesmo que de passagem, a relação entre esses dois conceitos, sobre os quais há uma vasta bibliografia no campo do materialismo dialético e da psicologia histórico-cultural. Apenas a título de exemplo, vide a discussão feita por Leontiev no livro *Atividade, Consciência, Personalidade* (2021) e n’ *O Desenvolvimento do Psiquismo* (2018); por Vygotsky no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2009); e por Luria no livro *Pensamento e Linguagem* (1987). No âmbito da filosofia, Adam Schaff trata da questão em *Introdução à Semântica* (1968) e em *Linguagem e Conhecimento* (1974).

² Parto do princípio de que essa teoria se encontra esboçada no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), cuja autoria foi indevidamente atribuída a Mikhail Bakhtin. Entendo que se tratam de dois autores com referenciais teóricos distintos, embora tenham pontos de convergência e entrelaçamento.

com esses pressupostos, entendo que o debate acadêmico envolve não apenas as relações sociais mais amplas, que influenciam as orientações ideológicas do discurso (seja pela natureza do objeto de análise, seja pela posição das classes sociais diante desse objeto), mas também os elementos da história de vida e da trajetória de cada pesquisador, sua relação particular com esse objeto e com os demais autores com os quais dialoga. O presente texto, como qualquer discurso escrito,

[...] é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017, p. 349).

Por esse motivo, é fundamental situar as possíveis contribuições da PHC para a EJA no seio de um diálogo com outras concepções aí presentes, particularmente com a chamada pedagogia libertadora de Paulo Freire. A necessidade desse diálogo³ também decorre da minha trajetória pessoal de trabalho com alfabetização de jovens e adultos, inicialmente sob a inspiração do método Paulo Freire, caminhando com o tempo na direção de elaborar uma proposta mais coerente com os fundamentos da PHC.

1 O significado da escola na EJA: aproximações e distanciamentos entre Dermeval Saviani e Paulo Freire

Existem poucos estudos sistemáticos sobre a obra de Paulo Freire à luz da pedagogia histórico-crítica. Para quem tem buscado realizar um trabalho de alfabetização e educação de jovens e adultos, tal lacuna se reveste de caráter bastante problemático, dada a relevância e a presença da pedagogia libertadora proposta por Freire e do seu método de alfabetização como referências essenciais, sobretudo para aqueles educadores que buscam se colocar na perspectiva das lutas da classe trabalhadora pela sua emancipação e, portanto, pela sua libertação das relações de exploração e opressão da sociedade capitalista. Não por acaso, as ideias freireanas

³ Utilizo o conceito de diálogo na acepção de Volóchinov, como interlocução entre sujeitos situados histórica e socialmente, que não estão colocados no mesmo plano sociodiscursivo, e cujo discurso é constituído a partir da apropriação das ideologias vigentes. Esse diálogo é uma apropriação responsiva da palavra alheia (socializada), com base na qual a própria consciência e o psiquismo vão se formando para refletir a realidade de modo mais objetivo. Essa ideia distancia-se, em parte, da perspectiva freireana que por vezes pressupõe uma horizontalidade no diálogo que o próprio Freire reconhece ser impossível na relação professor-aluno. Por isso, considero inadequado abarcar em um mesmo conceito de “dialogia” autores díspares como Bakhtin, Volóchinov, Vygotsky e Freire, cujas concepções de ser humano e de linguagem são essencialmente distintas.

têm inspirado as práticas educativas de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (ALENCAR; FIGUEIREDO, 2019) e de escolas que atuam na EJA, mesmo em redes de ensino nas quais essa não é a concepção formalmente adotada (QUATORZE VOLTAS; SAUL; SAUL, 2021).

Atualmente, os educadores que se apoiam na PHC vivem um problema ainda mais complicado, já que Paulo Freire é alvo de forte ataque da extrema direita, a ponto de o candidato Jair Bolsonaro ter incluído no plano de governo apresentado em 2018 ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE) a proposta de “expurgar” essa linha de pensamento da educação brasileira⁴. Nesse contexto, como apontar divergências e eventuais limitações da concepção freireana sem dar munição a essas críticas e, ao mesmo tempo, como apontar convergências sem cair em um ecletismo ingênuo? Para evitar mal-entendidos, convém antecipar as conclusões do capítulo: considero que entre Saviani e Freire existem divergências teóricas e filosóficas, com consequências para a compreensão do significado da escola e da EJA, porém são discordâncias no interior de um campo comum, o das pedagogias que buscam a superação da sociedade capitalista, denominadas por Saviani (2007, p. 411) de “pedagogias contra-hegemônicas”. Sendo assim, sou levado a discordar da análise de Pena e Zientarski (2019, p. 13), que afirmam sobre Paulo Freire:

Inexiste na obra desse pensador o posicionamento claro e específico em prol da aniquilação do projeto capitalista de sociedade, embora realize uma crítica às políticas neoliberais e ao pensamento pós-moderno que assessoram a manutenção dessa sociedade. Em substituição ao posicionamento de endurecimento da luta de classes, Freire optou por apostar no fortalecimento da democracia burguesa e pela crítica à perspectiva de ditadura do proletariado [...].

Como Saviani (2007) ressalta, Freire vai assumindo, na sua trajetória, algumas categorias e ideias de pensadores marxistas e incorpora reflexões sobre o processo histórico que o aproximam dessa linha de pensamento, embora não seja esse o quadro teórico central da sua obra. No entanto, Freire defendeu as conquistas da Revolução Cubana e da Revolução Chinesa, inclusive a perspectiva da Revolução Cultural. De acordo com Saviani (2011, p. 73),

Em ‘Ação cultural para a liberdade’, ele [Freire] refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que precede

⁴ Plano de governo para as eleições presidenciais de 2018, conforme documento disponível no site do Tribunal Superior Eleitoral: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf.

a mudança da estrutura social e à revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social. Na verdade, esse texto é inspirado na experiência maoísta da Revolução Cultural chinesa.

Esse apontamento corrobora a crítica à afirmação de que Freire seria “contrário ao endurecimento da luta de classes”. Não é pretensão deste capítulo fazer uma análise das aproximações e dos distanciamentos entre Freire e Saviani, mas sim levantar alguns elementos que possam contribuir na direção de elucidar a questão do significado da escola para a formação da consciência do jovem e do adulto.

1.1 Ponto de partida: dando voz a Saviani

Para começar uma reflexão sobre esse ponto, nada melhor do que buscar nos textos de Saviani os elementos que podem configurar seu posicionamento sobre as ideias de Freire, e com isso iluminar o debate sobre o tema. Vale destacar que análises feitas por Saviani aparecem em diferentes textos, com maior ou menor grau de elaboração, sendo a mais detalhada a que se encontra no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2007), embora não se trate de um estudo sistemático da obra de Freire à luz da PHC. O próprio Saviani (2007, p. 332) adverte que “[...] a uma maior distância, sua obra [de Paulo Freire] deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto”. Embora o ano de 2021 tenha marcado um século de nascimento do autor em questão, talvez ainda seja necessário buscar esse distanciamento, que não é apenas temporal, mas epistemológico, para construir essa apreciação.

O marco inicial do que pode ser apontado como uma demarcação de limites entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia libertadora pode ser situado no livro *Escola e Democracia*, em que Saviani (1984, p. 15, grifos meus) afirma:

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de ‘**Escola Nova Popular**’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de **Paulo Freire**; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

Essa referência aparece na parte do livro dedicada às teorias não-críticas, o que leva o leitor a pensar que esses autores (Freire e Freinet) estariam situados nesse campo, portanto, em posição oposta e antagônica (do ponto de vista da luta de classes) às teorias críticas em que se situa a PHC. Posteriormente, Saviani (2007, p. 332, grifos no original) procura esclarecer melhor o sentido da sua afirmação:

Referi-me a essa proposta em meu livro *Escola e Democracia* como a uma espécie de 'Escola Nova Popular'. Alguns analistas viram nessa referência uma crítica negativa quando, em verdade, ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite.

De fato, a expressão “escola nova popular” pode ser lida com entonações diferentes, o que, segundo a teoria da enunciação (VOLÓCHINOV, 2017), produz ênfases valorativas e sentidos distintos, e até opostos. Se colocada a ênfase na primeira parte, soa como uma forte crítica, sobretudo no contexto enunciativo de um livro em que a tônica é a denúncia do caráter reacionário, pseudocientífico e não democrático da pedagogia escolanovista. Ainda que a contundência da crítica, como tantas vezes explicou o autor, tenha tido como propósito “curvar a vara” no sentido oposto ao das ideias escolanovistas dominantes no campo educacional, essa demarcação permanece como um recorte fundante da PHC. Ao mesmo tempo, Saviani tem uma dose de razão em afirmar que a expressão “escola nova popular” pode ser lida com ênfase no segundo elemento, ou seja, destacando seu caráter popular e, portanto, alinhado aos interesses das classes populares, que seriam beneficiadas por uma incorporação à sua educação de avanços preconizados pelo escolanovismo. No entanto, considerando o livro *Escola e Democracia* como um enunciado, é inevitável que tenha sido produzido um efeito de sentido que estabelece um distanciamento entre as duas abordagens pedagógicas.

No centro dessa divergência, pode ser encontrada a questão do significado da escola, especialmente o significado histórico da escola tradicional e da pedagogia tradicional, pelo menos na sua vertente laica e iluminista, cujo sentido humanizador e progressista, no momento histórico de ascensão da burguesia ao poder, Saviani recupera, ao passo que em Freire essa escola e essa pedagogia são identificadas, de modo talvez a-histórico, sempre com os interesses das classes dominantes, como uma escola que, para atender aos interesses da burguesia, oprime as classes populares,

desqualifica seu saber e sua cultura, “depositando”, de forma autoritária e mecânica, na mente dos alunos, conhecimentos vazios e alienantes, que dificultam o desenvolvimento da sua consciência crítica e a compreensão dos problemas sociais.

Na PHC, a assimilação dos conhecimentos escolares mais elaborados, os conceitos científicos, as expressões artísticas mais ricas, a compreensão teórica da realidade, é tida como condição necessária, embora não seja suficiente, para que as classes subalternas possuam melhores instrumentos intelectuais para atuação na luta de classes, mesmo que essa assimilação na escola possa ter ocorrido eventualmente de forma relativamente mecânica ou “bancária”. A propósito, o próprio Freire vai reconhecer que uma educação bancária seria melhor do que um ensino desprovido de seriedade e rigor:

[...] uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é *muito pior* do que uma experiência ‘bancária’, onde o professor simplesmente transfere conhecimento. [...] Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador ‘bancário’ sério e bem informado (FREIRE; SHOR, 1986, p. 56, grifos no original).

Na construção da PHC, vem sendo delimitado e explicitado em diversos momentos que a transmissão de conteúdos, embora seja uma tarefa essencial da escola, não deve se dar de forma mecânica e vazia, razão pela qual Saviani (2011) propõe uma orientação metodológica que parte da prática social e, passando por etapas como a problematização e a instrumentalização, produz uma autêntica catarse, como síntese superior no pensamento do aluno, gerando uma apropriação do saber escolar como base para uma consciência mais elaborada, uma compreensão materialista e dialética da realidade, o que produz impactos na atuação posterior desses alunos na prática social.

Essas divergências de cunho pedagógico decorrem das matrizes filosóficas diversas que Saviani e Freire utilizam para desenvolver seu pensamento. Segundo Saviani (1991, p. 70), do ponto de vista teórico, *Educação como Prática da Liberdade* “[...] formulou-se como uma concepção claramente marcada pela influência do [...] chamado existencialismo ou personalismo cristão”. Freire nunca negou essa filiação ao pensamento cristão, ao contrário. No entanto, sua abordagem vai recebendo influências do marxismo, em diferentes momentos e graus. Em sua última entrevista antes de falecer, ele descreve sua trajetória, indicando a busca do referencial marxista como meio para entender a realidade dos favelados, e conclui a gravação com a frase: “Eu fiquei

com Marx na mundaneidade e à procura de Cristo na transcendentalidade” (FREIRE, [s.d.]). Embora não seja possível desenvolver aqui uma análise mais detalhada, lanço a hipótese de que a melhor chave para compreender e situar a sua concepção no contexto das correntes pedagógicas seja colocá-la no âmbito de uma forte tradição brasileira de tendências ecléticas, que procuram articular e incorporar categorias e ideias de diferentes matrizes teóricas, por vezes conflitantes e até antagônicas.

Parte dessa trajetória teórica de Freire para conciliar concepções divergentes se explica: pela aproximação entre marxistas e cristãos durante o enfrentamento ao nazifascismo na Segunda Guerra Mundial; pelo movimento da própria Igreja Católica e do cristianismo em geral nos anos de 1960 para se aproximar das classes populares por meio da teologia da libertação; e, no caso do Brasil, pela influência de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) empenhados em formular um projeto de desenvolvimento que libertasse o Brasil das travas do subdesenvolvimento e da posição de subalternidade do contexto mundial (cf. SAVIANI, 1991). Por isso, o conceito de libertação adquire lugar central na concepção de Freire. Essa aproximação entre cristãos e marxistas teve grande relevância no Brasil no contexto da luta contra a ditadura que se instalou em 1964. Como explica Saviani (1991, p. 71),

Ocorre que a prática de Paulo Freire [...] foi muito conjunta com as forças inspiradas no marxismo [...] e Paulo Freire tendia a se colocar, nessa fase, na posição de que era mais importante unir as forças do que separá-las e nesse sentido ele tendia a uma linha de ação que articulasse os esforços da esquerda, tanto de inspiração marxista como de inspiração católica.

No contexto dessa aproximação, Freire vai incorporando categorias do materialismo dialético em suas reflexões, embora sem adotar esse referencial em seu conjunto. De acordo com Saviani (1991, p. 71-2),

No livro ‘Pedagogia do Oprimido, [...] cita em abundância autores marxistas.’ Mas ainda tem um vetor que não se define propriamente como marxista. [...] Pedagogia do Oprimido ainda tem como matriz, basicamente, a dialética do senhor e do escravo de Hegel. [...] a referência fundamental ainda é uma libertação no âmbito das consciências.

Posteriormente, Paulo Freire elabora alguns trabalhos em que a visão marxista se integra mais fortemente, como no texto Ação Cultural para a Liberdade, onde distingue ação cultural de revolução cultural e assume a perspectiva maoísta da revolução cultural.

Embora a questão da libertação no plano da consciência ocupe um lugar central em Freire, a ideia de libertação possui também uma clara ligação com os processos de

luta política e social, como foram, por exemplo, as revoluções cubana e chinesa e os processos de independência dos países africanos, ocorridos nos anos de 1970, após os quais Paulo Freire se fez presente como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, orientando programas de alfabetização e educação de jovens e adultos.

No caso do Brasil, o período autoritário de 1964 a 1985 vai marcar a quase total exclusão das ideias de Paulo Freire na EJA (um “expurgo”, como propôs o candidato antes citado), ao lado da imposição autoritária de uma educação tecnicista, o que se manifestou no campo da alfabetização de adultos pela criação do MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização –, tentando se apropriar da ideia de mobilização social para, em dez anos, erradicar a “chaga” do analfabetismo que acometia a “pátria”, tendo posteriormente se distorcido os dados do programa para se demonstrar o sucesso da empreitada (PAIVA, 1982). Os materiais didáticos usados nos cursos trabalhavam com palavras-chave e suas famílias silábicas, fazendo uma tosca caricatura do método Paulo Freire. Naturalmente, o aspecto central desse método, que se refere ao debate sobre a realidade social a partir das palavras estudadas, foi banido (PAIVA, 1981). Como reação a esse período, no momento da redemocratização, havia uma grande desconfiança em relação à escola e ao estado. Como observa Saviani (1991, p. 73), a luta contra a ditadura e a crítica à escola como reprodutora do capitalismo acabaram

[...] por reforçar a ideia de que a educação, a serviço da população, deveria se dar como forma alternativa, paralela e independente do Estado. Daí, então, a tendência do movimento de educação popular de se caracterizar como forma de educação autônoma em relação ao Estado e como iniciativa das próprias camadas trabalhadoras, através de seus representantes, que eram os intelectuais identificados com essas camadas.

Nas suas análises mais recentes sobre a obra de Freire, Saviani (2007, p. 411) classifica a pedagogia libertadora no campo das pedagogias “contra-hegemônicas”, que se colocam a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Também sugere a denominação de “pedagogias de esquerda”. O caráter vago dessas denominações, segundo o autor, seria compensado pela possibilidade de união em torno da luta pela transformação social. Nesse sentido, a pedagogia libertadora e a PHC estariam situadas no mesmo campo e não haveria entre elas um antagonismo inconciliável. No entanto, ressalta que haveria duas modalidades no campo das pedagogias contra-hegemônicas: as que partem da valorização do saber popular e da autonomia de suas organizações, e as que partem da necessidade de valorizar a escola e o acesso das

camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2007). Portanto, é possível perceber que, em relação a essas modalidades, as duas pedagogias se situam em posições divergentes, embora as ideias de Paulo Freire sobre o significado da escola e do conhecimento sistematizado para as classes populares também tenham se modificado ao longo da sua obra.

1.2 A escola freireana

Se na *Pedagogia do Oprimido* há uma crítica mais incisiva ao papel da escola, em linha com as abordagens crítico-reprodutivistas, em textos mais recentes essa visão se altera significativamente. Por exemplo, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 87) afirma:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’⁵. Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como ao lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.

Essa formulação, embora o autor não renegue por completo, será apresentada de modo bastante distinto no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1997). Nesse texto, o autor aponta que

[...] hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 1997a, p. 11).

Sobretudo a partir da sua experiência como gestor público à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Freire passa a explicitar mais claramente suas propostas de democratização da escola, que pressupõem uma valorização da escola pública. A proposta seria

[...] uma escola que, continuando a ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende,

⁵ O autor se refere ao conceito de invasão cultural.

contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. [A escola] não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. [...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade (FREIRE, 1997b, p. 5).

Nesse trecho, percebe-se a riqueza e ao mesmo tempo a ambiguidade da pedagogia libertadora em relação à escola e ao saber acumulado. Por um lado, existe uma secundarização do significado do conhecimento escolar em favor do saber espontâneo que os alunos desenvolvem na cotidianidade, de forma que a escola deveria aprender com eles sobre o seu contexto e trazer esse contexto para ser objeto de reflexão no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, Freire reconhece a necessidade da exatidão científica e de que se exerça a atividade docente, ou seja, o ensino de conhecimentos que não surgem espontaneamente. A crítica aos processos de transmissão do saber acumulado, que produzem uma recepção passiva, tanto pode ser interpretada como uma indicação de que esses conteúdos deveriam ser substituídos por discussões de temas geradores trazidos do contexto pelos próprios alunos, quanto no sentido de que o ensino dos conteúdos escolares deveria estimular uma atitude de assimilação ativa e crítica a partir da sua articulação com esse contexto, para que não sejam assimilados de forma passiva e vazia. No primeiro sentido, as ideias de Freire se aproximam do construtivismo e da Escola Nova, das metodologias ativas etc.; no segundo, convergem com as concepções da PHC, que defende um ensino em que a transmissão do saber escolar não se reduza à reprodução de fórmulas vazias, que o aluno decora sem entender o seu significado.

