

ORG.

Aline Cassol Daga Cavalheiro

Suziane da Silva Mossmann

# EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

NA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL

# **EDUCAÇÃO E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**



**Aline Cassol Daga Cavalheiro**  
**Suziane da Silva Mossmann**  
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**  
**NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

## Copyright © das autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

Aline Cassol Daga Cavalheiro; Suziane da Silva Mossmann (Orgs.)

**Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural.** São Carlos: Pedro & João, 2021. 480p.

**ISBN. 978-65-5869-261-4 [Impresso]**  
**978-65-5869-262-1 [Digital]**

1. Educação. 2. Escola. 3. Pedagogia. 4. Políticas educacionais. 5. Ensino. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi e Ailton Pereira Junior

**Diagramação:** Diany A. Lee e Romulo Orlandini

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2021

## Prefácio

### Que é da língua que é de aprender na escola?

Luiz Percival Leme Britto<sup>1</sup>

As organizadoras deste livro sobre educação e linguagem pedem-me uma apresentação. Trata-se de obra robusta, com resultados de estudos teóricos e aplicados, de um grupo que vem consistentemente se desafiando a repensar concepções, conteúdos e modos de ensino escolar de Língua Portuguesa com base em uma perspectiva teórica profícua, que é a teoria histórico-cultural. Os textos exalam ansiedade, intensidade, quase insubordinação teórica e buscam diálogos tensos e coerentes com outros referenciais possíveis, como a teoria enunciativa de M. Bakhtin e a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Não são bons os ventos nem da macropolítica nem da academia. O mundo – e o Brasil – torna-se mais competitivo, mais egoísta. E, na academia, se não há esse espírito, há outro: o de acomodação. A Linguística, a Psicologia e a Pedagogia – campos principais em torno dos quais se investiga a questão do ensino escolar da língua materna – experimentaram há 30 anos um movimento majoritariamente de crise do conhecimento e de ruptura com o poder instituído; hoje, entretanto, o que predomina é a tendência de ajustamento.

A linguística brasileira, desde o final dos anos noventa, depois de um período profícuo de radicalidade intelectual e científica, parece disposta a produzir de acordo com o necessário, talvez para não se isolar do mundo. Especialmente os estudiosos de gramática e boa parte dos variaçãoistas vêm sustentando posições de defesa da ordem e de legitimidade dos modelos paramétricos de sociedade e de comportamento e, conseqüentemente, de educação e cultura. A ideia de norma padrão brasileira como tarefa da linguística, além de inoperante, é evidente capitulação aos padrões produtivistas; o mesmo vale para as gramáticas dos linguistas que, não importa sua correção, apenas promovem a ordem e o progresso.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará.

O modelo de letramentos e multiletramentos, com suas multimodalidades, esvazia o ensino (e a concepção) da língua e linguagem, aderindo a um modo de cultura generalista. Na essência, assume o modelo paramétrico de sociedade, ciência e educação. Se a ideia de estabelecer alguma relação entre domínio da escrita (formas e usos) e capacidade de produção social – como parecia estar na origem desse conceito – fizesse algum sentido (ainda que trazendo para cena as competências e habilidades), o letramento, compreendido como o domínio (operacional) de procedimentos próprios de um campo de saber ou de fazer, subsume o pensamento e o conhecimento à ordem da produção, eficiência e adequação. É, portanto, um modelo de avaliação operacional circunscrita ao campo correspondente, explicitando-se sua vinculação ao princípio da razão instrumental.

Pior: a força avassaladora com que as teses acomodatórias – aparentemente liberais ou progressistas e, certamente, modernas – dominam o cenário produz a adesão automática a elas, num tipo de ativismo pedagógico cego. Algumas vezes em que tenho intervindo no debate sobre ensino de Língua Portuguesa e letramento, percebo manifestações iradas contra o que digo e até contra mim – mal escutam e não refletem sobre a tese apresentada, apenas reagem defensivamente. Mais do que nunca é preciso dizer, usando um argumento que desenvolvo em outro trabalho – sobre as leituras de ódio e intransigência que sustentam os recentes ataques fascistas à literatura infantil –, que não estamos diante de uma questão de fé e verdade, mas sim de razão e dúvida.

Pois então, assumindo a dúvida e buscando uma síntese de minha posição nesse debate – e que, creio, coincide em grande parte com as teses e argumentos que se apresentam neste livro –, faço o esforço de revistar-me e reafirmar a tese que sustento, com revisões e críticas, desde os anos 80, quando comecei a lecionar. Não trato diretamente dos textos que compõem o livro, mas creio que dialogo com eles.

\*\*\*\*\*

No começo dos anos de 1990, em livro em que reunia trabalhos sobre educação e linguagem, produzidos em função de minha formação acadêmica e da experiência em docência e de militância na educação (BRITTO, 1991), sintetizava a percepção que tinha sobre

aprender e ensinar, destacando que a escola não treina técnicos para atividades específicas, forma sujeitos para o mundo. Assumia que ensinar e aprender fundamentam-se numa concepção epistêmica da relação dos sujeitos com o objeto de conhecimento, relação esta que seria interativa e supunha a apropriação crítica do já-sabido num processo tenso, em que se contrapunham o conhecimento formal, aberto, e o senso-comum, irrefletido e automático, destacando que um dos maiores impedimentos do desenvolvimento humano era a fixação nas verdades prontas, não importa o quão certo fossem.

Jovem professor militante e comprometido com o ideal e luta por mudança social rumo ao socialismo, questionava intensamente as formas enrijecidas de pensar e de ser (como no caso do argumento que justifica um conteúdo ou um procedimento escolar com base no “está na regra” ou “eles disseram que é assim” – uma regra sem origem, um “eles” total, sem nome e contexto – a pura expressão da autoridade que anula o outro), vislumbrando a possibilidade de um conhecimento dinâmico, inquiridor. Insurgia-me contra a “relação de aparência” que constituía a cultura escolar, na qual professores e alunos agem por adequação ou conveniência, porque é preciso ser assim, porque é assim que a vida é, defendendo uma dinâmica educativa em que prevalecesse a sinceridade, o desejo e o compromisso. Insistia que só se ensina para quem quer aprender e vê alguma razão para isso, não sendo razoável uma educação em que aquele que aprende não sabe por que aprende nem o sentido ou a finalidade de sua aprendizagem. E, ainda que questionasse os conteúdos tradicionais, fazia mais no sentido de mostrar a falta de parâmetros como eram tratados que questionar sua legitimidade. A novidade – escrevi – não estava na mudança de conteúdo, mas, principalmente, na mudança de atitude.