Ao mencionar o papel dos educadores e intelectuais progressistas, Freire (1997b, p. 54) ressalta que

Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais.

Portanto, o engajamento político necessário não excluiria o ensino dos conteúdos de forma competente e séria, ao contrário, seria uma exigência desse compromisso. Em relação à leitura, por exemplo, Freire (1997b, p. 25) afirma que

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos, se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Deixa explícito, também, que defende a leitura de textos literários e não apenas dos gêneros discursivos do cotidiano do aluno: “A leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem à procura da boniteza, da simplicidade e da clareza” (FREIRE, 1997b, p. 25). Em outro momento, destaca a importância da leitura dos textos clássicos: “[...] os estudantes *precisam* ler. Você *precisa* ler, ler os clássicos da sua área. Os estudantes precisam ler Marx, por exemplo, independentemente de sua aceitação ou rejeição em relação ao rigor marxista” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 56, grifos no original).

Portanto, o que se pode perceber dessa breve discussão é que o significado da escola em Freire se expressa em afirmações que podem assumir sentidos ambíguos ou mesmo contraditórios entre si, o que acaba permitindo ao leitor fazer recortes e apropriações distintas, com um viés que pode se aproximar ora do escolanovismo, ora do crítico-reprodutivismo ou mesmo da PHC.

Há ainda outros aspectos que podem ser explorados para avançar na compreensão das relações entre a pedagogia libertadora e a PHC, mas que não cabem no escopo deste texto, como o vínculo com as filosofias da essência e da existência (SUCHODOLSKI, 2002). A título de conclusão preliminar, é possível destacar a apreciação geral exposta por Saviani (2007, p. 333) de que, em relação a Paulo Freire,

Qualquer que seja [...] a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda.

Cabe, ao mesmo tempo, resgatar um manifesto de Freire (1997b, p. 33) que seguramente seria endossado por muitos educadores histórico-críticos: “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e

popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se”.

Portanto, existe a concordância nas duas vertentes pedagógicas de que a escola pública pode ter um significado humanizador na formação do aluno e no desenvolvimento da sua consciência, embora compreendam de forma diferente o papel que exerce nessa formação a assimilação dos conteúdos escolares. Assim, existe uma ênfase distinta na análise da relação entre escola e democracia: enquanto Saviani destaca o significado da escolarização para a participação dos trabalhadores no processo de democratização da sociedade, Freire se ocupa mais da democracia no interior da escola e da sala de aula, postulando a necessidade de vivências democráticas para que os oprimidos busquem essas relações também fora da escola.

Considerações finais

A educação de jovens e adultos é uma área em que se manifestam com especial clareza as relações entre diferentes problemas econômicos, sociais e pedagógicos. No caso do Brasil, circulam na área ideias e propostas de diferentes matrizes, que refletem e refratam as condições peculiares de um país marcado por múltiplas formas de desigualdade. O que se procurou apontar é que existe um problema objetivo de falta de acesso à escola para essa parte da população, o que está articulado à persistência do analfabetismo e à redução das matrículas nessa modalidade. A questão que se coloca é: devemos lutar pela escolarização dos jovens e adultos? Não seria melhor que a sua formação ocorresse fora da escola, apenas no contexto dos movimentos sociais? Isso não daria melhores condições para a formação da sua consciência crítica e de classe?

Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, não resta dúvida de que a educação escolar, embora não exclua a educação informal, nem desmereça os trabalhos educativos desenvolvidos no contexto dos movimentos sociais, constitui a forma mais desenvolvida de educação, aquela na qual o trabalho educativo pode ocorrer com melhores condições de êxito na sua tarefa precípua de socializar os conhecimentos historicamente acumulados. Com base nessa abordagem, não se pode tergiversar na defesa de uma escola pública, laica e de qualidade também para os jovens e os adultos que foram impedidos, pelas condições impostas pelo capitalismo, de frequentá-la na infância.

No entanto, também é evidente que essa escola não deve ser uma mera

reprodução da escola infantil, mas precisa estar à altura da especificidade dos jovens e dos adultos, cuja atividade principal está vinculada à sua inserção na produção material da existência. A própria questão da alfabetização de jovens e de adultos nessa perspectiva se coloca de outra forma, sendo inadequada, para dizer o mínimo, a replicação de propostas adotadas no ensino de crianças, como faz o construtivismo.

Para contribuir na discussão dos fundamentos do trabalho dos professores e educadores que atuam na EJA, este capítulo procurou trazer algumas reflexões sobre as aproximações e os distanciamentos entre a PHC e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, com especial atenção ao significado da escola. Embora convirjam na defesa da escola pública, essas duas abordagens têm compreensões diferentes sobre como essa escola deve funcionar, o que não inviabiliza um diálogo entre elas, entendido, na perspectiva da teoria da enunciação, como um diálogo que precisa levar a sínteses superadoras, pois pressupõe a crítica e a autocrítica. As palavras de Freire, pela sua natureza às vezes ambígua e permeada por um ecletismo teórico, exigem um esforço de análise mais complexo do que uma mera categorização. Buscar uma apreciação desse discurso a partir do quadro teórico do materialismo histórico-dialético é um dos muitos desafios que ainda se colocam para a PHC no campo da EJA.

Referências

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; FIGUEIREDO, Allan Diêgo R. Paulo Freire e a pedagogia do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 2, n. 4, p. 21, 2019.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial**: seção 1, Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ao longo da vida**. v. 19. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. São Paulo: Olho d'água, 1997b.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LEONTIEV, Alexei N. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2018.
- LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.
- LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.

- PAIVA, Vanilda. MOBRAL: um desacerto autoritário. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 8, n. 23, 1981.
- PAIVA, Vanilda. MOBRAL: a falácia dos números. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 24, 1982.
- PAULO FREIRE ÚLTIMA ENTREVISTA 2º PARTE. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fBxFV4Jx6Y8>. Acesso em: 5 dez. 2021.
- PENA, Anderson dos Anjos P.; ZIENTARSKI, Clarice. Conhecimento e a sua socialização na educação escolar para a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 19, p. 1-24, 2019.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 14, p. 1-21, 2021.
- QUATORZE VOLTAS, Fernada; SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Formação permanente freireana na Educação de Jovens e Adultos: reinventando políticas e práticas no município de São Paulo. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021.
- RIBEIRO, Ivanir. **A produção de sentido pessoal à atividade de estudo em jovens e adultos estudantes do PROEJA**: história, trabalho e práxis pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola de democracia**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHAFF, Adam. **Introdução à semântica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- SCHAFF, Adam. **Linguagem e conhecimento**. Lisboa: Livraria Almedina, 1974.
- SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 107, p. 169–186, 1999.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes pedagógicas**. A Pedagogia da essência e a Pedagogia da Existência. São Paulo: Centauro, 2002.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Capítulo 7

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PELA INTUIÇÃO: UMA CRÍTICA

Amanda Machado Chraim

Em meio a tantos já ditos sobre o ensino de linguagem, muito comumente alicerçados em teorias linguísticas desprendidas de teorizações de caráter pedagógico, a estrutura do fenômeno que move a investigação deste capítulo, a ‘coisa em si’, não se apresenta imediatamente, por certo, sendo a sua existência real contraditória com o seu núcleo interno essencial (KOSIK, 1976 [1963]). O objetivo desta discussão, assim, é o de, superando uma mirada fenomênica, a qual impossibilita a aproximação que propomos entre perspectivas de educação linguística que aparentam ser bastante distintas, desvelar os pressupostos que fazem se aproximar dois encaminhamentos metodológicos sobre o trabalho com linguagem na escola, atingindo a essência da problemática, pressuposto do método dialético: “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 1976 [1963], p. 16, grifo no original).

Em uma mirada fenomênica, pois, o que tem se desenvolvido em torno da proposta de análise linguística no campo da educação em linguagem desde fins do século passado, pela própria concepção de língua sobre a qual se alicerça, se distanciaria amplamente de uma proposição que tem sido bastante divulgada no meio acadêmico, a de levar/fazer ciência para a/na escola ou, para o que nos interessa mais propriamente, levar/fazer linguística na escola; todavia, remetendo-nos a registros de Kosik (1976 [1963], p. 14), importa ressaltar que a existência real e as formas pseudoconcretas da realidade “[...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente” – o que propomos, assim, neste capítulo, é a identificação, entre ambas as perspectivas de educação linguística, no que se refere ao projeto de formação humana para o qual se voltam.

Desse modo, ao focar tais propostas teórico-metodológicas em torno do trabalho educativo com linguagem – a análise linguística e a linguística na escola –,

depreendendo aquilo que fundamenta filosoficamente e pedagogicamente tais proposições, buscamos, neste capítulo, evidenciar que o seu alinhamento se dá sobretudo por meio da concepção pedagógica de fundo, estabelecendo-se, em ambas as perspectivas, uma aprendizagem sobre a linguagem que se desenvolve por meio da intuição dos estudantes, constituindo uma formação pautada na pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976 [1963]). Ainda que apareçam sob o manto da inovação, nenhuma novidade até aqui: reverberações insistentes dos pressupostos educacionais escolanovistas e construtivistas. Evidenciamos, assim, que estes dois encaminhamentos, que partem de fundamentos linguísticos distintos, em razão de seus enraizamentos epistemológicos também diferentes, estão estreitamente alinhados no que se refere às propostas formativas na direção do contexto educativo.

1 A análise linguística: o foco nos usos situados

Para dar tratamento à proposta de análise linguística, é preciso, de imediato, reconhecer a inquestionável relevância das discussões teóricas empreendidas nas últimas décadas do século passado, as quais problematizaram agudamente o ensino tradicional de linguagem. Poderia parecer um eterno retorno este de historicizar o percurso de desenvolvimento da análise linguística; no entanto, dadas as condições de tanta força em torno da ideia de fazer linguística na escola e, para isso, focar processos de análise sintática por meio da unidade da sentença, entende-se que é preciso, novamente, retomar o que é fundamental em torno da análise linguística e de seus pressupostos.

Geraldi (2006 [1984]), em obra considerada pioneira nesse sentido, registra os aspectos gerais acerca de um trabalho educativo que se queria identificar como superador do 'fracasso do ensino de língua portuguesa'. Esse autor, sem dúvidas, fez imensa colaboração para o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a educação linguística, influenciando amplamente as políticas públicas e os documentos oficiais, de maneira que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), vê-se a indicação de que o ensino gramatical não deve vir desarticulado das práticas de linguagem, instituindo-se, então, o texto como unidade de ensino, e não mais as unidades linguísticas fora dele.

Importa considerar, entretanto, que, embora tais discussões pautem a produção científica voltada para o contexto escolar há décadas, grande parte dos professores de

língua portuguesa encontra-se, como denuncia Giacomini (2020), em um lugar de indefinição sobre os pressupostos que fundamentam o planejamento do seu trabalho. Britto (2012, p. 93), sobre tal questão, registra que os modelos de reformulação da educação linguística não se efetivaram de fato em razão de terem sido as teorizações absorvidas como se o problema fosse meramente metodológico – “Ademais, mesmo quando se consideram os referenciais da Linguística contemporânea, a formação docente mantém-se presa ao dilema normativo, de modo que a questão continua sendo a de como ensinar o certo”.

Se a perspectiva tradicional de educação linguística se pautava sobretudo na terminologia, na nomenclatura, Geraldi (2006 [1984], p. 74) propõe que “O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”. É interessante observar a contraposição que o autor em menção estabelece em relação a um processo educativo que focalize a metalinguagem, e a faz a partir do que entende ser uma dicotomia entre ‘ensino da língua’ e ‘ensino da metalinguagem’:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2006 [1984], p. 45-6).

Diante disso, Geraldi (2006 [1984]), p. 46) afirma que é preciso optar pelo predomínio de um dos dois tipos de encaminhamento, indicando que tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição linguística, e propondo, finalmente, que “[...] as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem [...]”.

Nessa compreensão, que dicotomiza ‘ensino de língua’ e ‘ensino de metalinguagem’, vê-se uma definição de metalinguagem pautada no que se desenvolveu na educação linguística vinculada à pedagogia tradicional: Geraldi (2006 [1984], p. 45) define o estudo metalinguístico por meio de “[...] exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver”.

Corroboramos o autor em menção no que se refere à sua crítica ao ensino verbalista que lida com o ensino de conceitos com fim em si mesmo, o que, para

Vygotski (2014 [1934], p. 185), “[...] resulta de hecho imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que trate de seguir ese camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo [...]”. Ainda segundo o psicólogo, este método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios.

Apoiar-se na crítica ao ensino tradicional de língua, fundamentada a partir do objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), não implica, no entanto, de maneira alguma, diminuir a relevância da metalinguagem no trabalho educativo, tornando-se determinante a assunção em torno da potência que o trabalho sistemático com a modalidade escrita da língua apresenta para o desenvolvimento do pensamento. Propomos, assim, que a metalinguagem seja entendida à luz do conceito de metacognição, esta “[...] entendida como o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação [...]” (BRITTO, 2012, p. 88). Nesse sentido, a metalinguagem pode ser definida como um processo a partir do qual os indivíduos controlam, por meio de abstrações e generalizações, as ações que envolvem a linguagem, refletindo conceitualmente, e podendo assim tomar partido e fazer escolhas em direção aos usos da língua. Conforme problematiza Britto (2012), para que se supere um ensino pragmatista e imediatista, ‘a prática’ deve ser indagada continuamente e, no âmbito da educação linguística, as práticas linguísticas somente podem ser objeto de reflexão e de indagação por meio de um sistema de conceitos, o qual se delinea na/para a metalinguagem.

O que Geraldi (1997, p. 190) e outros teóricos propõem, por outro lado, é que as atividades metalinguísticas, para que tenham significância, sejam antecedidas pelas atividades epilinguísticas, as quais “[...] refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado”. As atividades metalinguísticas são identificadas, pois, com as noções com as quais se torna possível categorizar os recursos expressivos (GERALDI, 1997), com mera categorização, ao que parece, diminuindo-se a sua potência como processo metacognitivo que implica a reorganização do pensamento.

Por meio da lógica dialética, parece-nos bastante problemática a distinção e a separação entre as chamadas atividades epi e metalinguísticas, e, para tal análise, remetemo-nos ao modo como Mendonça (2006, p. 208) define ambas: as atividades epilinguísticas buscariam comparar e refletir sobre as construções e estratégias

linguísticas e discursivas; já no âmbito das atividades metalinguísticas, “[...] a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas [...]”. À luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural, vê-se como pouco possível que ‘comparações’ e ‘reflexões’ se efetivem fora de um trabalho que esteja voltado à categorização e à sistematização dos conhecimentos específicos da educação em linguagem, já que, conforme estabelece Vygotski (2014 [1934], p. 176), “[...] el concepto surge durante una operación intelectual; no es el juego de las asociaciones lo que conduce a la construcción del concepto”. Contrariamente a essa perspectiva, o que Mendonça (2006, p. 204, grifos no original) propõe, então, é que, enquanto o Ensino Fundamental deve se voltar sobretudo para as atividades epilinguísticas, caberia ao Ensino Médio lidar com a “[...] **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise”. Para que tal reflexão aconteça, no entanto, é preciso um longo e vagaroso percurso, que não prescinde de apropriação de conceitos, a qual deve iniciar, defendemos, já na alfabetização, considerando-se que o desenvolvimento de conceitos está composto de diversas fases e etapas, e a “[...] capacidade de dominar los comportamientos propios con la ayuda de medios auxiliares solo se desarrolla por completo en la adolescência” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 134).

Geraldi (2010, p. 77), evidentemente alicerçado na lógica formal, ao questionar se a escola é um lugar de ensino ou de aprendizagem, opta por defini-la como lugar de aprendizagem, instituindo que, desse modo, “[...] há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo [...]. [...] os objetos não estão fixados [...]”. Apesar deste autor fazer uso de uma concepção vygotskiana, ‘desenvolvimento proximal’ (ou ‘imminente’, a depender da tradução), importa sublinhar que, para a psicologia histórico-cultural, a escola não pode deixar jamais de ser, também, o lugar do ensino, considerando-se que esse é o processo que garante a aprendizagem. Vygotski (2014 [1934], p. 195) escreve, sobre o ensino, que é uma das fontes principais do desenvolvimento dos conceitos, “[...] y una potente fuerza rectora de este proceso. [...] la instrucción constituye durante la edad escolar un factor decisivo, determinante de todo el destino del desarrollo intelectual del niño”.

Em uma filiação bakhtiniana discursiva, Geraldi (2010, p. 77) tem evidenciado em suas reflexões teóricas uma identificação com alguns dos mais importantes preceitos pós-modernos, entre eles a própria relativização do campo científico, quando

afirma que o falante ‘conhece mais do que a ciência’ – no cenário escolar, caberia centralizar essas que já são as práticas de linguagem reconhecidas pelos estudantes, “[...] valorizando os tateios do aprender e não as certezas do ensinar”. Além disso, e nessa relação, outro pressuposto intimamente vinculado ao pensamento pós-moderno que aparece nas discussões do autor em foco é o da diversidade em detrimento da unidade: deixa-se de buscar a garantia de que todos aprendam o mesmo, não havendo definição prévia de pontos de chegada, e volta-se aos “mergulhos imprevistos” e às “verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida” (GERALDI, 2010, p. 77). Nesse sentido, o autor defende que, ao aprender a dizer de outros modos, os indivíduos aprendem a conviver com a diferença, com o plural, aprendendo ‘na experiência das práticas’. Em nosso entendimento, a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, somente é possível ‘dizer de outro modo’ à medida que, pela apropriação de conhecimentos, reposiciona-se diante dos fenômenos da realidade e se aprendem outras formas de dizer sobre tais fenômenos.

O foco, pois, nos usos situados, singulares, contextualizados, vai de encontro, sublinhamos, ao que deve ser objetivo das aulas de educação linguística, “[...] a criação de novas formas de relacionamento intelectual com o conhecimento” em vistas de uma “[...] formação intelectual que proporcione o pensamento descontextualizado e a suspensão da cotidianidade [...]” (BRITTO, 2012, p. 91). Nesse sentido, a espontaneidade, como característica dominante da vida cotidiana (HELLER, 2014), é fator de grande relevância para a perspectiva da análise linguística. Impede-se, desse modo, na origem, o que é fulcral para a apropriação de conhecimentos sistematizados, que os conceitos espontâneos já conhecidos pelos alunos possibilitem a aparição dos conceitos não espontâneos, movimento alcançado pela instrução, a qual, conforme aponta Vygotski (2014 [1934]), é a fonte do desenvolvimento dos conceitos científicos. O ensino cede seu lugar à intuição discente: “O trabalho com a intuição do aluno se sobrepunha ou deveria se sobrepor ao trabalho descritivo produto da reflexão teórica do analista” (GERALDI, 2010, p. 76). É esse delineamento, enfim, que nos leva ao apontamento, a partir da análise proposta neste capítulo, de que a proposição da análise linguística se aproxima daquela que defende a ‘ciência na escola’, e o alinhamento está justamente a partir dos fundamentos pedagógicos, já que em ambas subjazem princípios notoriamente construtivistas, levando-se em conta que o principal ‘guia’ no trabalho educativo é a intuição dos indivíduos em processo de aprendizagem. Antes, porém, de adentrarmos na análise dos aspectos convergentes entre ambas as

proposições, são apresentadas as particularidades da segunda perspectiva em foco neste estudo.

2 Linguística na escola: que ciência é esta?

A pergunta que dá título a esta seção – que ciência é esta? – é declaradamente retórica, consubstanciando-se como problematização diante de uma perspectiva que parece lidar com a ciência, de maneira geral, como se essa fosse constituída por uma única epistemologia. Faz-se determinante, assim, uma exposição acerca dessa questão antes de partirmos para o debate em torno dos encaminhamentos metodológicos propostos por essa perspectiva para a educação linguística.

Teles e Lopes (2018), ainda que marquem reconhecer que há pressupostos epistemológicos distintos deste com que se filiam, assumem a sua perspectiva de ciência como o ‘modelo clássico’, ‘próprio das ciências naturais’, o positivista – ‘clássico’, aqui, considerado, ao que parece, como o que é da ordem do hegemônico. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 44), o intuito de fazer da linguística uma ‘ciência a qualquer custo’, configurado como um ‘cientismo’, tem como um de seus pilares “[...] a tese de que as chamadas ‘ciências sociais’ só se justificam como ciências na medida em que se submetem ao rigor científico próprio das ciências exatas, estas sim, tidas como ciências na plenitude semântica da palavra”. Este ‘a qualquer custo’ tem, evidentemente, uma razão de ser: por conta das “[...] possibilidades econômicas de aproveitamento de seu produto, são favorecidas, por maior incentivo financeiro, e em detrimento de outras, aquelas ciências que geram tecnologia mais imediatamente passível de aplicação no processo produtivo” (ANDERY *et al.*, 2014, p. 432).

Vê-se, pois, desde o princípio, por meio da assunção de uma metodologia científica própria das ciências da natureza, que o objeto principal, a língua, é concebido como um objeto da natureza, o que acaba por se configurar como uma das problemáticas centrais para o debate que propomos em torno da educação escolar, considerando-se que, como aponta Rajagopalan (2003, p. 16, grifo no original), enquanto se estiver comprometido com a tese de que a língua é “[...] um produto *natural*, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas dela decorrentes – o que, decerto, não acontece nas abordagens teóricas que preferem encarar a língua como um fato social [...]”. Para ilustrar essa conformação naturalizante do que, para nós, é um fenômeno indiscutivelmente cultural,

referenciamos Oliveira e Quarezemin (2020, p. 8), autoras que propõem a ideia de ‘fazer linguística na escola’, para quem as línguas seriam “[...] um objeto lógico-matemático, assim como a gravidade ou o sistema circulatório sanguíneo, que se manifestam na nossa mente/cérebro. [...] As línguas humanas são parte da nossa biologia, do nosso corpo”.

Nosso esforço, nesse sentido, por analisar criticamente tal perspectiva, se dá justamente por entendermos que, no que compete à formação escolar, é preciso considerar um referencial muito mais amplo, de modo a lidar com aspectos próprios da ciência da educação, a pedagogia, e as teorias decorrentes dela. Posto isso, o intuito, então, é de situar teoricamente essa proposta metodológica para a educação linguística no sentido de explicitar o que permanece silenciado: a perspectiva de formação humana decorrente dela. Em não havendo uma marcação sobre os princípios pedagógicos de base, eles não deixam de estar presentes, sendo, portanto, depreensíveis por meio da análise crítica a qual nos propomos. Diferentemente da compreensão de Oliveira e Quarezemin (2020, p. 7-8), de que é a “[...] reflexão sobre a língua, a sua língua e as línguas na escola [...]” o ‘pulo do gato’, utilizando a expressão das autoras, “[...] para talvez conseguirmos alavancar os nossos tristes índices em leitura, matemática, ciência e resolução de problemas”, entendemos que o ‘pulo do gato’ está justamente na explicitação e na apropriação, por parte dos profissionais da educação, dos fundamentos filosóficos e teóricos que balizam a prática pedagógica, possibilitando-se, desse modo, a escolha de teorias linguísticas que se articulem coerentemente com o projeto educativo o qual se almeja. Ainda nesse sentido, denunciemos a impossibilidade de uma teoria linguística, qualquer que seja, dar tratamento suficiente, em si mesma, ao que importa para as reflexões sobre a educação escolar: os tais ‘tristes índices em leitura’ somente podem ser compreendidos se localizados diante de um fenômeno muito mais amplo, o qual perpassa pela consideração das teorizações próprias do campo da educação escolar. Os ‘tristes índices’ passam a ser visualizados criticamente, então, como parte de um projeto delimitado de formação via escola, em relação ao qual cabe à disciplina de Língua Portuguesa lidar com os usos pragmáticos da língua, não se colocando para além da busca pelo “[...] alfabetismo funcional, isto é, do uso da escrita para a realização das tarefas do cotidiano urbano-industrial” (BRITTO, 2012, p. 75).

Para incidir sobre o fenômeno educativo, portanto, é imperativo que as teorias linguísticas sejam encaradas como repertório indispensável para os docentes de

educação em linguagem, contudo, sem que sejam entendidas como suficientes diante da complexidade sempre aberta do fenômeno educativo. Analisando-se a fundamentação epistemológica positivista, entretanto, há alguns princípios determinantes para o que nos interessa, como a naturalização da conformação social, entendendo-se a sociedade como regulada por leis naturais, e isso acaba por ‘liberar’ o cientista de compreender que, diante dos contornos éticos de seu papel, seria preciso assumir uma posição frente aos embates históricos no âmbito da produção e divulgação dos conhecimentos científicos: ao contrário, sob essa lógica, os pesquisadores compreendem que devem ser neutros, livres de juízos de valor (LÖWY, 2015 [1985]), como se houvesse alguma possibilidade nesse sentido.

Discutir educação linguística, assim, tecendo proposições metodológicas para a aprendizagem sobre a língua, seria uma questão resolvida a partir das teorizações linguísticas em si mesmas. Sob a lógica assumida por Teles e Lopes (2018, p. 111) de, por meio da linguística formal, ensinar ciência na educação básica, o objetivo principal da educação linguística é o de ensinar ciência por meio do trabalho com gramática, “[...] mostrando como a aula de língua portuguesa pode ser espaço de discussão e aprendizado do fazer científico”. Há um deslocamento, assim, sobre as problemáticas concretas da realidade: para os autores, o cerne do fenômeno está em que “[...] diversos professores e pesquisadores da educação acenam para a importância de se rever as estratégias de ensino a fim de que elas se alinhem em perspectivas mais atuais de trabalho com o fazer científico” (TELES; LOPES, 2018, p. 113-4).

Em se considerando, conforme explicitam Andery *et al.* (2014, p. 432), que o campo científico, na sociabilidade capitalista, está diretamente colocado “[...] a serviço do aparato produtivo, atendendo suas exigências e antecipando-se a elas”, a ciência torna-se força produtiva direta – um processo educativo que se volta a ‘ensinar ciência’ integra tal quadro –, e quer nos parecer bastante coerente que, neste processo, como sublinha Britto (2012, p. 78), saber ler e escrever se dissociam de outros conhecimentos, aparecendo, como se pode ver há décadas nos documentos oficiais, sendo a Base Nacional Comum Curricular estruturada desse modo, na forma de ‘competências’, em que “[...] o conhecimento se transforma em operações do tipo saber-fazer, em habilidades, funcionalidades”. O que está em foco, assim, é a capacitação genérica, não o conhecimento (BRITTO, 2012), conforme se observa nas proposições de Teles e Lopes (2018, p. 131) quando afirmam que é “[...] necessário, sobretudo, que os alunos experienciem o método dedutivo de conhecimento, tendo

acesso primeiramente às regras para, então, derivar seus exemplos”, e isso se dá porque, para essa perspectiva, “[...] o fundamental é o processo de investigação científica com os dados, a busca por contraexemplos, a elaboração e a reelaboração de hipóteses” (TELES; LOPES, 2018, p. 140).

Novamente, como é ‘tradição’ no campo da educação, o que se tem é a reiteração de fundamentos escolanovistas em vestes de ‘novidade’. Ou de ‘pulo do gato’. A proposta de levar ciência à escola articula-se profundamente à posição de ‘fazer pesquisa na escola’, objeto de propaganda dos construtivistas desde os primórdios dos seus embates com os tradicionalistas. Saviani (2012 [1983], p. 46-7) já discute tal fenômeno há muitas décadas, quando denunciava a indistinção com que a Escola Nova tratou ensino e pesquisa, “[...] sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo”.

As colocações do autor em menção importam sobretudo porque localizam o campo científico em uma dimensão para além do ‘não saber’ individual: “[...] o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 47). A ciência, entendemos, está a serviço disso, e o fazer científico tem relevância quando há contribuição para o desenvolvimento do pensamento coletivo. No que compete às teorizações sobre a linguagem, há um notável percurso científico em relação ao qual deveriam ser feitas as escolhas para a composição do currículo escolar: “À disciplina de Língua Portuguesa, compete [...] tomar a língua como objeto de investigação e análise, com base em teorias e conhecimentos cientificamente corroborados” (BRITTO, 2012, p. 94-5). Tais teorias são corroboradas ou não pelo próprio campo científico, o qual é regido por uma lógica distinta do campo escolar, havendo especificidades que, em sendo apagadas, borrando-se as fronteiras, incorre-se no risco de enfraquecer e diminuir o potencial da escola para a formação humana. Entendendo-se, também, ainda segundo Saviani (2012 [1983]), a impossibilidade de se tornar um cientista de fato sem que sejam reconhecidos os conhecimentos existentes na área em que se propõe a ser investigador, vê-se que a ‘linguística na escola’ se limita ao trabalho com uma única epistemologia, alçada à ideia de ‘a ciência’, a qual tem fundamentos e instrumental metodológico particulares.

Pautadas no ideário piagetiano, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 22), ao teorizarem sobre a aprendizagem da língua escrita, fundamentadas na compreensão de que a “[...] criança reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”, fazem uma aproximação que interessa deveras para a discussão que desenvolvemos neste capítulo: ao indicar que a psicolinguística de fins do século vinte enfatizava inicialmente os aspectos sintáticos, as autoras indicam que isso se deu por conta da nova psicolinguística se constituir graças ao impacto da teoria linguística chomskyana. Ao retomar as categorias de ‘competência’ e ‘desempenho/performance’ propostas por Noam Chomsky, Ferreiro e Teberosky (1991) afirmam que essas estão também na base da teoria piagetiana, fazendo aparecer o que C. Martins (2012, p. 178) indica: “[...] a concepção chomskyana da linguagem casou-se tão bem com a visão psicogenética piagetiana, [...] que, apesar de certas discrepâncias [...], ambas são bastante semelhantes entre si [...]”. No que confere às reverberações dessas perspectivas para a educação linguística, torna-se obviedade, então, apontar as aproximações entre a concepção de fazer linguística na escola e os ideais construtivistas, engajados com a adaptação dos indivíduos à ordem social vigente, vislumbrando-se a formação de sujeitos aptos para agirem em conformidade com as determinações do sistema (BRITTO, 2012).

3 A intuição e o ‘aprender a aprender’: o alinhamento pedagógico entre duas proposições teórico-metodológicas distintas

A partir da exposição analítica daquilo que consideramos axial para o que nos propomos nesta discussão, entendemos haver elementos suficientes para sustentar a aproximação entre as duas proposições teórico-metodológicas de educação linguística em foco, por meio dos pressupostos pedagógicos sobre os quais se alicerçam. Diferentemente de um encaminhamento pautado na pseudoneutralidade do paradigma positivista, Geraldi (2006 [1984], p. 40) e outros teóricos que robustecem os pressupostos da análise linguística assumem reiteradamente os vínculos existentes entre as propostas sobre o ensino de língua e as opções políticas mais amplas: “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Contudo, ainda que essas importantes relações sejam explicitadas, Geraldi

(2010) se posiciona em favor de pensar a questão educacional à luz da linguagem, o que, para nós, é uma inversão da problemática: entendemos que o ensino de linguagem deve ser pensado a partir dos pressupostos pedagógicos, os quais lidam diretamente com as escolhas em favor de um projeto formativo voltado à adaptação ou à humanização dos indivíduos. As teorizações linguísticas, assim, aparecem como subsidiárias de um processo educativo que tem como objeto de ensino a língua, mas essas teorias, pelas especificidades do campo em que são produzidas, não contêm em seu escopo aquilo que é determinante para quaisquer processos que tenham a formação humana como foco: a articulação filosófico-teórica “[...] entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina” (MARTINS, 2018, p. 92). Na direção dos princípios educacionais é que se revela o que é basilar nesse contexto: a educação linguística tem sua importância determinada à medida que incide não apenas na aprendizagem do que é específico do conteúdo ensinado, “[...] posto exercer decisiva influência na formação das estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos das maneiras de pensar e agir e [...] de ser dos indivíduos” (MARTINS, 2018, p. 94).

É por meio dos objetivos mais amplos para os quais se voltam as perspectivas de educação linguística em pauta que propomos, assim, a sua aproximação: duas teorias linguísticas aparentemente tão distintas, quando analisadas com o intuito de desvelar o seu fundamento oculto (KOSIK, 1976 [1963]), fazem ver as diferenças e os embates no âmbito epistemológico; nos encaminhamentos voltados à educação linguística, entretanto, passam a figurar como boas companheiras, tendo como referência os princípios construtivistas. O foco, assim, volta-se ao estudante e à aprendizagem, tornando periférica a atividade principal do docente, o ensino. Teles e Lopes (2018, p. 115) tratam desse deslocamento: “Há muito tempo, defende-se a ideia de que ao docente não cabe mais a figura exclusiva de detentor do conhecimento, aquele que sabe algo desconhecido dos alunos e vai lhes transmitir esse saber”. Aderindo à negação da transmissão de conhecimentos por parte dos professores, os autores defendem que o papel a ser assumido é o de orientador, “[...] aquele que guia o trabalho dos alunos e os instiga quando necessário. As respostas não são dadas gratuitamente, são os próprios alunos, com seus levantamentos e questões, quem elaboram possíveis respostas para o problema” (TELES; LOPES, 2018, p. 139). Vê-se a negação, na origem, do que defendemos ser função da escola, a socialização dos conhecimentos – as ‘respostas’, ou seja, o que historicamente se coloca como resultado da produção científica, não podem ser dadas ‘gratuitamente’; a lógica da

mercadoria parece se eliciar aqui, bem como os critérios neoliberais de ‘merecimento’ e de ‘esforço individual’. Nesse sentido, a escola seria o lugar da aprendizagem, e aprender sozinho seria um processo mais elevado, que contribuiria para o aumento da autonomia, ao passo que aprender como resultado do processo de transmissão poderia ser um obstáculo (DUARTE, 2011). Observa-se, também em Geraldi (2010, p. 101), um posicionamento contundente nesse sentido: “Importa muito mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido”.

As pedagogias do aprender a aprender estão, pois, pautadas em fundamentos construtivistas e escolanovistas, para os quais, conforme registram Ferreiro e Teberosky (1991, p. 37), “[...] o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, onde o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva”, sobrando pouco espaço, assim, para o docente e a elaboração do processo de ensino, já que o conhecimento e a sua construção são tomados pela via individual: “Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 30). Ainda nas palavras das autoras em menção, que evidenciam a perspectiva em análise: “[...] não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 24). Abre-se espaço à intuição como fio condutor do percurso educativo, e Teles e Lopes (2018, p. 124) defendem essa lógica, afirmando que o estudante passa a ter vontade de conhecer melhor determinado aspecto da linguagem “[...] quando percebe que sua intuição é posta à prova de uma forma não tão impactante por um fenômeno que o instiga [...]”.

Parece-nos, considerando as análises empreendidas, que uma educação em linguagem pautada na intuição dos indivíduos – quer por meio da concepção da análise linguística, a qual pressupõe, sob o paradigma da instabilidade, que os conhecimentos são sempre “parciais, locais, incertos” (GERALDI, 2010, p. 92), quer por meio da perspectiva da ciência na escola, compromissada com a visão de que “O analfabetismo científico é um dos maiores entraves para a formação de cidadãos mais aptos a se tornarem eficazes analistas e solucionadores de problemas” (TELES; LOPES, 2018, p. 117) – está orientada por um horizonte fenomênico da realidade, delineando-se, dessa forma, um percurso educativo que colabora para a fetichização dos aspectos sociais e naturais por parte dos estudantes.

Entendemos, por outro lado, e nossas problematizações se colocam em vistas disso, que cabe à escola o trabalho voltado para a superação da pseudoconcreticidade, da práxis utilitária cotidiana, a qual “[...] cria ‘o pensamento comum’ – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas [...]” (KOSIK, 1976 [1963], p. 19). A intuição lida com aquilo que é do âmbito da aparência e, levando-se em conta que aparência e essência não coincidem, é tarefa primordial da esfera escolar contribuir para a compreensão, por parte dos estudantes, da realidade como unidade de produção e produto de gênese e estrutura (KOSIK, 1976 [1963]), e para tanto é indispensável o ensino de conceitos:

O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhes a estrutura¹. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. [...] O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976 [1963], p. 18).

Para tanto, torna-se imperativo considerar, para o trabalho em sala de aula, a dimensão ideológica da linguagem, já que, como explica Volóchinov (2017 [1929]), a própria compreensão somente pode ser realizada pelo material sígnico, recaindo-se, portanto, na questão da formação da consciência, a qual se realiza nesse material, que é criado necessariamente no percurso social de uma coletividade organizada. A intuição discente, por certo, não dá conta disso, e tributamos tal ênfase na intuição ao que Britto (2012, p. 95) denomina como “pedagogias subjetivistas herdeiras do pensamento liberal”, as quais se conformam ao relativismo banalizado e demonstram ser facilitadoras de comportamentos reprodutores, “[...] reforçando fórmulas estereis de educação, limitadas aos modos de ser estabelecidos pelo senso comum da cultura de massas”.

Distintamente de Teles e Lopes (2018, p. 117), autores que justificam suas proposições teórico-metodológicas também em direção ao que nomeiam como um “afinamento com as demandas do Ministério da Educação”, opomo-nos categoricamente a um consentimento aquietador diante dos documentos oficiais, conjunto de diretrizes que se colocam indiscutivelmente em favor da manutenção do estado de coisas.

¹ Vale sublinhar que tal menção à estrutura faz-se numa perspectiva distinta da estruturalista, a qual não toma a dialética como princípio para a compreensão da realidade, instituindo-se, desse modo, conforme problematiza Kosik (1976 [1963]), a ‘má totalidade’: “A totalidade materialisticamente entendida é a criação da produção social do homem, ao passo que, para o estruturalismo, a realidade surge da ação recíproca das combinações e estruturas autônomas”.

Importa reiterar, sempre que possível, que a humanização dos indivíduos não está garantida em qualquer projeto formativo; conforme registra Martins (2018, p. 96), “[...] o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar”. Dessa forma, diante de quaisquer encaminhamentos de ordem teórico-metodológica para o trabalho educativo com linguagem, há que se identificar os seus pressupostos pedagógicos, porque são eles – e não as teorias linguísticas – que respondem qual é o sujeito que se pretende formar, e para qual tipo de sociedade. Uma educação linguística pautada na intuição parece estar comprometida, ainda que não intencionalmente em muitos casos, em lidar com os estudantes de modo a mantê-los “[...] reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser” (MARTINS, 2018, p. 96). Para nós, por outro lado – do lado de Marx (2013 [1867], p. 87) –, é preciso assumir um compromisso de formação, por meio da educação em linguagem, que se volte ao desenvolvimento da consciência, contribuindo, assim, para que os trabalhadores e seus filhos se identifiquem entre si e com a sua classe, aquela “[...] cuja missão histórica é o revolucionamento do modo de produção capitalista e a abolição final das classes [...]”.