Transcrevo uma observação de João Wanderley Geraldi que, embora publicada anos depois, sintetiza o que me ensinava em suas aulas e nos encontros de orientação e vida:

[Na prática escolar irrefletida,] arremeda-se um “conhecimento científico” que não ensina as perguntas que levaram às respostas apresentadas na ciência como hipóteses, apenas se faz aprender as respostas. Há respostas demais para perguntas nenhuma. Os conteúdos de ensino não são apresentados como os conhecimentos científicos o são: como hipóteses válidas e muitas vezes convalidadas por novos dados. (GERALDI, 2014, p. 101)



No que diz respeito especificamente à educação linguística, ainda que de modo às vezes confuso e com um entusiasmo juvenil exagerado, destacava o valor da criatividade e do protagonismo do aluno, os quais, contudo, exigiam a manipulação de formas da língua e da cultura que superassem os modelos prontos e os usos mais comuns. Remarcava a nulidade de ensinar gramática como se fosse a apresentação das partes de um fóssil, sem cuidado com a lógica ou a correção científica daquilo que se apresentava (se impunha) às crianças e jovens. Denegava a normatividade obliterada e preconceituosa, que impedia tanto o livre trânsito das formas de ser da língua, como, e principalmente, de que se pudesse perceber a língua como ela é e aprendê-la em dimensões outras daquelas que já sabemos. Daí afirmar que ensinar português na escola (para falantes nativos que, de um modo muito significativo, já sabem português) – é paradoxalmente ensinar-lhes algo que sabem, e não sabem. Mas, seguia o argumento, era necessário definir o que não sabem a cada momento de suas vidas: os usos e abusos da, na e com a língua (e a escrita); as funções, os valores, os modos de ser; os mistérios e as promessas.

Outra vez Geraldi (2003, p. 17):

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa. E como incompletude e inconclusão andam juntas, as mediações sógnicas, ou as linguagens, construídas neste trabalho contínuo de constituição não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis. Enquanto “instrumentos” próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança.

Buscava, eu-professor, fazer isso investindo em atividades de especulação e indagação linguística, em projetos de escrita significativa, em leituras intensas (nem sempre fáceis) da literatura por ela mesma, em exercícios argumentativos ou de criação e descobertas de regras (inspirava-me a reflexão de Wittgenstein (s/d) sobre o jogo, nos § 65 e 66 das Investigações Filosóficas). A aula era criação, recriação, sempre buscando a abertura de espírito, a crítica insubordinada, o compromisso com a verdade indagada e refletida. E propunha “jogos”: o jogo das regras do jogo, o jogo da poesia, o jogo da narrativa, o jogo da pergunta, os jogos de linguagem – a palavra proibida, esvaziar e preencher, o que concorda com quê?, a curiosidade

linguística, o jogo da literatura (no qual não cabia o simples “lê se gosta”). Não havia, em nenhum momento qualquer espírito de competição ou disputa na alusão a jogo: era sempre o desafio de uma situação inusitada, provocativa da reflexão e da análise.

Tampouco o jogo tinha a ver com facilidade ou diversão. Já, então, sabia e praticava a crítica à pedagogia do gostoso, por que essa “tende a ser conivente com um comportamento conservador e acomodado, não contribuindo para o crescimento intelectual do estudante” (BRITTO, 1991, p. 92). Observava que toda atividade intelectual tem exigências, principalmente quando se tenta sair do óbvio, superar o senso comum, o já-sabido; sabia que seria preciso distinguir a prática autoritária, que obriga o aluno a realizar uma atividade sem que saiba por que, de um fazer que se constitua do compromisso intelectual com o conhecimento.

Anos depois, em 1997, defendia em meu doutoramento a tese de que

*o ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalinguística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e que, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade superior unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. (BRITTO, 1997, p. 14)*

Essa tese em nada se afastava das ideias que apresentara na obra anterior, antes a explicitava, ao vincular o ensino de língua às dimensões maiores das formas como se produz, se faz circular e se adquire o conhecimento, especialmente nas formas mais coesas e hegemônicas. O domínio da escrita, lato senso, implica o conhecimento tanto das regras próprias de composição e uso dos gêneros formais (no sentido de mais estáveis, duradouros e densos) quanto dos modos de argumentação dos campos conceituais da ciência, política, artes, cultura, isto é, campos estruturados e constituintes do pensamento, assim como dos protocolos que informam a vida cotidiana para além da esfera doméstica.

Já naquele tempo incomodavam-me duas tendências que pareciam fortalecer-se no ambiente pedagógico e acadêmico, tanto na área da linguagem como nas demais áreas clássicas da educação

escolar: de um lado, aparecia com força o pragmatismo-utilitarismo; e, de outro lado, vinha, em discursos que se queriam libertários, o relativismo. Ambos negavam (e negam, posto que prevalecem no cenário político-pedagógico e acadêmico) o valor do conhecimento universal, livre e aberto – descartando, portanto, a ideia de que a razão da educação escolar é formar cidadão para o mundo, não para a vida prática ou para o trabalho, nem para si mesmo.

A primeira tendência aproxima a ideia de educação “contextualizada” à ideia de utilidade (cabe aprender aquilo que tem aplicação e funcionalidade) e aproveita a crítica à educação formal, considerada “descontextualizada” e enciclopédica, para justificar a educação aplicada, a qual, por sua vez, para ter sentido, se funda nos modelos paramétricos e na realização de censos escolares e testes de conhecimento objetivos como forma de verificação hipotética da realidade e de afirmação das políticas produtivistas.

A segunda tendência – que se une à primeira por seu contrário, também se justifica no discurso da contextualização do saber, agora associando a uma subjetividade inflada – cada um é cada um, cada cultura é uma cultura – e ao desmonte da razão e do conhecimento objetivo, quase sempre com o argumento de valorizar e respeitar a diferença dos modos de ser.