Referências

- ANDERY *et al.* Posfácio. *In: ANDERY et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.* Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 425-434.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- C. MARTINS, Maria Sílvia. O fetichismo do indivíduo e da linguagem no enfoque da psicolinguística. *In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 175-195.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula.* 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 59-79.
- GIACOMIN, Letícia Melo. **O ensino de conhecimentos gramaticais na escola: em busca de ressignificações.** 328p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em

- Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2014 [1970].
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1963].
- LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].
- MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-97.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013 [1867].
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua. *In*: OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra (org.). **Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua**. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020. p. 7-13.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 [1983].
- TELES, Edsel Rodrigues; LOPES, Ruth E. V. Linguística Formal como ensino de ciência na escola básica: uma experiência nas aulas de português. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, p. 110-150, 2018.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. *In*: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas II**. Problemas de psicología general. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2014 [1934].

Capítulo 8

O TRABALHO EDUCATIVO COM LEITURA: DA SUPERAÇÃO DA CONSCIÊNCIA REIFICADA À INDIVIDUALIDADE PARA SI

Sabatha Catoia Dias
Pierre Silva Machado

Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises e à naturalização da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar vinculados a um projeto de transformação social.
(SILVA, 1998, p. 33)

Introdução

Discorrer acerca de leitura e de trabalho educativo com o ato de ler mostra-se a nós, neste momento, como um desafio, dada a tradição consolidada de estudos sobre esse objeto e, por conseguinte, o inquestionável volume de contribuições teórico-metodológicas significativas atinentes ao tema. Apesar disso, e um tanto vacilantes em relação à contribuição para a discussão sobre o assunto, desenvolvemos nossa reflexão nas páginas que seguem.

Leitura é uma das áreas de estudo mais antigas no Brasil dentro da Linguística, datando dos últimos anos da década de setenta, tendo estado condicionada por problemas sociais da época. Ela ganhou espaço nos estudos da Linguística Aplicada (doravante LA) em razão de dificuldades em se tratando do aprender a ler dos grupos minoritários, na propalada “crise de leitura” – discussão que recrudescer quando do ingresso de estudantes na universidade a partir dos anos 1970/80, momento histórico marcado por postulados da psicologia cognitiva e da linguística textual.

À luz dessas teorias¹, a leitura foi tomada sob o ponto de vista das atividades

¹ Kleiman (2004, 2011) apresenta os modelos teóricos sobre leitura categorizando-os como: modelo de decodificação (*bottom-up*), o qual estipula estágios a partir do processamento gráfico; modelo de predição a partir de conhecimentos do leitor (*top down*), que estipula estágios a partir de hipóteses baseadas nos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos do leitor; e modelo interativo, combinando os

cognitivas individuais que tal prática demanda, especificamente das operações alusivas à percepção, à memorização, à compreensão e à capacidade de pensamento. As pesquisas se davam, preferencialmente, por meio do método experimental, com privilégio da análise quantitativa de dados. De acordo com Kleiman (1998), as ciências cognitivas foram uma fonte crucial para o desenvolvimento dos estudos da leitura e têm amplo escopo neste campo no país².

Na década de 1990, ocorre uma ruptura epistemológica nos estudos sobre leitura a partir de considerações sobre o entendimento da situação social dos sujeitos leitores, considerações estas que só poderiam ser levadas em conta mediante a utilização de metodologias de observação da leitura em contextos naturalísticos, em espaços socioculturais nos quais as leituras tinham lugar. Essas propostas de transformação nas pesquisas ocorreram motivadas pela percepção da inadequação do método e da complexidade inerente ao problema cujo conhecimento só poderia ser aprofundado por meio de diversas perspectivas de abordagem, de várias disciplinas. A leitura passou a ser tomada como uma questão complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque, haja vista a preocupação nascente em compreender o contexto sociocultural dos leitores (com base em KLEIMAN, 1998). Assim, emergiram de modo mais efetivo abordagens interpretativas, dando à leitura um caráter mais social, o que ocorreu durante os anos finais do século XX, período este marcado por uma guinada sociologista, em razão também do advento para o Ocidente de textos de pensadores como L. Vigotski e M. Bakhtin, tanto quanto dos estudos do letramento.

Em se tratando das formulações desenvolvidas no espectro das teorias linguísticas, a literatura aponta para um acervo de acepções e conceitos de leitura que são passíveis de serem agrupados em distintos enfoques, em conformidade com suas bases teóricas. Entretanto, neste capítulo, tencionamos propor uma concepção de leitura e uma reflexão sobre ensino de leitura menos aproximativas ou complementares às formulações já existentes e, sim, mais apuradas, no sentido de superação por incorporação. Além disso, objetivamos apontar a necessária e incontestável vinculação filosófico-epistemológica, tanto quanto pedagógica, quando da reflexão sobre educação linguística, bem como sobre ensino de leitura em particular. Assim o fazemos, neste

dois tipos de estratégias. Além disso, menciona o modelo sócio-histórico ou interacional, alicerçado em teorias sobre a natureza social e dialógica da linguagem, emergente na década de 1990.

² Estamos cientes de que, em se tratando dos estudos sobre leitura, no campo da literatura, da semiótica e da história da escrita, entre outros, já havia, anteriormente a esse período, outras perspectivas que não tomam esse enfoque psicologista. Optamos, porém, aqui, por referenciar aquelas abordagens que entendemos terem estado mais efetivamente vinculadas ao ensino e à aprendizagem da leitura.

capítulo, calcados no materialismo histórico e dialético, nossa base filosófica, e na pedagogia histórico-crítica, nosso fundamento pedagógico, bem como na teoria histórico-cultural, assumindo um modelo dialético para pensar o trabalho de ensino escolar.

Para dar tratamento ao tema, organizamos o presente capítulo em três seções: na primeira, apresentamos os princípios do materialismo histórico e dialético e da pedagogia histórico-crítica em articulação com os postulados da teoria histórico-cultural e da filosofia da linguagem; na segunda seção, tratamos da concepção de leitura e seus desdobramentos; na última seção, detemo-nos nas implicações para o trabalho educativo com o ato de ler. Por fim, lançamos as considerações finais.

1 Elementos teóricos e filosóficos para o ensino e a aprendizagem da leitura no espaço escolar

Apesar dos inúmeros estudos relacionados ao trabalho com educação linguística e, no esteio, com leitura, é possível inferir a realidade da aula de Língua Portuguesa ainda bastante atrelada ao ensino de língua concebida como sistema abstrato, voltado sobretudo para o trabalho com a estrutura/gramática e o uso da metalinguagem (cf. CATOIA DIAS, 2016; DAGA, 2016). Nesse sentido, sobre o texto, unidade de trabalho dos professores (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011), desenvolvem-se ações já conhecidas e, no nosso entender, esperadamente superadas: busca-se lidar com o texto tão somente no âmbito do estudo da gramática e, desse modo, perdem-se de vista o texto como enunciado concreto e o tratamento do fenômeno linguístico como objeto histórico e social.

No intuito de problematizar o trabalho com educação linguística e, em especial, com a leitura, apresentando uma concepção de formação leitora que supere, por incorporação, modelos teórico-metodológicos já consolidados no campo da LA e amplamente discutidos na literatura da área, anunciamos os fundamentos teóricos – filosóficos, pedagógicos e linguísticos – de que lançamos mão a fim de levar a termo nossa proposição. Dispomos, pois, dos pressupostos do materialismo histórico e dialético (MARX, 2019), da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000) e da teoria da enunciação (VOLOCHÍNOV, 2013, 2018).

Inicialmente, é importante ressaltar que toda ação pedagógica desenvolvida em sala de aula ancora-se em conceitos e conhecimentos teóricos que, ao serem

selecionados como fundamento do trabalho educativo, exteriorizam, conscientemente ou não, a visão docente de mundo³, de homem e de sociedade, tal qual discutido no primeiro capítulo desta obra por Chraim, Pedralli e Catoia Dias. Logo, é imprescindível que as discussões sobre educação (em qualquer nível e campo do conhecimento) partam de pressupostos filosóficos para que, assim, chegue-se aos elementos pedagógicos e linguísticos no que diz respeito ao trabalho educativo com leitura.

Destarte, destaca-se que a reflexão proposta por nós está embasada epistemologicamente no materialismo histórico e dialético, corroborando Rajagopalan (2003), segundo o qual a teoria social marxista é a única alternativa, enquanto episteme, no interior da qual a transformação da realidade social está presente como horizonte da atividade humana.

A ontologia marxiana⁴, em aparente dissociação de teorias hegemônicas integrantes da LA⁵, assume o trabalho como categoria central e fundante, sendo compreendido como atividade vital humana no âmbito da qual os homens transformam a natureza e, conseqüentemente, transformam a si mesmos, isto é,

[...] processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...], a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2019, p. 211).

Entretanto, na sociedade contemporânea, orientada pelo capital, o trabalho é concebido como atividade alienadora, uma vez que “[...] o indivíduo não se reconhece mais plenamente no produto de seu trabalho e tem acesso a ele apenas mais tarde, ao comprá-lo do mercado” (GRESPLAN, 2021, p. 25-6). Aliás, na forma contemporânea de sociabilidade, o homem equivale à mercadoria, pois a classe trabalhadora possui tão somente sua força de trabalho, que é trocada pelo salário, garantindo apenas sua subsistência, ficando o indivíduo submetido, pois, à reificação, processo característico

³ Utilizamos o conceito de visão social de mundo, proposto por Löwy (2015), para destacar as formas de conceber a realidade social. De acordo com o autor, existem visões sociais de mundo ideológicas, tendências voltadas à conservação do *status quo*, e utópicas, sendo aquelas que vislumbram uma realidade ainda não existente, ou seja, revolucionárias.

⁴ Faz-se a distinção entre “marxiano” e “marxista” no sentido de destacar que o primeiro termo diz respeito às obras de K. Marx, enquanto o segundo tem relação com as obras de autores filiados à teoria social marxista.

⁵ Neste campo, destaca-se a prevalência de teorias enunciativo-interacionistas, a exemplo dos postulados bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso e dos estudos do letramento, alicerçados na fenomenologia, cuja categoria central, no que tange à educação linguística, consiste na língua(gem) compreendida como interação.

do capitalismo, em que o homem é coisificado, e a relação entre sujeito e objeto sofre inflexão, abstraindo-se determinadas propriedades humanas, tornando-o desumanizado (MARX, 2019). Sendo assim, a sociedade capitalista, cindida em classes, caracterizada pela divisão social do trabalho, fragmenta o próprio trabalho, segmentando-o em trabalho manual (material) e trabalho intelectual (imaterial), desigualmente distribuídos na ordem econômica vigente. Nessa direção, para o proletariado, a quem, em grande medida, resta o trabalho manual, a atividade “[...] é realizada por uma parte dos trabalhadores e a riqueza resultante é deles expropriada pela classe dominante” (LESSA; TONET, 2011, p. 93). Como instrumento de superação dessa forma de sociabilidade, o pensamento marxista destaca a importância da luta de classes, em que o proletariado é dirigente e essencial para a construção de uma revolução – fim último da teoria social em destaque.

Ainda, a atividade vital humana, em essência, reproduz o ser humano como ser genérico. Para compreender a genericidade humana, é preciso destacar que “[...] a relação entre os processos de objetivação e apropriação [dos objetos materiais e imateriais] constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano⁶ e dos indivíduos” (DUARTE, 2013, p. 21). Com efeito, o ser humano, ao transformar a natureza, lida com objetos que, por adquirirem função no interior da prática social, transformam-se em instrumentos. Por meio dessa dinâmica, segundo Duarte (2013, p. 32), “[...] o ser humano apropria-se da natureza objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social”. Assim, ao transformar um objeto em instrumento, este passa a ser uma objetivação que, por ter o ser humano se objetivado nela, carrega consigo atividade humana. Logo, por meio da apropriação de uma objetivação, o ser humano se relaciona com a história social e, nessa direção, cabe ressaltar que

[...] a história, como processo de autotransformação humana, como o ato de nascimento que se supera, não pode, portanto, ser pensada de outra forma que não a atividade de seres humanos que nascem sempre num determinado momento histórico. Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações (DUARTE, 2013, p. 36).

Outro elemento crucial nesta teoria é a *práxis*, concebida como atividade humana fundada na relação dialética entre teoria e prática, as quais se orientam

⁶ A genericidade humana é a síntese das máximas possibilidades geradas pelo processo de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, é uma categoria histórica de existência objetiva nas objetivações produzidas pela atividade social, em que a organização social passa a ser o elemento decisivo na manutenção da existência humana (DUARTE, 2013).

mutuamente, retroalimentando-se. Tal práxis, que, na concepção marxista, faz-se crítica e revolucionária, não pode ser confundida com a *práxis utilitária imediata* (KOSIK, 1976), pois, nesta/para esta, “a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços” e “[...] o indivíduo [...] cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 1976, p. 15). Nessa senda, a práxis (crítica e revolucionária) deve estar voltada para a humanidade, para o sujeito coletivo (histórico) e para a destruição da *pseudoconcreticidade* – concepção imediatista e atrelada à aparência fenomênica da realidade (KOSIK, 1976).

Nessa direção, o conhecimento emerge como central, visto que “[...] o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 8-9). Logo, torna-se fulcral discorrer sobre o que é e como tem sido abordado o método de investigação – e, por extensão, de compreensão da realidade natural e social – na ciência para que se entenda como o conhecimento tem sido tratado historicamente. Sendo assim, compreende-se que

[...] o método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico (ANDERY *et al.*, 1996, p. 14).

Portanto, a reflexão sobre método científico também perpassa a questão de sua abordagem, pois, dependendo de sua ancoragem epistemológica, tem-se diferentes concepções e procedimentos a serem seguidos. Segundo Tonet (2013), há três padrões principais de abordagem do método científico: o padrão greco-medieval, o padrão moderno e o padrão marxiano. O padrão greco-medieval tem o objeto de conhecimento como polo regente, possui base metafísica e analisa o mundo natural e social sob viés a-histórico, portanto, não resultante da atividade humana. Ainda, é sob a égide desse padrão que são admitidas as categorias de totalidade e essência. Na contramão, o padrão moderno centra-se no sujeito, eliminando a possibilidade de existência das duas categorias elencadas no cerne do padrão greco-medieval.

Por sua vez, e sob a lógica de superação por incorporação, o padrão marxiano de abordagem do método científico compreende que não se pode admitir a base metafísica do padrão greco-medieval e o subjetivismo do padrão moderno. Desse modo, recuperam-se as duas categorias não enfrentadas pelo padrão moderno – totalidade e essência, contudo, sob nova e distinta roupagem –, e coloca-se em relação

dialética a unidade indissolúvel ‘subjetividade e objetividade’ por conta da e na *práxis*, “[...] mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social” (TONET, 2013, p. 78).

Além disso, o paradigma marxista conecta intimamente sua abordagem do conhecimento com uma outra possibilidade de forma de sociabilidade. Ainda, evidencia-se o objeto (na relação com o sujeito) no que concerne à questão do método, pois, na teoria social marxista, é crucial que se desvele o que há para além do concreto real, ou seja, a estrutura e a dinâmica que estão na essência do objeto. Para tanto, precisa-se transformar o concreto real em concreto pensado, através de um movimento que conduza “[...] da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)”, como defende Saviani (2008, p. 59).

Desse modo, fica evidente que o conhecimento é elemento essencial em que se faz presente a luta de classes; portanto, enquanto objeto de disputa de interesses, deve ser encarado de modo que o ponto de vista do proletariado esteja no horizonte. Assim, se o conhecimento é um instrumento potencialmente útil no que tange à transformação do estado de coisas, é possível afirmar que sua apropriação por parte dos indivíduos deve ser de interesse dos docentes compromissados com a tarefa da transformação social, isto é, ao professor cabe possibilitar que os trabalhadores e seus filhos tenham acesso ao conhecimento sistematizado por meio da principal instituição destinada a isso: a escola. Com efeito, para que a escola adquira sua função primeira, que consiste na socialização do patrimônio cultural historicamente produzido, destacam-se duas orientações marxistas relativas à potência da educação escolar como agente transformador da realidade social.

Primeiramente, e em conformidade com Mészáros (2008, p. 71), é crucial que a educação seja pensada para além do capital, ou seja, que se descole do que é imediato e voltado para a preparação do mercado de trabalho, pois “a educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente”. Para tanto, não podem ser aceitas reformas educacionais ou políticas sociais com o intuito de remediar a realidade, visto que

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Para além disso, e na senda de Suchodolski (2000), a educação deve estar 'virada para o futuro', o que significa que há a necessidade de superar a dicotomia das correntes filosóficas da pedagogia da essência e da pedagogia da existência. Para o autor, a defesa da educação virada para o futuro

[...] não se enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existente; não será respeitada senão por uma tendência que assinale o caminho do futuro, por uma pedagogia associada a uma atividade social que transforme o estado de coisas que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência. A educação virada para o futuro é justamente uma via que permite ultrapassar o horizonte das más opções e dos compromissos da pedagogia burguesa. Defende que a realidade presente não é a única realidade e que, por conseguinte, não é o único critério de educação. O verdadeiro critério é a realidade futura (SUCHODOLSKI, 2000, p. 103).

Na esteira dessas orientações, elenca-se a pedagogia histórico-crítica como aquela alinhada aos interesses da classe trabalhadora e explicitamente vinculada à luta socialista (SAVIANI, 2013b); também se destaca tal pedagogia por colocar-se em relação dialética com as duas correntes filosóficas apontadas por Suchodolski (2000), incorporando elementos de ambas e as superando.

Para essa concepção teórico-pedagógica, não há possibilidade de reflexão sobre a educação sem que esta esteja dialeticamente relacionada com os condicionantes objetivos da sociedade, sendo a percepção desses, inclusive, seu critério de criticidade. Além disso, Saviani (2013b, p. 7) afirma que “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”, o que significa que os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade devem ser devidamente sistematizados e transformados em saber escolar para que se abra possibilidade para uma educação voltada para a formação humana omnilateral, com vistas à humanização e à emancipação e, conseqüentemente, com a potencial função de transformar, dentro dos limites da ordem político-social vigente, a realidade social.

Para que essa finalidade seja viável, há a necessidade de compreender o trabalho educativo como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13). À vista disso, os docentes devem estar cientes da impossibilidade de conceber conhecimentos neutros, pois nenhum conhecimento é desinteressado. Ainda, aos docentes cabe a seleção dos conteúdos

que transcendam o senso comum e conduzam seus estudantes à consciência filosófica, o que demanda um trabalho educativo prolongado, evitando aligeiramentos, em que a apropriação do patrimônio cultural da humanidade não dê lugar ao utilitarismo e à imediaticidade do cotidiano (SAVIANI, 2013a).

Praxiologicamente, a pedagogia histórico-crítica compreende que o conhecimento é central no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, diferentemente do que as pedagogias hegemônicas preconizam. No entanto, o trabalho docente não deve tomar como ponto de partida e de chegada o conhecimento relacionado ao senso comum e ao cotidiano do aluno, o que não significa desconsiderar aqueles conhecimentos tácitos com os quais os alunos já têm contato na realidade imediata. Defende-se, portanto, que os professores partam da prática social experienciada enquanto totalidade por professor e alunos, com o fim de conhecimento de sua dinâmica e estrutura, tornando aquilo que é sincrético (caótico) para os estudantes em sintético (organizado, elaborado) por meio de um trabalho em que esses possam analisar a prática social, problematizando-a e, assim, instrumentalizando-se para que, posteriormente, possam atingir a catarse, que é o momento de “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57); por fim, o objetivo do trabalho educativo, nessa perspectiva, é que os alunos consigam voltar à prática social, possibilitando que tenham uma compreensão diferente da que tinham no começo do processo, pois da efetiva mediação da ação pedagógica e, finalmente, assim como os professores, possam se tornar agentes da transformação social.

Diferentemente das demais teorias pedagógicas, o polo regente está no conhecimento, não integralmente no professor (pedagogia tradicional), tampouco absolutamente no aluno (pedagogia nova); também, permite-se que a classe trabalhadora tenha a possibilidade de domínio daquilo que a burguesia não só domina, mas a que tem acesso garantido, e, em certa medida, daquilo que assegura a manutenção do *status quo* e naturaliza as desigualdades sociais. Assim, é crucial que a educação deixe de ser um espaço para a formação voltada exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, ou seja, unilateral e alienada à realidade social, mas que permita, conforme o pensamento marxiano, a omnilateralidade, isto é, formação em que os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos voltados ao desenvolvimento livre de suas potencialidades.

Compreendidas as orientações teórico-filosóficas e pedagógicas, passamos à

discussão atinente aos constructos teórico-linguísticos que delineiam e orientam o trabalho educativo com linguagem e, no nosso caso, mais especificamente, com leitura, embasando-nos nas ideias de Volóchinov, Vygotsky e Britto.

Para uma concepção materialista, histórica e dialética de linguagem/língua⁷, é essencial que essa seja considerada como “[...] uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo” (BRITTO, 2007, p. 24). Ainda, como fenômeno histórico, “realiza-se e produz-se em função da ação humana, do trabalho humano” (BRITTO, 2007, p. 24). Para Duarte (2013, p. 35),

[...] a atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformaram-se em sistemas internos, orientadores da atividade de pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou.

Portanto, se “[...] o trabalho não se realiza sem a atividade de comunicação entre os seres humanos” (DUARTE, 2013, p. 35), é importante que, na busca pela essência da realidade social, as categorias de trabalho e linguagem sejam sempre relacionadas dialeticamente (HADDAD, 1999). Além disso, é fundamental que se perceba a linguagem como uma atividade da esfera da vida cotidiana, uma *objetivação genérica em si* (DUARTE, 2013). Acerca desse tipo de objetivação,

[...] pode-se dizer que, na vida cotidiana, na relação com as objetivações genéricas em si, o indivíduo se objetiva por inteiro, mas não estabelece relações inteiramente humanas (no sentido de plenamente desenvolvidas) com cada uma das heterogêneas atividades que precisa realizar. Entretanto, para se objetivar por meio de objetivações genéricas para si, ultrapassando o âmbito da vida cotidiana, as pessoas precisam homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para si, precisam relacionar-se de maneira plenamente humana com ela, ou seja, precisam colocar sua atividade no nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano (DUARTE, 2013, p. 154-5).

Ademais, deve-se compreender que “[...] a linguagem se tornou [...] a condição necessária para a organização do trabalho humano” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 143) e, como tal, dada sua natureza social, “[...] coopera involuntariamente para criar os embriões da divisão de classes [sociais] e de *patrimônios* da sociedade”

⁷ Na filosofia da linguagem desenvolvida por Volóchinov, não há diferenciação entre os conceitos de língua e linguagem, uma vez que, em russo, a palavra é a mesma (язык).

(VOLOCHÍNOV, 2013, p. 144, grifo no original). Dada a complexidade do fenômeno linguístico, *a priori*, destaca-se, conforme Volóchinov (2018), a existência de duas tendências no que diz respeito às teorias linguísticas: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Para o autor, a primeira tendência sustenta a linguagem como produto da consciência individual, como expressão criativa, enquanto a segunda defende a existência de um sistema fixo de formas linguísticas normativamente idênticas, sujeito a leis objetivas.

Na busca por uma concepção materialista, histórica e dialética de linguagem, superando por incorporação as tendências supracitadas, o autor indica que a linguagem deve ser considerada como prática concreta, histórica e social, interação discursiva, isto é, “[...] a língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220). Ainda, para o autor, os enunciados concretos constituem o elemento real da língua, um fenômeno ideológico, de natureza social e cultural, portanto.

Por fim, Volóchinov (2018, p. 184) expõe que “[...] todo enunciado, mesmo que escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Portanto, considerando que a linguagem verbal possui uma natureza histórica e social, cabe considerá-la um fenômeno complexo essencial para a vida cotidiana, para o trabalho e para a inserção e a participação na sociedade de classes, visto que sua apropriação importa ao processo de humanização e de emancipação dos sujeitos.

A seu turno, para a teoria histórico-cultural, a linguagem é um instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2000, p. 9), sendo responsável pela organização e pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que a “[...] internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”. Ademais, essa teoria também atribui à linguagem o caráter de planejamento da atividade prática.

Por fim, cabe destacar outro aspecto importante para a teoria histórico-cultural, a consciência, vinculada às funções psicológicas superiores e explicitada por Vygotsky (1991, p. 3, tradução nossa) da seguinte maneira:

[...] também a própria consciência ou a tomada de consciência dos nossos atos e estados deve ser interpretada como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente em cada momento

consciente. Quanto maior seja o ajuste com que qualquer reflexo interno provoque uma nova série em outros sistemas, mais capazes seremos de prestarmos contas de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc.).

Para nossa proposição de formação leitora, o conceito de consciência é basilar, pois, sobre a produção e a reprodução da realidade, deve ser elencado o caráter ativo da consciência, no sentido de constituição de uma *consciência para si* (humanizada) no lugar da *consciência em si* (animalizada) da realidade social. Nesse sentido, os sujeitos se apropriam da realidade para desenvolverem suas individualidades, expandirem suas singularidades e produzirem sentido para aquilo que vivem, para a natureza e para as relações sociais (MARX; ENGELS, 2019).

Considerando que a consciência se forma a partir das mediações que o sujeito estabelece com o mundo social e material (VYGOTSKY, 2003), é imprescindível que o ser humano se aproprie de sua individualidade (do plano genérico ao singular) para que, assim, compreendendo sua possibilidade histórica, aproprie-se de sua classe (do plano singular ao genérico), ou seja, adquira consciência de classe (LEONTIEV, 1978). Para isso, a linguagem, na sua relação dialética com o trabalho, é um fenômeno que, quando considerado como instrumento de mediação simbólica, e dada sua natureza histórica e social, estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, exerce, em alguma medida, influência sobre a consciência que, neste estudo, importa enquanto consciência de classe.

Nesse sentido, quando se pensa em um trabalho docente com linguagem focado na superação da ideia de língua como sistema abstrato, é imprescindível que se considere a linguagem como um fenômeno histórico e social, bem como uma *objetivação em si*, isto é, atividade cotidiana da realidade social, comum aos indivíduos (DUARTE, 2013). Logo, se o trabalho educativo com linguagem tem como objetivo auxiliar no processo de humanização e emancipação e possibilitar, na sua relação dialética com o trabalho, o desvelamento da realidade social, é preciso, como mencionado anteriormente, que a linguagem esteja dialeticamente relacionada com o trabalho; caso contrário, de acordo com a perspectiva marxista, torna-se impossível realizar ações pedagógicas que superem a aparência fenomênica da realidade social.

No que concerne especificamente ao trabalho docente com linguagem, é essencial entender que a aula deve ser organizada, planejada e concebida como espaço de socialização e apropriação de conhecimentos. Isso demanda a reflexão de que o trabalho educativo com linguagem não pode ser concebido desconexamente de

outros conhecimentos (BRITTO, 2012). Portanto, deve-se destacar a necessidade de

[...] ensinar mais língua – isto é, a língua que se produz socialmente em diversas e complexas dimensões da história e na e pela qual se manifesta o conhecimento, o qual não coincide com a língua que se adquire no imediatismo do viver, nas relações típicas do cotidiano. Isso obriga reconhecer que há para aprender (e ensinar) *mais língua, mais da língua e mais com a língua*, uma vez que há conhecimentos da língua que resultam da aprendizagem que, transcendendo o imediatismo, organizam-se com base na produção intelectual humana e demandam formas mais elaboradas para se concretizarem (BRITTO, 2021, p.11, grifos no original).

Assim, o docente ocupado com a educação linguística precisa ter em mente que a linguagem é uma atividade sócio-histórica complexa, cuja concretude está nos enunciados e que, enquanto *objetivação em si*, cotidiana, é imprescindível nas relações humanas, auxiliando na organização do trabalho na sociedade de classes.

Tendo em vista a discussão realizada até o momento, em que foi situada a base epistemológica, bem como os delineamentos referentes à teoria educacional, pedagógica e linguística com a qual se reflete o trabalho educativo com linguagem, nas seguintes subseções, busca-se expor como se compreende a leitura e o trabalho educativo com o ato de ler.

2 A leitura como prática social humanizadora

Feita a apresentação do arcabouço teórico-filosófico que fundamenta nossa discussão sobre leitura e formação de leitor, passamos, nesta seção e na seguinte, a dar tratamento ao mote do presente capítulo, qual seja: o trabalho educativo com leitura a partir de uma perspectiva efetivamente crítica, contra-hegemônica e com viés emancipador.

Importa deixar registrado, já de antemão, que nosso enfoque será na leitura de textos escritos, na esteira da defesa de Britto (2012) de que, mesmo em se tratando de leitura de diferentes textos e de distintos usos da língua (tanto na modalidade escrita quando na modalidade oral), em primeira instância, o texto escrito constitui o elemento base do ato de ler. Além disso, justificamos a centralização da reflexão na escrita, haja vista se tratar de uma objetivação humana duradoura, potencializadora no que diz respeito ao alcance de níveis mais abstratos de organização e de elaboração do pensamento, tal qual precisa Britto (2012), e tendo em vista estar a escrita, na sociedade grafocêntrica contemporânea, presente nas variadas esferas da produção

cultural humana – a despeito de, na sociedade de classes, ser desigualmente distribuída –, consistindo em instrumento essencial da dinâmica e da organização da ordem social, econômica e política vigente.

Assentados na teoria histórico-cultural, concebemos leitura como prática social⁸, como *práxis* presente na realidade, demandada por necessidades históricas humanas. Segundo Britto (2012), a leitura possui duas faces: 1) é ação intelectual sobre língua escrita (no sentido de decifração); 2) é ação interpretante de um discurso que se realiza – na “língua escrita”⁹ – no interior de determinado processo de produção de sentido e em esfera específica de atividade humana. Tais ações básicas (decifrar e compreender), apesar de distintas em seus fundamentos, implicam-se no ato de ler. Assim, entendemos que leitura envolve, necessariamente, decodificação e compreensão de texto escrito, ações estas discriminadas, conforme propositura de Cerutti-Rizzatti, Daga e Catoia Dias (2014), em duas dimensões da leitura: *dimensão intrassubjetiva* e *dimensão intersubjetiva*.

Tais dimensões referem-se às operações ou aos aspectos envolvidos no ato de ler, correspondentes aos polos da interação (*dimensão intersubjetiva*) e da cognição (*dimensão intrassubjetiva*). A primeira dimensão “[...] evoca a inserção social de sujeitos corpóreos em um dado espaço e suas relações uns com os outros por meio da linguagem, nas complexas implicações histórico-culturais de tais relações” (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014, p. 228). Nesse sentido, implica atenção, no que tange ao ato de ler, aos elementos alusivos à dimensão social do texto, primordiais para a compreensão leitora, quais sejam: gênero do discurso em que o texto se materializa, suporte do texto, autoria, público-alvo, contexto amplo de produção do texto (contexto histórico, político, econômico, ideológico), situação imediata de produção, objetivo do autor, objetivo do público-alvo, entre outros aspectos relevantes para a interpretação textual. Em se tratando da formação de leitores, o conceito de intersubjetividade nos é caro, dado nosso entendimento de que o trabalho educativo

⁸ Prática social entendida não como prática restrita ou da ordem da cotidianidade; no esteio da discussão empreendida por Heller (2014) acerca das esferas da produção humana, não tomamos prática sob uma lógica instrumental-técnica concebida como meio de atendimento às demandas imediatas do fazer-se do dia a dia, ou ainda como *práxis utilitária*, consoante Kosik (1976). Tomamos prática social enquanto atividade humano-genérica, prática histórico-cultural, possibilitadora de vinculação entre singularidade e universalidade, entre indivíduo e gênero humano.

⁹ Destacamos a expressão, uma vez que, na contramão daqueles que se posicionam favoravelmente à ideia de que as modalidades de uso da língua consistem, efetivamente, em línguas distintas, compreendemos que a língua (portuguesa, no nosso caso), enquanto objetivação genérico-humana, é uma só e, na modalidade oral, apresenta especificidades que são superadas por incorporação pela modalidade escrita, instituída esta última, portanto, por ingrediências outras e de maior complexidade que aquelas próprias da oralidade.

com leitura demanda a seleção de diferentes textos instituidores de relações interpessoais nas variadas esferas da atividade humana, o que exige a atenção às leituras não cotidianas e, por implicação, às escritas não habituais, em abordagens que atentem para as esferas do conhecimento em que os textos têm lugar e importantes desdobramentos afins.

Quanto à *dimensão intrassubjetiva*, diz respeito à forma como o leitor, no confronto com o universo gramatical e lexical da materialidade do texto, opera com o discurso do autor, o momento em que o sujeito se depara e enfrenta as escolhas linguísticas de seu interlocutor. Aqui, importam as ações ou operações cognitivas implicadas no ato de ler: decodificação, localização de informações explícitas, referenciação, inferenciação, agenciamento de conhecimentos prévios, ativação de esquemas cognitivos, entre outras atividades exploradas pela literatura cognitivista e, vale dizer, que só ocorrem por conta da realização da atividade leitora humana demandada por uma necessidade específica.

Conforme advogam as autoras, o ato de ler passa a ser entendido como um processo complexo e dinâmico constituído por tais dimensões, a partir da compreensão de que é no bojo da prática social (da atividade humana na realidade natural e social, ou na intersubjetividade) que se desenvolve a compreensão leitora (intrassubjetiva); conforme apontam, em uma perspectiva mais ampla, estudos vigotskianos, é na relação com o outro mais experiente que o desenvolvimento individual se dá.

Entendendo tais operações, relativas às dimensões mencionadas, como inegáveis no que diz respeito ao ato de ler – ações implicadas na atividade de leitura –, assumimo-nos, em relação à concepção de leitura subjacente a tal proposição, num movimento de superação por incorporação ao compreendermos a leitura como atividade histórico-cultural, como *práxis* ou prática social, cujo fim está na *apropriação* de *objetivações* genérico-humanas. Assim asseveramos, superando conhecimentos historicamente produzidos relativamente à leitura, em especial àquilo que faz alusão aos procedimentos metodológicos – e suas bases teórico-pedagógicas – atinentes a seu ensino, derivados das distintas concepções de leitura: leitura como atribuição de sentido; leitura como extração de sentido; leitura como interação, do que trataremos mais à frente.

Acerca das ‘leituras não cotidianas’ mencionadas anteriormente, elemento nodal da nossa discussão sobre formação de leitor a partir de uma perspectiva humanizadora, elas fazem remissão à reflexão apresentada por Britto (2012, 2015) no

que respeita às esferas de produção cultural e intelectual relacionadas com a escrita (e com a leitura, portanto): esfera do cotidiano e esfera do pensamento especulativo. A esfera do cotidiano equivale à vida comum, à sobrevivência, ao fazer-se, ao viver em piloto automático. A ela correspondem, portanto, o pensamento do senso comum e as práticas da vida diária, vinculadas aos protocolos de comportamento e às normas de convivência. Nessa esfera, a assimilação dos conhecimentos ocorre via relação direta, por meio de aprendizagem imediata e consuetudinária, conforme discorre Heller (2014). De acordo com a autora, essa esfera é caracterizada por probabilidade, economicismo, imediatismo, pensamentos fragmentários, ultrageneralização, fé e confiança, em distanciamento à denominada esfera do pensamento especulativo.

Com relação a esta última esfera, relativa à formação humana e ao estudo, associam-se a ciência, a arte e a filosofia, conhecimentos mais desenvolvidos e complexificados em referência ao conhecimento do senso comum, característico da esfera do cotidiano. Na esfera do pensamento especulativo, isso posto, verifica-se a presença contínua do conhecimento organizado e sistematizado. Tal qual elucida Britto (2015, p. 69), esta esfera supõe formas “[...] de organização e exposição distintas do falar e do pensar cotidiano, exige a explicitação, referenciação e descontextualização do pensamento, o que, por sua vez, faz da metacognição procedimento intelectual fundamental para sua realização”.

Em se tratando do trabalho educativo com leitura na esfera escolar, essa categorização mostra-se de suma importância, dada a natureza e a especificidade dos textos correspondentes a cada uma dessas esferas, de sua seleção e do encaminhamento metodológico a eles destinados. Os textos pertencentes à esfera do cotidiano são essencialmente contextualizados, com uma composição e uma linguagem voltadas à apreensão imediata de seu conteúdo, cujo léxico e sintaxe assemelham-se ao falar cotidiano, organizando-se em gêneros próprios da vida comum, com caráter instrumental, destinados à resolução de tarefas. As leituras, por conseguinte, são pragmáticas, impondo-se aos indivíduos com um fim aplicado. Os textos da esfera do pensamento especulativo, por sua vez, são aqueles mais descolados ou distantes da vida comum, que tendem à descontextualização, cuja linguagem apresenta-se apartada das formas de falar cotidianas. Por conta disso, a aprendizagem de tais textos demanda um ensino planejado, intencional, sistemático, com o fito – assim defendemos – de ampliação da compreensão da língua e do mundo pelos alunos, o que só pode ser alcançado via *apropriação de objetivações genéricas*

para si, do que passamos a tratar neste momento.

Apropriação e *objetivação*, como apresenta Duarte (2013), são categorias fundantes do *trabalho* enquanto atividade vital do ser humano, portanto, constituidoras da individualidade humana. Enquanto a *objetivação* é entendida como processo por intermédio do qual a atividade – física e/ou mental – do sujeito se transforma em propriedades de um objeto material ou imaterial, no qual o ser humano se objetiva, isto é, um processo de exteriorização (transformação de uma atividade interior em um objeto exterior) e um processo de acúmulo ou condensação de experiência humana, a *apropriação*, por seu turno, refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência, para o sujeito, da atividade que está contida no objeto, por meio da qual ideias, conhecimentos, teorias e linguagem são incorporados à sua subjetividade, movimento este que se estende à prática da leitura.