A tese que defendia em 1997 talvez implicitasse demais a questão do conhecimento linguístico, já que o limitava ao estudo da escrita (especialmente dos objetos da cultura que se constituem nessa tradição), embora argumentasse que o conhecimento das formas mais elaboradas incorpora, por superação, o das formas menos elaboradas e que a aprendizagem dos discursos da escrita, principalmente os que não se limitam à mecânica de suas formas para usos pragmáticos e do cotidiano, implica a reflexão linguística e metalinguística (a fonte: OSAKABE, 1984 – texto que teve forte influência em minha produção). De todo modo, esse meu posicionamento se fazia, em parte, em oposição a dois equívocos que emergiam no debate pedagógico: um era a inclusão da oralidade como objeto específico de ensino e de conhecimento, objeto esse nunca concretamente percebido ou estabelecido a não ser quando coincidia com a normatividade (oralidade culta), o que implicava a retomada do ensino do certo e do errado justificado nos usos circunstanciados, ou com a oralidade secundária ou planejada

presente em gêneros relativamente estáveis (e que, em última análise, é algo que resulta do próprio uso e da expansão da escrita e que também implica padronizações). Ademais, também me parecia errada a perspectiva de organização do ensino de língua em função dos gêneros textuais, como se fossem a língua, e que, na cultura escolar, implicou o estabelecimento mecânico de “novos” conteúdos sistematicamente expostos nas aulas de português (ensina-se poesia nos 4º e 5º anos, crônicas nos 6º e 7º e assim por diante).

Mais recentemente (BRITTO, 2017), assumindo claramente a perspectiva histórico-dialética como fundamento necessário para pensar a educação (a qual o professor de 1991 mesclava, por ignorância com orientações radical-liberais de cunho pós-moderno), reatualizei a mesma tese, assumindo que o papel do ensino de língua escolar é o 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 de mais elaboradas para se concretizarem. Esse modo de aprender e ensinar implica o que Vigotski 2009 [1934] chama de “tomada de consciência e arbitrariedade”, correspondendo a um estágio superior do desenvolvimento do pensamento e do conhecimento e uso da linguagem.

A não-consciência e a arbitrariedade são duas partes de um todo único. Isso se aplica integralmente às habilidades gramaticais das crianças, às suas declinações e conjugações. A criança emprega o caso correto e a forma verbal correta na estrutura de uma determinada frase, mas não se dá conta de quantas formas semelhantes existem, não está em condições de declinar uma palavra e conjugar um verbo. *A criança em idade pré-escolar já domina todas as formas gramaticais e sintáticas.* Deste ponto de vista, a aprendizagem da gramática é efetivamente uma coisa inútil. Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, *a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades.* Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 320-321, grifos acrescentados).

Meu argumento é que, para além do que se aprende nas interações da vida comum, há a aprendizagem sistemática das produções orgânicas das artes, da ciência, da história. À escola, independentemente do nível de ensino, caberia oferecer ao aluno os produtos científicos e culturais da humanidade, possibilitando-lhes, pela apropriação adequada de conhecimentos, o desenvolvimento das faculdades psíquicas superiores e as habilidades operacionais que as acompanham, processo que não está na natureza, mas na história humana (SAVIANI, 2015). A língua, porque elemento essencial da constituição dos sujeitos e da cultura, porque produção histórica, é sempre objeto de elaboração e reelaboração intermináveis, é objetivação do trabalho humano e, no que tange aos gêneros secundários, objetivação duradoura. *Saber a língua, saber pensar sobre ela e saber usá-la pensando-a* é um conhecimento que se aprende e que é melhor aprendido quando realizado num processo intencional de reflexão e indagação continuadas.

Neste trabalho, reafirmava entender que é um erro político e epistemológico a ideia de que se aprende fazendo e que a educação deve prender-se às práticas linguajeiras e culturais cotidianas, voltando-se para o contexto imediato. Se é certo dizer que todas as formas que a língua adquire são formas vivas e próprias da língua, é um erro científico e pedagógico confundir a língua de todo dia com toda a língua. E, também reafirmando o que pensava desde 1991, é igualmente despropositado – de fato, é uma perversidade oportunista – sustentar que a finalidade de ensinar português seria levar o aluno a se tornar um usuário competente da língua, capaz de adequar-se aos contextos sociais conforme a demanda, como postulam as concepções pragmático-utilitárias de educação. O modelo de ensino e aprendizagem com base em competências e habilidades resulta de uma política educacional cuja finalidade é estritamente a de produzir a adequação ao sistema. Ele supõe não a formação livre e crítica do sujeito para o mundo, um sujeito capaz de apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade para intervir dinâmica e criticamente na realidade, mas sim o ajustamento aos protocolos e ditames da ordem da produção e consumo e dos valores ideológicos dominantes (falso protagonismo).

Essa perspectiva subjaz também à ideia novamente predominante, e manifestada de forma mais ou menos autoritária, de

que ensinar português seria ensinar a língua do certo (chame-se a isso de língua padrão, norma culta, norma gramatical), tema que tem, infelizmente, pautado os debates e os estudos de ensino de língua na Linguística contemporânea. Novamente, reconhecia que a aprendizagem da língua – agora, manifestada na ideia de *aprender mais língua* – faz-se concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos sociais, históricos, que a produzem e que nela se produzem (e aqui repercuta a tese de 1997).

Sem dúvida, essa perspectiva pedagógica pressupõe conhecer os gêneros do discurso e os padrões de língua – orais e escritos – que se estruturam nessa dimensão, incluindo prosódias, léxicos, sintaxes, pragmáticas distintas entre si e distintas (e distantes) dos gêneros do fazer cotidiano. E pressupõe igualmente a aprendizagem de estratégias metódicas e controladas de pensar e indagar os objetos de conhecimentos, assim como categorias sofisticadas de perceber e analisar a realidade. Tal aprendizagem – porque sistemática, intencional e conduzida com fins bem-estabelecidos – implica o reconhecimento dos objetos e objetivos do ensino-aprendizagem e um ensino consistente com a dimensão intelectual e científica exigida pelo próprio conhecimento desses objetos. E pressupõem professores formados com domínio da matéria, abertura de espírito e compromisso com o outro – ensinar certamente não é vocação nem dom, mas não se faz sem formação e reconhecimento de si e do outro.

Enfim, a quem se dispõe a pensar a educação nessa opção, cabe buscar um programa de ensino que, valorizando o que há de mais elevado e significativo da produção intelectual humana, permita aos indivíduos que, pelo processo pedagógico, elevem-se “à disposição aberta, à capacidade de se abrir ao espírito, apropriando-se de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar [com conteúdos fixos e anêmicos, protocolares] para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável” (ADORNO, 2003, p. 64) (a inserção é minha).

Há mais a dizer e a rever. Em Britto (1997) e, depois, em Britto (2003), em função do quadro teórico fortemente oriundo dos estudos da linguagem em que me apoiava, segui uma senda que superestimava o que cabe entender como escrita, a ponto de fazê-la onipotente no conceito de “cultura escrita” (algo que, inclusive, me levou a admitir como razoável o conceito de letramento, desde que submetido à crítica política – posição que revi em Britto (2007),

quando definitivamente reconheci o erro do letramento). Esse equívoco, percebo hoje, não era apenas meu, mas de toda uma perspectiva de estudos que, centrando-se na questão da linguagem, tende a menosprezar – mais ou menos deliberadamente – a dimensão histórica da humanidade e de sua produção.