Essa relação dialética entre *objetivação* e *apropriação* expressa a própria essência da humanização, tanto do indivíduo quanto do gênero humano. O gênero humano, no processo de *apropriação* e de *objetivação* na natureza, desenvolve-se objetivamente, e os indivíduos tornam-se seres genéricos ao agirem mediados pelas objetivações, como explica Duarte (2013). O indivíduo, assim, desenvolve a consciência de si e de seu pertencimento ao gênero humano por intermédio do mundo produzido pelos homens, constituído pelas objetivações da atividade humana, atividade esta que, ao longo da história, vai construindo as objetivações genérico-humanas, tanto aquelas correspondentes à esfera do cotidiano (*objetivações genéricas em si*), até as formas mais complexificadas de objetivação, como aquelas da esfera do pensamento especulativo – a arte, a ciência, a filosofia, entre outras (*objetivações genéricas para si*). Duarte (2013) assinala que todo indivíduo, a fim de viver sua cotidianidade, deve se apropriar ao menos de um mínimo desses produtos da atividade social, mas que, para emancipar-se, não pode isentar-se da apropriação das *objetivações genéricas para si*.

Ao se apropriar de novos conhecimentos, o sujeito transforma sua realidade subjetiva, acarretando o processo de *desenvolvimento*; isso quer dizer que as objetivações humanas, tudo aquilo que é do âmbito da história e da cultura, ao serem apropriadas pelo homem – subjetivadas –, passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta. A formação do indivíduo é, assim, resultado da permanente dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos, assim como nos textos dados a ler.

Assim sendo, tomamos leitura como um processo ou uma atividade de apropriação de objetivações genérico-humanas, isto é, de assimilação do patrimônio cultural historicamente produzido; instrumento indispensável, em uma sociedade marcada pela divisão social de classes e pela exploração do homem pelo homem, para o acesso aos conhecimentos mais orgânicos e sofisticados, imprescindíveis para o alcance de uma nova ordem econômica e social em que o homem saiba-se e seja, efetivamente, livre e universal. Advogamos, na contramão de paradigmas hegemônicos conservadores e orientados para uma formação humana de caráter adaptativo, por uma formação humana omnilateral, norteada, no interior da escola, por um projeto de sociedade transformador, notadamente revolucionário.

Importa apontar, dando prosseguimento à concepção de leitura adotada por nós, a aceção de texto aqui assumida, alicerçada nos postulados da ontologia marxista no que diz respeito ao enfrentamento da realidade – enquanto criação humana e totalidade – que se dá a conhecer. Sob essa lógica, admitimos texto como um produto humano-genérico, fruto da atividade humana, instrumento de comunicação e interação interpessoal orientadas por necessidades e motivações determinadas. Como objeto histórico e cultural que se realiza no interior da sociedade do capital, é uma totalidade concreta marcada ideologicamente e dotada de mediações que promovem a articulação de suas partes – também totalidades – com o todo estruturado e dialético. Em aproximação ao que Kosik (1976, p. 46) expõe acerca da totalidade concreta enquanto categoria marxiana, entendemos que “[...] todas as regiões da realidade objetiva [no nosso caso, todas as partes ou elementos constituintes do texto] são sistemas, isto é, conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca”.

Como *totalidade*, o texto pode, em sendo objeto de leitura, ser compreendido por meio de um procedimento que parte do seu todo caótico – sua dimensão plana, fotográfica, massa amorfa, ou concreto sincrético –, de sua aparência fenomênica, em direção à sua essência, sua dialética, a ‘coisa em si’ (KOSIK, 1976), via processo teórico abstrato, caracterizado pelo agenciamento de conhecimentos prévios distintos (especialmente linguísticos e de mundo), pela ativação de esquemas conceituais, por operações de localização de informações, de referenciação, inferenciação (*dimensão intrassubjetiva* da leitura), num processo de desmonte do texto, de sua estrutura, a fim de investigar sua dinâmica, suas íntimas leis, revelando as conexões internas, estabelecidas entre os elementos lexicais e gramaticais, em permanente dialética com

aqueles aspectos do âmbito da interação (*dimensão intersubjetiva* da leitura). A seguir, num movimento inverso, tal qual postulado por K. Marx em seu método científico, remonta-se o texto a partir de suas determinações constituintes a fim de alcançá-lo, agora, como um todo concreto, ou concreto pensado, compreendido como prática social concreta, histórica, condicionada pela luta de classes. Explana Kosik (1976, p. 50, grifos no original):

Se a realidade [ou o texto] é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade [do texto] não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.

O texto compreendido como totalidade é, dessa forma, unidade de fenômeno e essência e não oposição de elementos ou soma de partes. Concebido como produto genérico-humano, sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana e, enquanto um produto histórico, totalidade com potência de refletir, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade, ligando o percurso da vida individual ao percurso da humanidade.

Nesse processo de investigação de sentido do texto, de *apropriação* de *objetivações* já produzidas historicamente dadas a ler, é imperioso destacar a equivocada e propalada representação de que, na leitura, é o leitor quem dá sentido ao texto, advertência cuidadosamente elaborada por Britto (2012, 2017). De acordo com esse autor, o texto, sendo produto de uma relação histórica da qual participam autor e leitor, acomoda um leque de significações possíveis derivadas da atividade humana consolidada. Certamente, há um sentido único, do momento da leitura, como fenômeno particular envolvendo interlocutores específicos, mas essa realização se faz com base no que se é conhecido e compartilhado, em elementos estáveis e identificáveis. Se tomamos o texto enquanto totalidade concreta, portanto, enquanto objetividade, saturado de determinações que conduzem o leitor a sua essência, a sua dinâmica e estrutura, esse texto possui um sentido objetivo, não sendo, assim, o sujeito-leitor quem cria o sentido. Produzem-se significações tão somente no interior da rede de significações historicamente tornadas possíveis, postula Britto (2012, 2017).

Kosik (1976), em articulação promovida por nós à discussão sobre atribuição de

sentidos, afirma a existência de dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo: o sentido subjetivo e o sentido objetivo. De acordo com o autor, todo processo de percepção e constatação do sentido da coisa (sentido objetivo) é, concomitantemente, produção, no homem, do correspondente sentido da coisa (sentido subjetivo). É possível, pois, compreender o sentido objetivo da coisa se o homem cria para si mesmo um sentido correspondente, o qual, salientamos, sustenta-se na significação dada a conhecer, objetiva, produzida historicamente. É necessário, no que tange ao trabalho educativo com leitura, encontrar e assinalar o devido equilíbrio entre leitor, texto e autor, mediados pela história e pelas condições – amplas e imediatas – de elaboração do texto.

3 A formação leitora como práxis emancipatória

Na busca por incorporar o exposto até o momento e avançar ao que é central – o trabalho com educação linguística –, enfrentamos as implicações das concepções de leitura e de texto a partir da teoria histórico-cultural para o ensino do ato de ler e, conseqüentemente, para a formação do leitor na escola.

Considerando que o trabalho educativo deve produzir, nos sujeitos, a humanidade já produzida pelas gerações anteriores, e que essa produção humana consubstancia-se naquilo que é do gênero humano, especialmente nas *objetivações genéricas para si*, faz-se necessário, no trabalho escolar com leitura, o contato com conhecimentos da ordem da formação intelectual, das esferas do pensamento especulativo, conhecimentos desfetichizadores, constituídos pelo desmascaramento da aparência falseadora, isto é, da *pseudoconcreticidade* (KOSIK, 1976), e pela recuperação do papel dos seres humanos na história, enquanto sujeitos históricos, protagonistas de seu destino (ainda que socialmente condicionados) e agentes de transformação social.

Tais conhecimentos possuem uma dupla função: além de consistirem em instrumento-chave do processo de (re)conhecimento da realidade social, desnaturalizando aquilo que é dado, pela ideologia burguesa, como natural e inevitável, facultando, por isso, o impulso da participação política das massas – atividade essa condicionada à apropriação teórica daquilo que é de domínio da elite –, eles formam, nos alunos, a consciência da relevância do conhecimento sofisticado para todos e do quanto este é objeto de privação na vida da maioria dos trabalhadores e, ao mesmo

tempo, basilar à existência humana, como discute Duarte (2016).

Isso posto, e na contramão de um certo pragmatismo pedagógico presente na formação de leitor e na promoção de leitura, importa uma seleção de textos não familiares aos alunos, em especial daquilo que se distancia de leituras fáceis, de caráter utilitário, ou da leitura de entretenimento, tal qual caracteriza Britto (2012), cujos textos espelham valores e conceitos de senso comum, tendo em vista que seus conteúdos pouco ou nada estimulam a crítica e o questionamento da condição humana, mantendo os alunos na submissão ao já estabelecido.

Tal orientação pragmática parece compor a *pedagogia do gostoso* (BRITTO, 2012), orientada às leituras cotidianas, gostosas e do interesse dos alunos, vigente tanto nas ações de formação de leitor quanto naquelas atinentes à promoção de leitura, pedagogia essa refletida na denominada pedagogia nova ou movimento escolanovista, base de uma das proposições teórico-metodológicas prevaletentes na atualidade no que compete ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa, designada de ‘modelo inovador’: o princípio metodológico ‘uso-reflexão-uso’, calcado na acepção de língua – e, por implicação, de leitura – como interação, presente nos postulados de Geraldi (1997, 2006, 2010).

Segundo o autor, as ações didático-pedagógicas relativas ao ensino de língua têm como ponto de partida e de chegada a produção textual dos alunos, estando no centro do trabalho o texto em uso. A partir de lacunas apresentadas pelos alunos em seus escritos, faz-se a leitura de textos no intuito de revisar tais lacunas, situando o ato de ler (e a *apropriação* de conhecimentos historicamente acumulados), portanto, à margem do ato de produzir textos (*objetivação* dos sujeitos), daquilo que o sujeito consegue fazer com a linguagem verbal. Vale destacar o enfoque dado aos interesses dos alunos e a seu protagonismo, foco típico do movimento escolanovista, conforme apresenta Saviani (2008), em um evidente deslocamento do professor enquanto transmissor de um conhecimento historicamente produzido a ser assimilado pelos alunos. No presente modelo, a relação dialética fundante da realidade e da individualidade humana – *objetivação* e *apropriação* – sofre cisão, haja vista a ênfase no eixo *objetivação* em detrimento da *apropriação*.

Movimento contrário marca o modelo tradicional de ensino, centrado no eixo *apropriação*, quando do tratamento dado à leitura que se delineia, fundamentalmente, a partir da leitura de textos literários, canônicos, modelos do ‘bem escrever’, cujo fim consiste na assimilação dos conteúdos enciclopédicos, no reconhecimento de formas

linguísticas e da historiografia do movimento literário. Colocando-nos para além do embate entre modelo tradicional e modelo inovador, superando-os por incorporação, assumimos os princípios da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), que funda uma proposta pedagógica efetivamente crítica e revolucionária, ocupada com a *apropriação* do patrimônio cultural historicamente produzido, isto é, com as *objetivações genéricas para si* (portanto, com a leitura propiciadora desses conteúdos), essencial para a transformação da ordem social vigente.

Alicerçados nessa teoria pedagógica, enfrentamos, na mesma medida, paradigmas conservadores correntes, a exemplo da *pedagogia das competências*, fundamento de documentos oficiais, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ocupados com um projeto formativo adaptativo aos ditames mercadológicos, dissociados, pois, de uma formação humanizadora. No âmbito de um ensino pautado na lógica do mercado de trabalho, busca-se formar sujeitos/trabalhadores com dois atributos – empregabilidade e competitividade –, que disponham de conhecimento tecnológico (mesmo que apenas no nível operacional), que se comuniquem bem, resolvam problemas imediatos e se reajustem conforme as circunstâncias.

Diferentemente dos modelos pró-adaptação mencionados, o professor, como sujeito que ensina a leitura, é concebido, no âmbito da teoria histórico-cultural, como formador, indivíduo que possui uma ação deliberada, intencional, planejada e que sistematiza os conhecimentos relevantes a serem apropriados pelos alunos. O professor, logo, é o sujeito mais experiente em relação ao objeto de estudo, assumindo a posição daquele que já passou pelo processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e alçados a objetos na educação linguística. Nessa posição, e na busca pela formação da *individualidade para si* dos alunos – formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano –, cabe ao professor a seleção de conhecimentos mais elaborados com o propósito de superar a consciência reificada dos discentes na direção da consciência histórica ou consciência de classe, processo condicionado, dentre outras ações, à seleção de textos complexos e tomados como totalidade concreta, conforme afirmado na seção anterior, em uma abordagem de formação de um leitor capaz de, na relação com o texto e com o autor do texto, evitar as armadilhas ideológicas ali contidas, e de se posicionar criticamente, reconhecendo a si mesmo, seu lugar social e, sobretudo, compreendendo e questionando o real e a própria escrita, desnaturalizando concepções de mundo pró-conservação.

Ao estipular como referência do trabalho educativo com leitura o gênero humano, a escola se apresenta como instrumento voltado à libertação das armadilhas que nos aprisionam ao local, ao imediato, ao cotidiano, na busca pela superação da superficialidade e do fetichismo próprios ao senso comum, viabilizada pela transmissão da riqueza espiritual da humanidade, o que nos impõe a centralidade do ato de ler e da leitura no ensino de língua.

Considerações finais

Considerando o exposto até aqui, gostaríamos de precisar, no esteio de Britto (2015), as dimensões política e ética da leitura, do trabalho escolar com leitura, logo, da formação do leitor, assinalando aquilo que caracteriza a sociedade do capital: a distribuição desigual dos meios de produção, da riqueza espiritual e material humana, incluindo, nesse bojo, a escrita e a leitura.

Ambas, em uma dimensão fundamental da vida, como sinaliza Britto (2015), estão interditas para a maioria das pessoas, as quais se encontram tolhidas do conhecimento consubstanciado na e pela escrita e praticável via leitura. Isso porque o conhecimento, na ordem do capital, transmuta-se em meio de produção, em mercadoria e, sob a lógica do capitalismo, em propriedade de poucos em detrimento de muitos, o que nos defronta com, talvez, a questão central no que compete à promoção e à formação leitora: as condições objetivas implicadas nessas atividades.

É preciso enfatizar que, mesmo sendo uma objetivação genérica, produto da atividade humana, a linguagem escrita não é objeto de apropriação universal, impossibilitando o contato com e a assimilação de conhecimentos não cotidianos, desvinculados da oralidade e das práticas da ordem do fazer, conhecimentos imprescindíveis para a humanização dos sujeitos na direção da omnilateralidade.

Na ciência da centralidade da leitura no processo de apropriação e de humanização e, portanto, de formação da *individualidade para si*, certos da desigualdade social, também, no que compete ao ato de ler, e conhecedores da disputa política subjacente ao antagonismo de classes promotor dessa desigualdade, corroboramos Britto (2015) no que é relativo à leitura como direito: o direito de ler, ou melhor, o direito de poder ler, o que nos desloca, enquanto docentes, do espaço restrito à educação como atividade técnica-instrumental à educação enquanto movimento político, a despeito das particularidades de cada uma das duas esferas – educacional e

política. Como elucida Saviani (2008), tais esferas são distintas e possuem suas especificidades, contudo, estabelecem entre si relações dialéticas irrefutáveis, por mais que a alguns seja interessante e necessário mascará-las e denegá-las.

Assim marcamos, explicitamente, nossa posição relativamente à leitura: uma atividade orientada à formação humana omnilateral, com potência transformadora no que compete à luta pelo fim da exploração característica da sociedade capitalista e da expropriação da força de trabalho humana promovida e aprofundada nessa sociabilidade. A nós pouco interessa a leitura em si e por si, mas ler o quê e para quê: ler enquanto verbo transitivo, como tão bem coloca Britto (2012). Sob a nossa perspectiva, a leitura para a revolução.

A partir disso, apontamos a leitura e o trabalho educativo com ela como forma de ser, de ver o mundo, de indagá-lo, de problematizá-lo e criá-lo, logo, como posicionamento político diante da vida e suas vicissitudes. Adotamos, pois, um trabalho educativo com leitura como uma atividade que deve ser produzida nos sujeitos para a formação de consciência de classe, para a ampliação dos horizontes, para criação de novas necessidades, especialmente daquelas que promovam a articulação entre particularidade e universalidade, indivíduo e gênero humano.

Para tanto, temos, como sujeitos ocupados com a educação linguística, de envidar esforços para destruir a *pseudoconcreticidade*, para formar uma consciência histórica, superando a consciência reificada que reproduz aquilo que é dado como accidental. Tal formação ocorre quando do empreendimento de um trabalho educativo norteado pelo movimento que parte da *individualidade em si* e caminha em direção à *individualidade para si*, isto é, que promove a formação da individualidade livre e universal. Como bem coloca Duarte (2013), tanto em termos da formação humana como em termos do processo de superação do capitalismo, o desafio está em avançar do 'em si' ao 'para si'.

Referências

- ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC, Espaço e Tempo, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas:

Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 8-23, maio/ago. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Que é da língua que é de aprender na escola? *In*: CAVALHEIRO, Aline Cassol Daga; MOSSMANN, Suzi da Silva (org.). **Educação e linguagem na perspectiva histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 5-17.

CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 226-238, maio/ago. 2014.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRESPLAN, Jorge. **Marx**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2021.

HADDAD, Fernando. Trabalho e linguagem (para a redialetização do materialismo histórico). **Lua nova**, n. 48, p. 5-31, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

KLEIMAN, Angela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan./jul. 2004.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Volume I. 36. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão

ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. v. I. Madrid: Visor, 1991.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

Capítulo 9

PRODUÇÃO TEXTUAL: A SUPERAÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE COMO BUSCA NO/DO TRABALHO ESCOLAR TAMBÉM COM ESSA AÇÃO HUMANA

Larissa Malu dos Santos
Priscila de Sousa
Rosângela Pedralli

1 O lugar da produção textual no ensino de língua portuguesa: breve resgate

O texto sempre esteve, de alguma forma, presente no ensino de Língua Portuguesa (LP). Mesmo quando utilizado a pretexto do ensino estrito da gramática, o texto, como aponta Geraldi (2013 [1991]), sempre ocupou algum lugar dentro da disciplina em questão – ainda que seu uso fosse apenas tomado como um modelo, um exemplo a ser seguido¹. Contudo, foi apenas na segunda metade do século XX que as discussões sobre o lugar que o texto – e, mais propriamente, a produção textual – ocupa dentro de sala de aula começaram a se adensar no campo. Como grande obra a ser destacada, porque pioneira das discussões que propunham repensar o ensino linguístico, lembramos *O texto na sala de aula* (2011 [1984]), organizada por João Wanderley Geraldi, e escrita por tantos outros nomes importantes da área que, à época, repensavam os objetivos das aulas de LP.