Fundamentando a reflexão na filosofia política e no materialismo histórico-dialético, entendo que cabe falar de cultura como expressão de uma ordem maior (a sociedade comum um todo, da qual a escrita e os produtos que dela derivam são parte, e não o fundamento), cuja constituição se determina pelo próprio modo de produção e apropriação da riqueza material e intelectual, com suas contradições e disputas. Com isso, a ênfase recai não mais sobre a questão linguística, mas sobre o conhecimento e os valores que se produzem de forma sistemática e orgânica pela história humana e que encontram organização e expressão particulares no capitalismo – tanto nas formas como ele se realizou nos séculos passados, como nos modelos atuais de produção e acumulação do capital. Essa perspectiva analítica se anunciava já em Britto (2003), embora eu ainda fundamentasse a análise numa ideia de “cultura escrita”.

Ora, o modelo escolar que emergiu na segunda metade do século XX em contraposição à “escola tradicional” (ensino propedêutico iluminista baseado na aprendizagem por exposição ostensiva do conteúdo a ser adquirido e na repetição do movimento – algo que ganha versão extremada com o Positivismo do século XIX), funda-se na ideia de aprender fazendo (depois, traduzido em aprender a aprender) e no protagonismo do indivíduo (alçado à condição metafísica de ser de volição independente, capaz de, por si, decidir que e como fazer e aprender), bem como na ideia de que cabe aprender aquilo que é útil (utilidade sendo a versão palatável de necessário ao ajustamento às demandas pragmáticas do mundo do trabalho e da vida cotidiana complexa da sociedade urbano-industrial). Essa versão, aparentemente progressista, apenas trata de submeter a educação à ordem do capital, esvaziando a formação humana de humanidade e, portanto, de finalidade emancipatória. As teses liberais e pós-modernas – de maneira mais ou menos consciente e comprometida e com maior ou menor glamour – reproduzem na essência esse modelo, sempre com a exaltação de uma subjetividade falsa e descolada da base histórica material em

que os sujeitos se constituem e com um conceito anti-histórico de liberdade (DUARTE, 2001).

O que me parece claro, hoje, é que, na confusão de que ensinar (objetos e métodos) quando o tema é língua portuguesa, multiplicam-se, por um lado, os modelos pragmáticos (retomando princípios da escola de instrução – agora limitada à instrução para o imediato aplicável) e, por outro, os modelos difusos de língua, subjetividade e conhecimento, de cunho subjetivista e idealista, que também acabam voltando-se para os tais “usos reais”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é pura expressão (confusa e paradoxal) dessas duas tendências, acrescida da ideia alucinada de que tudo é linguagem e de que a história humana é outra devido às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Enfim, insisto que, para aceder ao conhecimento, o sujeito – como pessoa e como classe – deve apropriar-se de modos de pensar e de compreender as coisas do mundo, não em sua superfície, mas em sua essência, o que, entre outros aspectos, implica o domínio diferenciado de uma linguagem elaborada (não confundir com norma), em grande parte organizada nos padrões e gêneros secundários e estáveis (daí o valor da atividade consciente metalinguística). O conhecimento da e sobre a língua – como produto de cultura, sobre o qual se fazem ações de reformulação e de criação de formas e modos de língua –, determina, por sua vez, estudo e reflexão sistemáticos que vão além do uso e da aprendizagem ocasional ou aplicada. Não será se não com a apropriação individual e coletiva da produção intelectual, cultural, política, científica da humanidade – em sua forma mais elaborada – que se alcançará o conhecimento diferenciado, para além do cotidiano, das formas de ser e fazer e valorar a língua e, com isso a emancipação, a liberdade de espírito e de corpo.

A disciplina de Língua Portuguesa tem seu objeto de estudo: a língua em si mesma – sua origem, sua estrutura, sua sociabilidade, as modalidades que a constituem e os usos que dela se fazem – e os produtos culturais produzidos por ela e nela, em especial a literatura. A tradição cultural ocidental privilegiou como seus objetos de ensino-aprendizagem a percepção da estrutura linguística (a gramática) e o domínio dos padrões convencionados – além da literatura –, e não há necessariamente erro nessa escolha. Contudo, assim como não faz



sentido estudar um modelo ultrapassado de ciência – do cosmos com seus sete céus, por exemplo –, tampouco faz sentido estudar um modelo de descrição linguística apenas porque é tradicional, como se fosse um saber de almanaque. Como bem sustentam Perini (1989) e Oliveira e Quarezemin (2020), é possível e necessário ensinar gramática (e, acrescento, a língua para além desse componente) como quem ensina ciência.

Havemos, portanto, de buscar estabelecer os conteúdos relevantes e atuais e articulá-los numa prática pedagógica em que, por meio da interlocução e da inquirição das formas de ser da língua e do mundo, os sujeitos se apropriem deles com crítica e conhecimento das metodologias e epistemologias envolvidas (e aqui se percebe a permanência da tese de 1991, sem o viés subjetivista que a acompanhava).

## Referências

- ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz & Terra, 2003. p. 51-74.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Fugindo da norma*. Campinas: Átomo, 1991.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan.-abr. 2007.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Que fazer? – Indagações sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de formação omnilateral. In: LIMA, Alcides Fernandes; NASCIMENTO, Maria de Fátima. *Pesquisa, ensino e formação docente – experiências do Profletras/UFGA*. Campinas: Pontes, 2017. p. 7-16.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada “sociedade do conhecimento”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set.-dez. 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 09-25, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Um pensador além de seu tempo com o pé na escola – entrevista a Isabel Cristina Michelan de Azevedo. *Interdisciplinar, Itabaiana/SE*, v. IX, n. 20, p. 95-108, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, Roberta Pires; QUAREZEMIN, Sandra. Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua. In: OLIVEIRA, Roberta Pires; QUAREZEMIN, Sandra (org.). *Artefatos em gramática: ideias para aulas de língua*. Florianópolis: DLLV/CCE-UFSC, 2020, p. 7-15.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMANN, Regina. *A leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 147-152.

PERINI, Mário. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril, s/d.



## Apresentação

“Existe é homem humano. Travessia.”  
(João Guimarães Rosa)

Esta coletânea reúne reflexões resultantes de estudos e de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), da Universidade Federal da Fronteira Sul, e do Grupo Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), da Universidade Federal de Santa Catarina. São discussões sobre educação e linguagem que se ancoram na perspectiva histórico-cultural, com raízes no materialismo histórico-dialético, escritas por autores ligados aos campos da Pedagogia e da Linguística Aplicada que se ocupam de questões atinentes à educação escolar e, mais especificamente, à educação em linguagem.

A proposta de organização da presente obra partiu da necessidade de retomarmos discussões relativas aos estudos da formação humana em uma abordagem que busca compreender, a partir da raiz, os fenômenos afetos aos processos de desenvolvimento cultural e intelectual, considerando nexos entre a atividade, a consciência e a linguagem. À luz das contradições que vivenciamos nesse momento histórico em termos dos retrocessos impingidos aos campos da cultura, da educação e da ciência, no Brasil e em parte do mundo ocidental, entendemos, assim, como crucial reunir estudos que, retomando conceitos capitais para o trabalho com a linguagem, se lançassem ao desafio de aprofundar reflexões relativas à pesquisa e ao ensino, tomando a língua como eixo fundamental e atentando para as implicações sociais e culturais dos percursos formativos ao longo da história da humanidade.

Gestamos, assim, a apresentação desta obra intitulada **Educação e Linguagem na perspectiva histórico-cultural** como um convite aos leitores para que nos acompanhem em uma breve contextualização relacionada às concepções que ancoram esta obra, em seguida, passamos pela exposição da lógica subjacente à dinâmica dos capítulos, trazendo enfim os agradecimentos.

A perspectiva histórico-cultural tomada por base nestes estudos delinea-se, principalmente, a partir de abordagens da Escola de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, as quais partem de um cenário de produção intelectual desenvolvido em meio a contradições do período pós-revolução russa no início do século XX. Em comum entre esses pensadores, mencionamos a busca pela superação de uma lógica dicotômica (subjettivista

ou objetivista, cultural ou natural, social ou biológica) em termos da compreensão e da explicação de fenômenos relativos ao signo, à ideologia, ao pensamento, ao desenvolvimento e à cultura. Complexas e profundas discussões que, naquele contexto, passavam a ser elaboradas e discutidas em uma proposição materialista histórico-dialética. A partir desse reposicionamento alinhado a uma concepção com tais contornos, os pensadores da Escola de Vigotski e do Círculo assumiram como tarefa fundamental dos estudos relativos aos campos da psicologia e da filosofia da linguagem, respectivamente, explicar as relações entre atividade, consciência e linguagem, atentando para a formação da personalidade do sujeito, dadas as relações sociais, culturais e biológicas, com destaque para a função do signo. Passado um século desde as primeiras publicações dos vigotskianos e bakhtinianos, seguimos ancorando nosso trabalho nos pressupostos científicos do materialismo histórico-dialético, buscando analisar e estudar a realidade como um todo dinâmico, constituído por contradições e sujeito a transformações.

Apesar, e também por conta, de vivermos tempos marcados cada vez mais pelo aligeiramento e pela persistente imposição de uma lógica capital em decadência que se enuncia como ágil e inovadora, compartilhamos da ideia de que as sociedades humanas organizam-se e desenvolvem-se coletivamente. De modo que a tomada de consciência, conceito vigotskiano, acerca de ditos avanços requer apropriação conceitual, possibilitando a participação dos sujeitos nas diferentes esferas da atividade, o que podemos articular, a partir de Bakhtin (2010 [1920-24]), ao conceito de assinatura do ato.

Discutir uma sociedade de informação, como critica Duarte (2003), ou das ditas metodologias ágeis e ativas sem levar em consideração que os sujeitos seguem cada vez mais alienados dos produtos que são e foram fruto do trabalho humano parece-nos mais uma das armadilhas de um capital que, em suas fases de decadência, insiste em seguir se apropriando de discussões profundas e necessárias por meio de uma abordagem de aparências. Dito de outra forma, o que acaba por ocorrer é a apropriação de discursos e de denominações que aparentam carregar uma proposta de se pensar a construção de uma sociedade em que os direitos à formação humana possam ser protagonistas, usando um dos termos caros a esse 'novo' ideário. Estamos cientes de que esse é um dos grandes estratagemas, uma vez que conta justamente com as impossibilidades e com as demandas básicas da vida neste sistema econômico como limites 'naturalizados' ao desenvolvimento humano.

Nesses termos, ancoramo-nos em uma perspectiva que tem se ocupado das questões que envolvem a linguagem e seu papel nas relações humanas, possibilitando reflexões sobre os processos de escolarização, especialmente em se tratando de um projeto formativo que visa à emancipação. Para esse tipo de

reflexão, o trabalho, como atividade vital, constitui-se em categoria central, uma vez que a promoção da humanização resulta do trabalho educativo. Essa articulação ao trabalho como conceito fundante pode ser identificada na proposta de capa desta obra, ilustrada por meio de mãos que, para nós, simbolizam o papel do trabalho educativo, além de remeterem ao processo de humanização, à relação do homem com a cultura. Buscando relacionar a reflexões empreendidas por autores que compartilham da base já mencionada, citamos Volochínov (2013 [1930], p. 139):

Os primeiros objetos que tiveram uma designação verbal foram, evidentemente, os que estavam mais próximos à atividade econômica do homem e que, em consequência, eram por si mesmos objetos mágicos, de culto, quando magia e trabalho se confundiam ainda em uma única totalidade na consciência difusa do homem. E a primeira palavra da humanidade foi a que denotou aquilo que abriu o caminho da civilização, aquilo a que devemos o primeiro instrumento de pedra, a primeira linguagem e os primeiros splendores do intelecto. Esta palavra foi: 'mão', a mão do trabalhador.

O teor da obra materializa-se nas escolhas: capa, título, seções e os textos. Assim, esta obra é composta por 14 capítulos, está organizada em duas partes. A primeira seção intitula-se Fundamentos e reúne sete capítulos, os quais têm como elemento em comum o tratamento de conceitos fundantes, desde questões de episteme até proposições de instrumentos metodológicos.