Na obra citada, temos, pela primeira vez, uma discussão acerca da importância de se compreender as concepções de linguagem que pairam no ensino escolar, indicando uma nova tomada de perspectiva: aquela que toma a língua como forma de interação. No capítulo *Concepções de linguagem e ensino de português*, de autoria de Geraldi (2011 [1984], p. 34), encontramos a defesa do autor acerca da importância de compreender a linguagem como “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Tal compreensão do que seja a língua, como é largamente sabido no âmbito da Linguística Aplicada (LA), relaciona-se diretamente com os

¹ Geraldi (2013 [1991]) aponta os três modos como o texto tradicionalmente apareceu nas aulas de LP: 1) como *objeto de leitura vozeada*; 2) como *objeto de imitação*; ou 3) como *objeto de fixação de sentidos*. Nos três modos, o texto aparece estritamente como possibilidade, como modelo a ser alcançado.

fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, para quem “[...] a realidade efetiva da linguagem” diz respeito ao “[...] acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 218-9). A língua/linguagem é, assim, tomada como fruto dos enunciados, que se concretizam na interação com o outro².

Ao ser tomada como um produto das interações verbais, a língua passa a ser compreendida como fruto de enunciados concretos e, sendo o texto a materialidade do enunciado, ele toma lugar privilegiado nas discussões ulteriores. Em *Portos de passagem*, Geraldi (2013 [1991]) potencializa ainda mais o papel da produção textual em sala de aula ao afirmar que considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem” (GERALDI, 2013 [1991], p. 135). Isso porque é

[...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013 [1991], p. 135).

O texto como um espaço de produção de sentidos torna-se elemento central no ensino de LP, visto que, segundo tal perspectiva, guarda em si a potência de permitir que os estudantes, por meio dessa produção discursiva/enunciativa³, dialoguem com o outro (seja ele o professor, a comunidade escolar, uma autoridade etc.) e articule posições axiológicas acerca do mundo. Quer dizer, o estudante, através do texto, pode, ao tomar a palavra, assumir-se como locutor e compreender a língua na sua efetividade, no seu uso. O professor, nesse sentido, é aquele que ouve o que o aluno tem a dizer; não lê textos apenas para corrigi-los, mas coloca-se, frente à produção dos estudantes, como interlocutor. Será a escrita do aluno o ponto de partida, justamente porque é a partir dela que o professor poderá desvelar os caminhos que “[...] deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelo quais se fala” (GERALDI, 2013 [1991], p. 165). É a palavra do aluno, portanto, que conduz o processo de aprendizagem.

Na tentativa de suprimir o caráter fragmentado e monológico (VOLÓCHINOV,

² “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929] p. 205).

³ Cf. Volóchinov (2018 [1929]).

2018 [1929]) que o texto costumeiramente tomou em sala de aula, Geraldi (2013 [1991]) apresenta aspectos que precisam ser considerados quando se trata das propostas de produção textual. Segundo o autor, para que os indivíduos consigam de fato produzir um texto, é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013 [1991], p. 137).

Com essa proposta, temos presente uma ruptura com o caráter abstrato e puramente avaliativo que a produção textual ocupou na tradição escolar, com vistas a tomar a produção textual a partir da perspectiva enunciativa, em que os estudantes, ao se constituírem como locutores efetivos, assumem a palavra e produzem sentidos através dela. Buscando romper com a artificialidade da produção de textos em sala de aula, o que se propõe é um ensino em que os alunos *construam* sentidos e, portanto, o próprio conhecimento, por meio do texto. O ensino, assim, parece-nos bastante assentado numa perspectiva que toma o aluno como centro do processo educativo, já que, ao professor, cabe estritamente trazer contribuições que, “[...] tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores” (GERALDI, 2013 [1991], p. 160). É a relação interlocutiva entre docentes e discentes, realizada sobretudo através dos textos produzidos pelos estudantes, que orienta todo o processo educativo, e, em sendo o professor um interlocutor-mediador do processo de ensino, assume apenas o papel daquele que auxilia no processo dessa produção de conhecimento – o coautor do texto. Ao fazer a indicação para os professores de “[...] abandonarmos a mera reprodução de conhecimentos e tentarmos a construção de conhecimentos”, Geraldi (2013 [1991], p. 192) parece explicitar o caráter construtivista e, portanto, alinhado aos moldes do escolanovismo (cf. SAVIANI, 2012 [1983]), assumido em sua perspectiva.

Tais teorizações acerca da produção textual, pautadas, pois, na concepção de língua como interação, na importância de dar voz aos alunos e numa perspectiva construtivista da educação, acabaram reverberando também nos documentos oficiais. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), vimos a entrada dessas concepções balizando o ensino, sobretudo no que diz respeito à concepção de linguagem proposta, visto que a linguagem é tomada nesse documento como “[...] um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Sendo assumida como fruto das interações sociais, o trabalho com a linguagem deve defender tanto como ponto de partida quanto como ponto de chegada o uso da língua, ou seja, o objetivo é compreender a língua por meio das interações, das “atividades discursivas”. No que diz respeito ao texto, este ocupa um lugar fundamental dentro do ensino, visto que

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, há a defesa de que a “unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p. 23), de modo que tanto “o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1998, p. 34). Seguindo os postulados apresentados por Geraldi (2013 [1991]), os discursos dos alunos, efetivados em suas produções textuais, tornam-se peça essencial no ensino, uma vez que é a partir deles que o professor poderá delinear as estratégias a serem elencadas no processo de aprendizagem. Ainda que venha atrelado à recepção de discursos (leitura e escuta de outros textos), a produção textual ocupa um lugar bastante privilegiado nesse documento, justamente por apresentar a necessidade de se realocar o papel do aluno, que poderá então tomar a palavra e assumir a sua voz. Tal ponto é reiterado quando se reforça a responsabilidade do ensino de língua:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de *assumir a palavra* e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19, grifos nossos).

Ao nos voltarmos para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), atual documento balizador da Educação Básica, vemos que as premissas apresentadas anteriormente de certo modo acabam se mantendo, tendo em vista que, na BNCC, se

[...] assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de

leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67, grifos no original).

Nesse documento, não vemos a produção textual especificamente ocupando lugar tão central quanto na proposta apresentada por Geraldi (2013 [1991]); de todo modo, a compreensão da linguagem como fruto de práticas de linguagem e, portanto, de enunciações/discursos efetivados no uso da língua, é retomada. Por essa razão, o texto se mantém como centro nas aulas de LP, visto que é nele que encontramos a materialidade viva da língua, de acordo a perspectiva dialógica (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) assumida na BNCC. A produção de textos aparece, ainda, associada à produção multissemiótica, considerando a importância que esse documento dá à inclusão dos gêneros multissemióticos no ensino, pela justificativa de levar para a sala de aula textos também relacionados com a cultura digital (BRASIL, 2018), isto é, com aquilo que é do cotidiano dos alunos.

A partir dessa breve exposição acerca do lugar que a produção textual tem ocupado no ensino de LP, procuramos ressaltar as concepções que estiveram balizando tais propostas. Ao tomar o texto – especificamente na ação de produção textual – como ponto de partida e de chegada, vimos que tais obras e documentos acabam, em verdade, corroborando não só pressupostos teóricos acerca do que seja a linguagem, mas também acerca de perspectivas pedagógicas. Assumir um ensino em que o aluno seja o centro do processo educativo, que seja sua palavra aquela que trilha o caminho a ser seguido, assim como ter em vista uma educação que permita a produção/construção de sentidos em sala de aula (através da linguagem), significa, a nosso ver, estar comprometido com ideários que, ao dar enfoque a esse sujeito empírico, acabam abrindo mão do ensino comprometido com o sujeito concreto/histórico e, conseqüentemente, com o sujeito coletivo.

Numa tentativa de trazer possibilidades de superação por incorporação daquilo que já foi consolidado no campo, trazemos, nos limites deste capítulo, reflexões para conceber um ensino de LP e, especificamente, um enfoque na produção textual, que ultrapasse sua presença em sala de aula pelo viés estrito da perspectiva discursiva, presa à pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976 [1963]). Ao compreendermos a língua como fruto, sim, das interações humanas, mas porque produto de processos de objetivações e de apropriações humanas, isto é, fruto do *trabalho* (MARX, 2010 [1844]), defendemos a possibilidade de resgatar as principais funções que a produção textual ocupa na nossa sociedade – como forma de interação social e como recurso de memória –, a fim de que seja ela também uma possibilidade de ultrapassarmos o

caráter fetichista da realidade. Como forma de objetivação possível no âmbito da nossa cultura, a produção textual desponta também como potência no âmbito da humanização dos sujeitos.

2 Objetivação humana pela produção textual: especificidades à luz da humanização

O fato de compreendermos a língua como fruto do trabalho (MARX, 2010 [1844]), ou seja, de reconhecermos sua função instrumental, implica ir de encontro a concepções pedagógicas que assumem a centralidade da linguagem para a constituição do gênero humano. Certamente, os processos educacionais se constituem por meio da linguagem, já que não podem ocorrer fora das relações humanas, o que implica o processo semiótico de apropriação crítica da realidade pela negociação de sentidos. Entretanto, seria uma atitude equivocada, como advertem Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1589), “[...] colocar na linguagem a tônica desse processo, compreendendo que no desvelamento das implicações discursivas que desnudam essa ausência de neutralidade está o potencial educativo”.

Conseqüentemente, é preciso reconhecer, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, que as teorias linguísticas, isoladamente, não são capazes de elucidar de forma mais consistente os deslocamentos de objeto de ensino e de abordagem metodológica que a disciplina sofreu ao longo das últimas décadas. Nesse sentido, recorreremos ao potencial explicativo da "teoria da curvatura da vara", agenciada por Saviani (2000, p. 37), numa paráfrase das ideias leninistas, para apontar a movimentação entre as ideias pedagógicas vigentes no Brasil ao longo dos anos, quais sejam, da pedagogia tradicional à pedagogia nova. De acordo com essa teoria, “[...] quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (ALTHUSSER, 1977 apud SAVIANI, 2000, p. 37).

Nessa mesma linha de pensamento, cabe destacar, também, as três teses fundamentais, formuladas por Saviani (2000), na tentativa de promover uma compreensão crítica da educação brasileira e que, no caso da reflexão que pretendemos desenvolver acerca da produção textual, permitem compreender os deslocamentos no objeto de estudo da língua portuguesa e de suas abordagens metodológicas, justamente porque o trabalho com a língua não se dá apartado de

todas as outras disciplinas, tampouco do contexto pedagógico geral.

Assim, a primeira tese trata "do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência" (SAVIANI, 2000, p. 36); a segunda propõe uma discussão em torno "do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos" (SAVIANI, 2000, p. 36) e, por fim, a terceira põe em evidência uma constatação: "[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática" (SAVIANI, 2000, p. 36).

Em um breve movimento de retomada da história do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (PIETRI, 2003; SOARES, 2002), é possível identificar uma série de mudanças ao longo do tempo. De meados do século XIX – quando, tardiamente, a disciplina de Língua Portuguesa foi incluída, com esse nome, no currículo escolar – até as cinco primeiras décadas do século XX, predominava o ensino voltado à gramática tradicional, concebida como conteúdo autônomo e ocupada com apresentar ostensivamente um modelo de correção da língua.

Há, neste período, aspectos do ensino tradicional da língua que merecem atenção: o uso de textos de autores consagrados, ainda que apenas como modelos de correção a serem imitados; e a figura do professor como um estudioso da língua e da literatura que também se dedicava ao ensino (SOARES, 2002). Estes pontos parecem convergir com as considerações de Saviani (2000) em relação ao fato de que, quando menos se falou em democracia na escola, mais esta se mostrou voltada à democracia.

Na pedagogia tradicional, segundo Saviani (2000, p. 6), a escola assume o papel de “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Evidentemente, o foco na língua em sua imanência, sob uma perspectiva prescritiva e pouco questionadora, assim como o recurso aos clássicos como modelos de correção a serem imitados nas práticas de produção textual oral e escrita, são características da pedagogia tradicional que inviabilizam a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e a emancipação humana. Elas evidenciam, portanto, o que o ensino de língua não é: exposição de normas de comportamento; ajuste a um modelo hipoteticamente superior; apresentação de um produto pronto e acabado, fechado em si mesmo.

Ao longo dos anos, com as sucessivas tentativas de democratização do acesso

à educação, houve um deslocamento para o extremo oposto das práticas educacionais até então vigentes. Nesse novo cenário, marcado pela projeção da tendência pedagógica conhecida como Escola Nova, o foco das práticas pedagógicas se desloca do conteúdo transmitido pelo professor para a figura do aluno. É com base nas necessidades imediatas dos alunos que as atividades educativas são planejadas e aplicadas. É nesse momento também, segundo Saviani (2000), que, na pretensão de constituir-se como instituição democrática, a escola tornou-se menos democrática do que no período em que a pedagogia tradicional vigorava, já que as ações de ensino passaram a se organizar com base nas demandas cotidianas dos estudantes e não nas necessidades dos sujeitos concretos.

Em outras palavras, ganha lugar uma escola ocupada apenas com que o aluno aprenda a ler e a escrever para garantir sua força de trabalho e, nesse sentido, parece cumprir sua função social mais imediata: a manutenção do sistema social. Trata-se, portanto, de uma educação adaptativa que se distancia do ideal de educação emancipadora. Em contrapartida, uma educação ocupada com a formação humana omnilateral, ainda que não plenamente alcançável nesse modo de organização social, permitiria aos sujeitos a identificação das determinações mais profundas e menos óbvias que, se desveladas, possibilitariam uma necessidade não mais de adaptação social, mas de transformação.

Ao longo do tempo, os questionamentos advindos da perspectiva escolanovista puseram em suspenso a relevância do ensino de gramática e a própria seleção dos textos que seriam objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Soares (2002, p. 170),

Os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários.

Percebe-se, aqui, nuances de um alinhamento à pedagogia nova, pautada no interesse do aluno, na pormenorização do trabalho intencionalmente organizado do professor, na valorização do pragmatismo, bem como no ensino pautado nas experiências subjetivas e nas necessidades cotidianas mais imediatas.

Os PCNs materializam essa perspectiva quando direcionam o foco para os usos da língua e suas respectivas variedades, bem como para a preferência por gêneros mais voltados às práticas cotidianas e às necessidades pragmáticas, como

decorrência, também, da ampliação dos meios de comunicação e das novas tecnologias, especialmente a internet. Por isso, ganham notável espaço nas aulas de Língua Portuguesa textos da esfera jornalística e do entretenimento: reportagens, notícias, sinopses de filmes, propagandas, blogs, enquanto a literatura, especialmente de autores clássicos, universais, fundamental para uma escola que deseje incidir na formação humana para a emancipação, vai deixando de ser o foco (WERNER, 2017).

Ao analisar o trabalho desenvolvido na escola a partir da perspectiva que embasa o documento em menção, é propriamente Geraldi (2010a, p. 79) quem adverte para a conversão dos gêneros discursivos como objetos de ensino em “[...] mercadorias palatáveis ao sistema [...] definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais”. Britto (2012, p. 91) adensa essa discussão quando afirma que a preocupação com o alfabetismo, materializada nas orientações apresentadas nos PCNs e, contemporaneamente, na BNCC, está relacionada a

[...] processos reguladores do cotidiano que impõem ao indivíduo a necessidade de usos específicos da escrita, num nível de quase automatismo, para seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária.

Nesse sentido, considerando a cultura escolar, a disciplina Língua Portuguesa acabou ficando, de acordo com Britto (2007, p. 54, grifos nossos), “[...] *sem conteúdo específico*, como se fosse uma *disciplina coringa*, já que, para trabalhar o texto qualquer conteúdo pode ser relevante, desde que provoque nos estudantes a inquietação por pesquisar, estudar e escrever”.

A principal ponderação que se pode fazer em relação à organização do ensino em função das práticas com o texto (GERALDI, 1984, 1996) está no fato de que isso implicaria uma transformação fundamental, que extrapolasse a superficialidade da esfera metodológica. De acordo com Britto (2007, p. 56), seria premente “[...] uma mudança de postura epistemológica, com modificação na compreensão da concepção de linguagem e da ação dos sujeitos com ela e sobre ela”. O que ocorreu, entretanto, é que a discussão foi incorporada no debate escolar de maneira limitada a um modelo metodológico.

O início do século XXI é marcado, portanto, pela ausência de clareza, mencionada por Saviani (2011), na medida em que, quando incorporadas aos fazeres escolares, as teorias linguísticas foram absorvidas como se o problema fosse de ordem metodológica. Trata-se de um momento de transição, em que o professor de Língua

Portuguesa se encontra sob o tensionamento entre o ensino tradicional – cujas fragilidades foram expostas à exaustão, tanto nas produções acadêmicas quanto no discurso de senso comum – e um ensino considerando a centralidade do texto, cujas estratégias metodológicas ainda não estão claras, tanto que os alunos reclamam, como aponta Sirino (2009, p. 196), que “A professora só passa texto”.

Esse deslocamento do trabalho com a gramática para o trabalho com o texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa resultou em, pelo menos, duas posições: ou o esvaziamento do trabalho com a língua, pelo destaque a uma perspectiva pragmatista e pautada no cotidiano; ou um enquadramento do trabalho com os gêneros discursivos no ensino tradicional – em definição conceitual e repetição, normativo e prescritivo. Ou seja, se antes o professor ensinava os conceitos das classes gramaticais e passava exercícios de repetição, agora ele assume a mesma metodologia, porém com os gêneros: por exemplo, ensina a definição conceitual de crônica, seus elementos estruturais, apresenta alguns modelos e solicita que os estudantes escrevam suas crônicas a partir desses elementos oferecidos.

Fica claro que o problema parece não estar necessariamente nas teorias linguísticas, produzidas à exaustão na academia, mas nas próprias concepções que envolvem o papel da escola na manutenção ou na transformação da sociedade. Isso porque uma educação submetida aos interesses do mercado, e não ao desenvolvimento da consciência, só é capaz de organizar-se com base no senso comum e na cotidianidade ou, ainda, na mera prescrição de normas de uso da língua, que favoreçam a inserção social, sem condições efetivas de participação e, especialmente, de transformação.

Cabe ponderar que a escola pouco contribui quando não assume sua função de incidir no desenvolvimento intelectual e social dos alunos, por meio do trabalho com conteúdos que expandam o cotidiano e rompam com o senso comum (BRITTO, 2012); quando cede aos modismos implícitos nas correntes contemporâneas baseadas no ensino por competências e nas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001); quando se ajusta ao que dita o mercado capitalista, “[...] se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008, p. 639).

Um ensino de produção textual que se ocupa apenas com a compreensão da norma, de modo puramente prescritivo, sem o conhecimento das razões pelas quais essa norma existe na retomada do percurso histórico de sua constituição, em favor da

complexificação das possibilidades de compreensão crítica sobre a função social da linguagem escrita nas relações humanas; ou um ensino ocupado com a produção de textos orais e escritos puramente ligados às necessidades imediatas dos sujeitos, na pseudoconcreticidade portanto, sustentado em uma concepção de língua sob um ponto de vista pragmático, alinhando-se ao movimento pró-garantia da manutenção da força de trabalho, serão, ambos, por mais que as teorias linguísticas os expliquem, maneiras diferentes de chegar ao mesmo objetivo: manter os sujeitos alienados do próprio processo de formação e apartados da cultura escrita que, como lembra Britto (2012, p. 88), se constitui de modo desigual:

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social.