A presente seção conta, no primeiro capítulo, com uma discussão de Angela Zamoner e Solange Maria Alves acerca das relações entre linguagem, cognição e educação escolar, tendo como foco o papel do signo para a questão do desenvolvimento humano. O capítulo seguinte é de autoria de Larissa Malu dos Santos e Marina da Silva Cabral e trata de abordar o ensino de língua portuguesa tomando-o como educação linguística no âmbito da inter-relação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. O terceiro capítulo, proposto por Daniela Cristina da Silva Garcia e Luiza Sandri Coelho, apresenta uma análise com enfoque no papel das metodologias, pensando o ensino de língua em uma sociedade marcada pelo capital. Em seguida, Anderson Jair Goulart aborda em seu capítulo reflexões para se repensar a educação em linguagem, ancorando-se em um simpósio conceitual que se articula com base no pensamento bakhtiniano e vigotskiano e que dialoga com os estudos do letramento. O quinto capítulo, de autoria de Rosângela Pedralli e Maíra de Sousa Emerick de Maria, propõe uma discussão sobre os processos de alfabetização para a humanização dos sujeitos, buscando desmistificar pseudoarticulações que se dão no bojo das relações teórico-metodológicas. O capítulo seguinte conta novamente com a autoria de Solange Maria Alves em parceria, agora, com Lorita Helena

Campanholo Bordignon e versa sobre os processos de alfabetização e letramento, fundamentando a proposta de reflexão em um diálogo dos estudos de Paulo Freire com a Escola de Vigotski. O último capítulo da primeira parte é de autoria de Priscila de Sousa, cuja proposta trata de uma reflexão sobre as contradições e possibilidades para o trabalho docente tendo como foco o conceito de interdisciplinaridade.

A segunda parte, composta também por sete capítulos, abarca reflexões derivadas de pesquisas cujo foco é a educação em linguagem. Karoliny Correia, no primeiro capítulo, apresenta e busca convalidar diretrizes de análise sob ancoragem histórico-cultural, com enfoque na episteme, para estudos dos processos educacionais no campo da linguagem. Na sequência, Márcia Adriana Dias Kraemer e Jocieli Aparecida de Oliveira Pardiniho, com base na Teoria Dialética do Conhecimento (TDC) e na Análise Dialógica do Discurso (ADD), apresentam uma proposta teórico-metodológica acerca do estudo de Língua Portuguesa, com enfoque nos gêneros discursivos multimodais e multissemióticos. O terceiro capítulo, de autoria de Amanda Machado Chraim, problematiza a pesquisa como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), delineamento pedagógico a partir do qual se organiza a intervenção docente no processo de escritura na EJA de Florianópolis/SC. O capítulo seguinte, escrito por Eloara Tomazoni, abarca reflexões sobre a educação para o ato de escrever em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, o qual é concebido como encontro intersubjetivo, na sua relação com os gêneros do discurso. No quinto capítulo, Sabatha Catoia Dias, com base em uma concepção de leitura como prática social, como encontro de palavras, sinaliza para a importância de uma educação linguística na qual o ato de ler se distancie da lógica produtivista e da funcionalidade mercadológica, constituindo-se em espaço promotor de uma formação humana crítica. Em seguida, também com enfoque na leitura, congregando a filosofia da linguagem bakhtiniana e a psicologia da linguagem vygotskiana, o capítulo de autoria de Liliane Vanilde de Souza tematiza os desafios e as implicações subjacentes à educação para leitura na escola e para além dela, em entornos fragilizados socioeconomicamente. Letícia Giacomini, no último capítulo da segunda parte da obra, apresenta uma discussão sobre a formação docente para o ensino de conhecimentos gramaticais na escola, problematizando a adesão ao normativismo e/ou o esvaziamento conceitual do ensino e da aprendizagem desses conhecimentos em aulas de Língua Portuguesa.

Reiteramos, assim, diante dessa breve menção às discussões propostas em cada capítulo, o convite feito no início desta apresentação para que os leitores avancem capítulo por capítulo, atentando para os percursos e possíveis contribuições contidas em cada texto. Cabe, por fim, fazermos um agradecimento especial ao professor Dr. Luiz Percival Leme Britto, que

assina o prefácio desta obra, cujos textos têm grande importância e vêm contribuindo para a nossa formação acadêmica e para a formação de muitos dos autores dos capítulos que compõem este livro. Agradecemos também à professora Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orientou a maioria das pesquisas mencionadas nos capítulos. À Mary, nossa gratidão e reconhecimento. Esta obra é dedicada a você, que nos faz seguir trabalhando por uma educação em linguagem ciente das contradições inerentes às relações humanas e voltada para uma formação que de fato seja humana e integral.

Aline Cassol Daga Cavalheiro  
Suziane da Silva Mossmann  
Março de 2021

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930].





## SUMÁRIO

### PARTE 1

#### FUNDAMENTOS

- Linguagem, cognição e a educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural de desenvolvimento humano** 29  
*Angela Zamoner*  
*Solange Maria Alves*
- Educação linguística na inter-relação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: (re)pensando o ensino de Língua Portuguesa** 57  
*Larissa Malu dos Santos*  
*Marina da Silva Cabral*
- Precisamos saber ensinar? Discussões sobre o papel das metodologias de ensino como estratégias para o ensino em uma sociedade capitalista** 91  
*Daniela Cristina da Silva Garcia*  
*Luiza Sandri Coelho*
- Reflexões de base histórico-cultural para se (re)pensar a educação em linguagem** 117  
*Anderson Jair Goulart*
- Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística** 143  
*Rosângela Pedralli*  
*Maíra de Sousa Emerick de Maria*
- Alfabetização e letramento no diálogo da pedagogia freireana com a Escola de Vigotski: algumas reflexões** 169  
*Solange Maria Alves*  
*Lorita Helena Campanholo Bordignon*
- Um olhar para as possibilidades de ensino de língua portuguesa de modo interdisciplinar sob as lentes histórico-culturais** 197  
*Priscila de Sousa*

## PARTE 2

### PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM

<b>A convalidação de diretrizes de análise para o estudo da educação em linguagem</b> <i>Karoliny Correia</i>	231
<b>Teoria Dialética do Conhecimento e Análise Dialógica do Discurso: um encontro possível para o trabalho didático-pedagógico em Língua Portuguesa na Educação Básica</b> <i>Márcia Adriana Dias Kraemer</i> <i>Jocieli Aparecida de Oliveira Pardino</i>	271
<b>Abismos: a intervenção docente na escritura discente e a apropriação conceitual na educação em linguagem de jovens e adultos por meio da pesquisa como princípio educativo</b> <i>Amanda Machado Chraim</i>	307
<b>Objetos culturais de ensino e aprendizagem: o espaço para o ato de escrever concebido como encontro em aulas de Língua Portuguesa e sua relação com os gêneros do discurso</b> <i>Eloara Tomazoni</i>	343
<b>O ato de ler e a educação em linguagem para além da funcionalidade mercadológica</b> <i>Sabatha Catoia Dias</i>	375
<b>Desafios e implicações na educação para leitura na escola e para além dela</b> <i>Liliane Vanilde de Souza</i>	407
<b>A polarização entre a manutenção do normativismo e o esvaziamento conceitual no ensino de conhecimentos gramaticais na escola</b> <i>Letícia Giacomini</i>	443
<b>Sobre as organizadoras</b>	473
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	475

**Parte 1**  
**Fundamentos**



## **Linguagem, cognição e a educação escolar: reflexões sob o enfoque histórico-cultural de desenvolvimento humano**

Angela Zamoner  
Solange Maria Alves

Para o enfoque da teoria que nos sustenta nesta reflexão, o processo de escolarização se caracteriza como uma atividade sociocultural sistematicamente pensada para promover o desenvolvimento humano a partir da relação dos sujeitos com a cultura (conhecimento científico) produzida pela humanidade. As atividades sociais e intersubjetivas desempenhadas na organização neuronal e neurofuncional do cérebro, por meio dos processos interativos na sala de aula, são reestruturadoras da atividade mental das crianças. Decorre desse aspecto, a relevância do ensino e aprendizado escolar na constituição de formas culturais/superiores de funcionamento cerebral e de modos de pensamento e comportamento tipicamente humanos.

Os distintos movimentos de organização do pensamento e de constituição de formas sofisticadas de representação mental consistem em um dos principais fenômenos cerebrais e cognitivos que os/as docentes podem observar e potencializar no âmbito do ensino e aprendizagem escolar. A organização e o planejamento das estratégias de mediação semiótica figuram como elementos fundamentais e determinantes do trabalho docente voltado à intervenção pedagógica no desenvolvimento de processos cerebrais funcionais, cognitivos complexos, em crianças escolarizadas, como a percepção, a atenção voluntária, a memória lógica/histórica, a linguagem, o pensamento conceitual, a imaginação, a criação e a consciência, que se originam a partir de processos de internalização e domínio de meios externos de desenvolvimento cultural que geram um modo especificamente humano de organizar o pensamento e a atividade cerebral.

Instrumentos simbólicos como a fala, a escrita, o desenho, os sistemas numéricos, cartográficos e demais elementos semióticos de generalização e abstração e as ferramentas tecnológicas (objetos

materiais) utilizadas no âmbito escolar, produzem um modo específico, particular e cultural de organização do pensamento e do comportamento. Esse modo superior de funcionamento mental requer a existência de sucessivas e sistemáticas atividades sociais que irão atuar diretamente na estrutura neurofuncional das crianças, transformando processos de inclinação e base biológica em processos culturais superiores específicos do gênero humano. Daí que o signo é um elemento cultural central no processo de desenvolvimento do funcionamento mental da criança e é também unidade básica do ensino escolar.

Os efeitos da utilização dos signos, instrumentos simbólicos de significação e abstração do mundo material/objetivo, sobre o desenvolvimento de funções mentais, consistem no principal objeto de investigação psicológica de Vigotski, pois é a partir desse grande conceito que ele explica a gênese histórica e cultural do desenvolvimento do pensamento e comportamento superior do humano, originando uma nova base teórica para a psicologia (e para a pedagogia) pautada na filosofia do materialismo histórico-dialético, para os estudos sobre as formas sofisticadas de atividade cerebral do homem.

Essa complexa tese materialista de Vigotski, de que o uso de signos determina rupturas no modo de organização cerebral promovendo avanços no desenvolvimento de funções cognitivas, sustenta teoricamente o que concebemos e procuramos defender como o fundamento pedagógico precípua da prática escolar em relação ao processo de desenvolvimento humano: desenvolver nas crianças formas superiores e culturais de atividade mental caracteristicamente humanas. É o que nos move para a reflexão que trazemos aqui, com o intuito de contribuir para a clarificação acerca da relação entre linguagem, cognição e aprendizagem escolar à luz da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

### **Papel da linguagem na construção e na organização da atividade mental superior da criança**

Vigotski baseou-se no postulado marxista de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na própria natureza humana, para afirmar que o pensamento, o

comportamento e a consciência são influenciados pela materialidade e concretude da vida humana (VIGOTSKI, 2007). As relações sociais e produtivas e a produção cultural interferem no modo de organização mental e na formação do pensamento humano. Esses processos são entendidos por Vigotski como elementos externos do desenvolvimento que quando internalizados tornam-se processos mentais subjetivos, ou seja, o funcionamento cerebral e os processos mentais operam e são influenciados pelos processos sociais e culturais. O modo de organização social interfere diretamente no modo de organização mental e no funcionamento cerebral.

Para demonstrar o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano, Vigotski criou o conceito de mediação simbólica. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, pictogramas, sistema de numeração, sistema de medidas) e os sistemas de instrumentos (ferramentas), que são produtos da cultura, criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, interferem na forma de organização social e no seu nível de desenvolvimento cultural.

Para explicar esse movimento que contempla a relação entre aparato cultural e aparato biológico no percurso do desenvolvimento, Vigotski elaborou outra categoria conceitual denominada de internalização simbólica, que consiste num movimento cognitivo de conversão dos elementos externos/sociais em internos/mentais. Em outros termos, de transformação das relações sociais e culturais em funções mentais superiores, em processos mentais internos que orientarão o modo de organização e estruturação do pensamento humano.

É a partir da investigação e análise desse movimento de transformação, alicerçado no método do materialismo histórico-dialético, que Vigotski explica a gênese e os processos de constituição das funções mentais superiores. Com isso, evidenciou que para compreender a conversão de funções elementares (biológicas e geneticamente constituídas) em funções superiores complexas (culturais e socialmente constituídas) é preciso estudar os mecanismos de mudança individual dos processos mentais ao longo do percurso de desenvolvimento, a partir da interferência do contexto sociocultural. Luria (1992, p. 48) destaca que

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com



o meio externo. Mas o homem não é só um produto do seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. O vão existente entre as explicações científicas naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não poderia ser transposto até que descobríssemos como os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligavam com os processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas adultas.