Em um exercício de imaginação, apontamos para a dificuldade de se escrever um texto com base na seguinte solicitação, muito comum nas salas de aula: “Faça um texto a partir desta figura” (é apresentada ao estudante uma figura com uma cena qualquer). Mas, produzir um texto em que gênero? Com qual finalidade? Destinado a quem? Em que suporte irá constar esse texto? Qual o propósito comunicativo e a função do texto? Romper com atividades vazias de sentido como essa é, sem dúvida, fundamental para que o ensino escolar possa ser promotor da formação humana. É necessário, portanto, como uma agenda prioritária, superar a perspectiva de produção textual como atividade linguística artificial, cujo objetivo consiste unicamente em treinar o aluno em determinadas técnicas, que vão desde o uso adequado das convenções da escrita (ortografia, concordância, acentuação, pontuação etc.) até a concatenação lógica do texto (coesão e coerência textual). Em casos como esse, o professor não lê o texto, mas apenas avalia a produção “texto” em função de seus erros e acertos (BRITTO, 2003).

Por outro lado, é necessário ultrapassar também a ingenuidade de que o trabalho com gêneros, em sentido estritamente metodológico, seria capaz de superar a absolutização do texto/redação (lê-se, contemporaneamente, “gênero textual”) como coisa. E esse “gênero” a ser produzido, numa mera troca de nomenclatura, muitas vezes, mostra-se revestido de “razões para dizer”, e integrado em uma prática social

unicamente por responder a demandas estritamente cotidianas ou, em outras palavras, por ter relação “com a vida do aluno”. Como reflete Duarte (2021, p. 93), “Prevalecem nesse terreno concepções que reduzem as necessidades do indivíduo a um conjunto fechado e definido ou que entendem por necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana”. Ações como essa, ainda de acordo com o autor, resultam em abordagens empobrecidas e “[...] ausentes de riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos” (DUARTE, 2021, p. 93).

Resgatadas as razões pelas quais se ensina produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, cabe superar as perspectivas de reescrita como retificação de um texto desviante, inadequado, que acabam por manter a concepção puramente normativa de ensino de língua e de escrita. Para promover essa superação, é necessário considerar a reestruturação de texto como procedimento metodológico legítimo de ensino, utilizado na interlocução professor-aluno. Para isso, de acordo com Britto (2003, p. 174), dentre outros aspectos, “Ela deve partir do texto original, considerando-o já como um texto, para chegar a outro texto que não é cópia corrigida do primeiro, mas o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua”.

Ao promover a produção de textos no interior da escola, é fundamental analisar quais as condições didáticas necessárias a serem criadas. Isso significa que, a cada vez que produzimos um texto, selecionamos um gênero em função daquilo que desejamos comunicar, em função do efeito que desejamos produzir em nosso interlocutor e em função da ação que desejamos produzir no meio em que nos inscrevemos. Sendo assim, ao produzir textos, são mobilizados conhecimentos sobre o sistema de escrita, sobre a linguagem escrita e, ainda, sobre o processo redacional. Porém, o trabalho com a produção textual como resultado da atividade humana vai além disso, considerando sua função tanto de interação, ação comum pela linguagem, quanto de recurso de memória, no caso do registro escrito especialmente.

Conforme Gontijo e Leite (2002, p. 164), “[...] a escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais e, por isso, priorizamos, nas atividades de registro dos textos, a função mnemônica da linguagem escrita”. Ocorre que essa função não é dada de modo natural, mas está relacionada a uma série de condições dinâmicas relacionadas à apropriação da cultura.

De acordo com Luria (2006), na fase denominada pré-instrumental, que corresponderia à faixa-etária estimada dos três anos de idade, a criança passa a tentar

escrever como forma de imitar o adulto, mas ainda sem atribuir significado que extrapole o do ato em si, como uma brincadeira. Além disso, nessa fase, ela não tenta utilizar marcas gráficas que funcionem como mecanismo de memorização, ou seja, ainda não concebe o ato de escrever como um meio para recordar. Em suma, a criança domina determinadas operações que denotam sua capacidade de grafar e o entendimento de que há uma forma mais complexa de simbolização que faz com que ela se interesse, como aponta Luria (2006, p. 149) em “escrever como os adultos”.

Segundo Vigotski (2001, p. 328), a imitação só ocorre quando “[...] há alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei”. Para que a criança seja capaz de superar a mera imitação, é necessário um processo de superação por incorporação que permita a ela utilizar os registros gráficos não mais como uma atividade em si, mas que desenvolva a função da escrita como operação psicológica, com a intenção de recordar algo. Nessa etapa, chamada por Luria (2006) de atividade gráfica diferenciada, a criança passa a utilizar seus registros gráficos como recurso de memória, ou seja, com a função auxiliar de signo.

Já na fase da escrita pictórica, o desenho é utilizado como meio de registro e a grande finalidade do trabalho educativo é a de superar o uso do desenho como recurso auxiliar e substituí-lo pela escrita simbólica. Em outras palavras: de posse dos instrumentos da cultura e do entendimento das necessidades de ampliação da própria escrita, a criança, com auxílio, passa a desenvolver operações que permitem a internalização do sistema de escrita; isto é, a compreensão dos mecanismos internos da escrita ocorre após seu domínio externo, como aponta Luria (2006, p. 181) – “[...] nos primeiros estágios desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa”.

Apesar do entendimento sobre o processo envolvido na apropriação dessa forma de representação simbólica, Gontijo e Leite (2002, p. 164) evidenciam o tratamento que a escrita costuma receber na escola, concebida como “[...] uma atividade que tem um fim em si mesma, destituída das suas significações e das suas funções que a justificam como objeto cultural” e, portanto, tomada como meramente instrumental. Assim como a produção textual escrita não deve ser concebida apenas como técnica, as atividades educativas voltadas à oralidade não devem figurar como meros exercícios de fala, em uma perspectiva biologicista. Ao contrário, quando se trata de ensino de língua e de reflexão acerca da linguagem, a oralidade também precisa ser reconhecida no bojo da produção textual, superando uma abordagem

instrumental, com vistas ao compromisso com um ideal formativo voltado ao desenvolvimento da consciência. Afinal,

A linguagem carrega experiência de comunicação, mas também experiência sintetizada de elaboração do pensamento. E não é só a linguagem que faz isso. Quando nos apropriamos de uma teoria, da obra de um autor, de um sistema conceitual, tudo isso transmite a nós atividade humana. Esse é o ponto fundamental. Os produtos do trabalho humano, material ou não, carregam atividade latente (DUARTE, 2021, p. 176).

Em suma, a objetivação, ao sintetizar a prática social, condensando a experiência humana, depura e preserva a experiência da humanidade, adquirida historicamente. Por conseguinte, ao aprender um conteúdo, o indivíduo adquire os métodos e as estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a esse conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver questões. Essa é uma realidade determinante para o ensino de produção textual oral e escrita, porque permite considerar que, conforme registra Duarte (2021, p. 176), “[...] ao nos apropriarmos da língua falada e posteriormente da língua escrita, nos apropriamos não apenas de formas de expressão do que está no interior de nossa mente, porém também de formas de organização e movimentação do próprio pensamento”.

Nessa perspectiva, a fim de desenvolver um ensino de produção textual oral e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, a definição de educação linguística apresentada por Britto (2012) parece bastante adequada. A partir dela, o autor propõe que essas aulas se ocupem de questões especificamente linguísticas (teorias, variação, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e da experiência literária. Segundo o autor,

A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade (BRITTO, 2012, p. 84).

Assim, é possível assumir que o conteúdo das atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa está relacionado tanto ao conhecimento teórico-científico quanto às capacidades intelectuais associadas a esse mesmo conhecimento, já que a linguagem carrega experiência de comunicação, mas também experiência sintetizada de elaboração do pensamento. Ou seja, a obra de um autor traz consigo todo um sistema conceitual que transmite atividade humana. Consequentemente, por meio das ações mentais que se formam no estudo dos

conteúdos, a partir do conceito teórico geral desse conteúdo, vão se desenvolvendo capacidades tipicamente humanas, entre elas, e sobremaneira, a capacidade de pensar criticamente.

3 Alguns elementos centrais para o debate acerca da produção textual

Na busca por contribuir para o debate sobre como fazer convergir prática pedagógica e projeto formativo humanizador, retomamos, ao longo deste capítulo, um problema bastante enfrentado no campo da educação, mas que, também no âmbito da especificidade da educação linguística, está longe de ser superado; trata-se dos embates históricos entre miradas essencialistas e existencialistas. Tal superação seria necessária sobretudo porque, no bojo das discussões sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, parece ainda grassar a acepção de que o objeto prioritário do conhecimento, a linguagem verbal, ou é tomada em consonância com uma base epistemológica naturalista ou numa base (multi)culturalista, desdobrando-se em projetos pedagógicos tradicionalistas, tecnicistas ou escolanovistas, muitas vezes a despeito do fundamento epistemológico que subjaz às teorias linguísticas assumidas.

Nessa direção, uma abordagem superadora assume como pressuposto a compreensão de que, para que cumpra seu papel na humanização dos seres humanos, cabe à escola, também no que compete à educação linguística, o compromisso de prévia-idear projetos formativos, manifestados em trabalho educativo em si, que contribuam para a incorporação à constituição dos indivíduos, como segunda natureza, dos conhecimentos produzidos historicamente, a partir dos quais esses mesmos indivíduos se objetivariam na realidade social, reconhecida como não natural, porque resultada da ação humana e portanto produzida por ela, na forma de trabalho.

É em consonância com tal abordagem que o trabalho com o que os documentos oficiais têm chamado de ‘eixos’ deveria ser também concebido. Juntamente à leitura, a produção textual, seja na modalidade oral⁴ ou escrita, não poderia ser identificada à lógica do fazer técnico, à expressão do pensamento entendido como imanente ao sujeito, à compreensão sua como exercício para posterior escrita, ou ainda à possibilidade de emprego de regularidades linguísticas ‘aprendidas’. Numa abordagem superadora, a produção textual incorpora essas dimensões, mas não se centra em

⁴ Para uma análise sobre a especificidade da produção textual oral, cf. Chraim; Pedralli (no prelo).

nenhuma delas, e tampouco é concebida como soma dessas dimensões. Constitui-se, em síntese, como uma forma de objetivação na realidade social, requerida em/por determinadas atividades humanas.

Tendo essa concepção de produção textual no horizonte, é fundamental que a dialética entre apropriação e objetivação humanas seja presente no planejamento, na organização e sistematização do trabalho educativo que tenha como mote um projeto formativo humanizador. Isso porque, além de constituir “a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos” (DUARTE, 2013 [1993], p. 21), o movimento mais elementar e essencial da ontogênese humana, ao envolver o trânsito metabólico ativo entre seres humanos, natureza e sociedade, envolve também e sobretudo que

[...] ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. [...] essa atividade objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ela criou (DUARTE, 2013 [1993], p. 26-7).

Desse processo ontogenético não está haurida a produção textual, seja ela na modalidade oral ou escrita, na medida em que, dentre outros aspectos, apropriar-se dos modos de dizer, das estratégias linguísticas possíveis e das funções sociais a que atende cada forma de produção textual produzida historicamente e objetivar-se na realidade social dessa forma demanda esses dois movimentos em dialética, o que significa dizer que não há cisão, como defendem as propostas teórico-metodológicas fundadas nas perspectivas essencialistas e existencialistas, e sim correlação entre os processos.

A atenção a esse aspecto, como buscamos sustentar, é, a um só tempo, base e condição para um trabalho educativo que se queira humanizador; isso por entendermos que quaisquer das formas de se tomar a produção textual, sejam as mais afetas à assunção dessa ação como uso social em si, sejam as mais relacionadas a finalidades de apreensão de elementos teórico-conceituais demandados nessa ação como fim do trabalho educativo, não carregam potência de destruição da pseudoconcreticidade em favor da compreensão da totalidade concreta (KOSIK, 1976 [1963]), colocando em suspeição a própria finalidade do ensino escolar para os trabalhadores e seus filhos. Essa ruptura é fundamental, na medida em que se compreende que a pseudoconcreticidade circunscreve o indivíduo à práxis utilitária imediata e ao senso comum, os quais, por sua vez, “[...] colocam o homem em condições de orientar-se no

mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 1976 [1963], p. 10, grifo no original).

Assim concebendo, estaria na base da definição sobre as finalidades do ensino escolar, do que é parte a ação de produzir textos para interação social ou para recurso mnemônico, a projeção de uma resposta ao que seja a realidade e, conseqüentemente, sobre quem são e o que precisam/podem compreender dela os sujeitos que dela são parte. Para isso, remetemo-nos novamente a Kosik (1976 [1963], p. 9-10), no que entendemos ser uma importante síntese dessa problemática, quando afirma que

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo ‘em situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Essa compreensão sobre a impossibilidade de tomada fragmentária do sujeito quando da compreensão da realidade como totalidade de determinações históricas, resultantes da ação humana, impõe também para o trabalho educativo, quando focado na produção textual, questões importantes: como levar os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos históricos/concretos também na ação de produzir textos? Como não repercutir nessas práticas a lógica da alienação tão própria do modo de sociabilidade vigente, o que se identifica, por exemplo, na forma de alunos fazedores de textos? Como não reverberar, nas propostas de produção textual, a cilada de eleição de um dos polos que caracterizam o embate entre essencialistas e existencialistas?

Nessa direção, o convite que buscamos realizar neste capítulo reúne-se ao que é também compromisso desta obra: pensar coletivamente numa concepção de educação linguística que tenha presente que “[...] aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe fora d’água, no

mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento” (KOSIK, 1976 [1963], p. 10), e que se comprometa com a descoberta de formas cada vez mais elaboradas de conversão do ensino escolar em uma possibilidade de formação da consciência de classes. Para isso, romper com o senso comum é objetivo incontestado também da educação linguística e das ações desenvolvidas em seu âmbito, dentre as quais a produção textual.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. *In*: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira. (org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 53-77.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1587-1598, out./dez. 2016.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n. p. 35-40.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013 [1993].
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 87-102.
- DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 165-186.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface**, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011 [1984].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1991].
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-167, 2002.

- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 [1963].
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem e desenvolvimento da aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].
- PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012 [1983].
- SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intra-escolar: os alunos que passam sem saber**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].
- WERNER, L. R. **A leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Dermeval Saviani

Professor Dermeval Saviani dispensa apresentações a qualquer profissional minimamente relacionado à educação, mas certamente não dispensa deferência. Isso porque, além das importantes contribuições em favor da retomada dos embates históricos que constituem o campo educacional no país, a exemplo da obra premiada *História das ideias pedagógicas no Brasil*¹, é certamente o principal nome do debate sobre a relação entre educação e marxismo, especialmente pela natureza propositiva de suas elaborações, reunidas sob a conceptualização 'pedagogia histórico-crítica'. É desse lugar de referência incontestada que esse significativo intelectual do campo marxista ganha e ganhou lugar nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL – UFSC/FURG), seja como introdução ao debate educacional, seja como materialização das principais ideias marxistas interpostas à reflexão sobre formação humana em projetos educacionais. Não há um acadêmico e não há um pesquisador que, encontrando o grupo, não se veja diante do imperativo de rever suas posições sobre a realidade num sistema capitalista e as implicações à educação a partir das produções desse singular autor.

Adriana de Fátima Franco

Graduada em Psicologia (Unesp/ Bauru), mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP) e doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Tem pós-doutorado (Unesp/Araraquara), sob a orientação da professora Lígia Márcia Martins. É professora associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Amanda Machado Chraim

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve pesquisas no campo da educação linguística a partir dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, e realiza trabalhos voltados à formação de

¹ Vencedora do Prêmio *Jabutí* de 2008 na categoria *Educação, Psicologia e Psicanálise*.

professores da Educação Básica. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL).

Ana Carolina Galvão

Graduada em Pedagogia (Unesp/Bauru), doutora em Educação Escolar (Unesp/Araraquara). Tem pós-doutorado (Unicamp), sob a orientação do professor Dermeval Saviani. É professora associada do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Angelo Antonio Abrantes

Professor Assistente Doutor da Faculdade de Ciências – Departamento de Psicologia (Unesp). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas "Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo". Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, psicologia do desenvolvimento, educação infantil, psicologia da educação, determinação social do processo saúde-doença.

Elaine Cristina Melo Duarte

Nasceu na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará, graduou-se em Pedagogia em 2015 pela Universidade Regional do Cariri, tendo concluído seu mestrado em Educação pela UNICAMP em 2018. O tema de sua dissertação de mestrado foi "Desafios da formação humana omnilateral na educação infantil: um estudo da realidade educacional cubana". Atualmente, cursa o doutorado em Educação Escolar pela UNESP, campus de Araraquara. De setembro de 2019 a março de 2020 realizou doutorado-sanduíche na Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá. O tema de sua tese de doutorado, em elaboração, é "A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica".

Juliana Campregher Pasqualini

Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara, com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UNICAMP. É graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa, com estágio de doutorado-sanduiche na University of Bath, Inglaterra. Coordenou, de 2011 a 2016, o projeto de extensão universitária que produziu a "Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP". Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, psicologia do desenvolvimento, educação infantil, psicologia da educação, formação de professores e processos grupais.

Larissa Malu dos Santos

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL), do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) e do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA).

Lucas Cabral Pazetto

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru. Atuou como psicólogo na área da saúde, em reabilitação intelectual e na assistência social, em um centro de convívio comunitário. Atualmente, é mestrando pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP Araraquara, na linha de Educação Escolar. Dedicou seus estudos à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica, nos seguintes temas: periodização do desenvolvimento psíquico e processos grupais.

Newton Duarte

Nasceu na cidade de São Paulo, graduou-se em Pedagogia pela UFSCar em 1985, tendo concluído seu mestrado em Educação na mesma universidade, em 1987, e seu doutorado em educação na UNICAMP em 1992. É professor da UNESP desde 1988, e leciona no campus de Araraquara, onde defendeu sua tese de livre-docência em 1999

e foi nomeado para o cargo de professor titular em 2009. Foi professor visitante na Universidade de Toronto, Canadá; na Universidade de Sussex, Brighton, Inglaterra, e na Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá. É líder do grupo de pesquisas “Estudos Marxistas em Educação”.

Pierre Silva Machado

Graduado em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestrando na área de Estudos da Linguagem no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL).

Priscila de Sousa

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e articuladora da área de Linguagens no Grupo Marista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL), do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) e do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA).

Rosângela Pedralli

Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta da mesma Universidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL), do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) e do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA).

Sabatha Catoia Dias

Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL).

Verena Wiggers

Possui graduação em Serviço Social (1983) e em Pedagogia (1985) pela Universidade do Sul de Santa Catarina; especialização em Orientação Educacional (1987) pela mesma universidade (1987); especialização em Metodologia do Ensino: séries iniciais (pré à quarta série) (1996) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996); mestrado em Educação (1999) também por esta instituição; doutorado em Educação: Currículo (2007) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de doutoramento na Universidade do Minho, Portugal; e Pós-Doutorado (2013) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora titular (na condição de aposentada) do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou como professora na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na pós-graduação; integrou equipes pedagógicas de secretarias municipais e estadual de educação; foi consultora no processo de “Atualização da proposta curricular do estado de Santa Catarina” (2014). Em seus estudos e pesquisa, debruçou-se, sobretudo, no estudo do currículo e da qualidade na educação infantil.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-170-8



9 786557 541708