Para Vigotski (2007), a dimensão instrumental e simbólica, o aspecto cultural e o elemento histórico fornecem um conjunto de indícios fundamentais para o estudo do desenvolvimento humano. É com base nessa ideia que ele, juntamente com seus colaboradores, estrutura um novo paradigma psicológico que investigava o desenvolvimento humano a partir do papel da cultura na conversão das funções mentais elementares em funções mentais complexas. O elemento sociocultural e os processos históricos marcam, para Vigotski, aquilo que diferencia as formas de atividade do homem de outros animais. Luria (1992, p. 49) destaca que, para Vigotski e seus colaboradores,

Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu *corpus* de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma. De início, esses processos só se dão no transcórre das interações entre a criança e os adultos. Como disse Vygotsky, os processos são intersíquicos; isto é são compartilhados entre indivíduos. Neste estágio, os adultos são agentes externos que medeiam o contato da criança com o mundo. No decorrer do crescimento da criança, os processos que antes eram compartilhados com os adultos passam a se dar no interior da própria criança. Isto é, a resposta mediada ao mundo se transforma num processo intrapsíquico. A natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Ao propor um estudo do funcionamento cerebral humano a partir da influência da cultura no seu desenvolvimento, Vigotski procura explicar como as experiências socialmente organizadas do homem determinam a estrutura e características da atividade mental humana e o desenvolvimento de modos complexos de comportamento e pensamento. Para ele, as formas complexas de comportamento e

pensamento do humano não estão circunscritas e delineadas geneticamente, ou seja, não são inatas. Portanto, o desenvolvimento humano se dá por meio de um percurso histórico-genético que sofre interferências substanciais do modo de organização e do nível de complexidade da sociedade e da sua cultura.

Como destacado acima, esse pensador russo explica que a evolução do humano abrange dois planos de desenvolvimento: o biológico e o cultural. Na dimensão do biológico, situam-se a filogênese e a ontogênese. Planos que, em geral, dizem respeito aos processos biológicos do desenvolvimento da espécie e dos indivíduos da espécie. A dimensão cultural abarca, por assim dizer, dois outros planos: o da sociogênese, no qual verifica-se a influência das relações sociais, da cultura no processo de pensamento e personalidade; e a microgênese, referente aos processos sociais em nível individual. Trata-se da história de cada fenômeno psicológico que acontece no âmbito da subjetividade mesma. O modo de operar ímpar de cada um ou uma. Esses planos, no entanto, não devem ser vistos como estanques ou etapizados, já que indicam, do nascimento à morte, a inter-relação entre o que em nós é espécie (biológico) e o que em nós é gênero (cultura). Em outras palavras, somos sempre, em todas as épocas da vida, seres de uma espécie (filogênese) em um determinado momento de desenvolvimento individual biológico (ontogênese: um corpo criança, jovem, adulto, velho), sendo influenciados pelas tintas da cultura na qual estamos imersos (sociogênese) e, individualmente, mas mediado por tudo isso, estamos elaborando subjetivamente a experiência humana na história (microgênese).

Para demonstrar como esses dois planos atuam no processo de desenvolvimento humano, Vigotski defendeu a existência de dois tipos de funções psicológicas interdependentes: as elementares e as superiores. As primeiras derivam da programação genética da espécie humana, portanto, são de caráter biológico; as segundas são de natureza cultural e constituem o universo semiótico criado pelo homem no seu decurso histórico-evolutivo.

Com base nesses pressupostos, destacou que, ao nascer, a criança é um ser orgânico que precisa se transformar em ser social, ou seja, precisa humanizar-se. Essa humanização se caracteriza pelo desenvolvimento de características psicológicas tipicamente

humanas de ordem cultural e histórica. Pino (2005)<sup>1</sup>, elucida essa tese vigotskiana ao escrever que o bebê humano, ao nascer, é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído historicamente pelos homens. Para que essa criança possa ter acesso à condição humana e ingressar no universo semiótico da cultura, ela terá que interagir com seu meio por intermédio da mediação do “outro”, transformando suas funções psicológicas eminentemente biológicas em funções psicológicas superiores, por meio da internalização das formas simbólicas de representação e comunicação típicas do humano.

Diferentemente das funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, as funções culturais estão circunscritas na história social do homem e no seu universo simbólico. Para que formas de comportamento e pensamento complexas se desenvolvam na criança, ela precisa interagir socialmente, internalizar elementos do plano sociocultural e transformá-los em elementos internos (mentais) orientadores e reguladores das suas ações no mundo.

O modo de organização da sociedade e seu nível cultural atuam sobre o funcionamento cerebral da criança originando nela novas estruturas mentais que reorganizam seus processos psicológicos e comportamentais. O que irá definir a especificidade humana na criança é a conversão dos processos mentais de ordem biológica em processos culturais. No decorrer desse desenvolvimento, devido à mediação semiótica realizada pelos adultos, funções elementares como reações instintivas e automáticas, ações reflexas e atos involuntários de inclinação e motivação biológica convertem-se em ações conscientes, voluntárias, autorreguladas, mentalmente planejadas e mediadas simbolicamente. A criança constitui sua natureza cultural devido à qualidade e à intensidade dos processos de mediação semiótica que atuam na sua relação com o meio. O contato das crianças com atividades complexas, como a necessidade de conhecimento sensorial, de percepção, atenção focada e memorização, de comunicar-se, de aprender a falar, de apropriar-se

---

<sup>1</sup> Na obra “As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski”, Angel Pino procura explicar a gênese da constituição cultural na criança ao tentar desvelar na realidade empírica da evolução da criança logo após o nascimento a maneira concreta como a natureza, constitutiva da sua condição biológica, transforma-se sob a ação da cultura, fazendo da criança um ser humano.

de sistemas simbólicos como a escrita e números etc, coloca em movimento processos de desenvolvimento que não ocorreriam por uma programação e evolução biológica da espécie humana.

A relação mediada da criança com o mundo se dá por meio do uso de signos (sistemas simbólicos de representação mental), que orientam internamente a atividade da criança, e de instrumentos (ferramentas materiais que auxiliam na realização das atividades humanas), que orientam externamente suas ações/atividades. Os signos e os instrumentos possuem, em termos de desenvolvimento humano, uma função mediadora que atua diretamente no modo de organização e funcionamento mental da criança. São eles que possibilitam o desenvolvimento de formas sofisticadas/culturais de pensamento e comportamento, pois tornam elementos do plano social (externos a criança) em elementos internos do pensamento (em processos mentais) (VIGOTSKI, 2007). O contato da criança com dispositivos culturais/simbólicos modifica totalmente o curso do seu desenvolvimento, pois o converte de biológico para cultural. O uso consciente dos signos alterará o nível da atividade mental resultando em um comportamento ou em uma ação superior, de natureza cultural. É o uso de meios artificiais pela criança que caracteriza sua atividade mediada.

Quando a relação da criança com seu contexto é intermediada por sistemas simbólicos, seus processos psicológicos se ampliam e complexificam-se de forma substancial. É o que ocorre com a capacidade de atenção na criança quando ela passa de um estágio não intencional, não volitivo e não organizado para um estágio de atenção artificial, voluntária e cultural. Essa capacidade de atenção voluntária se desenvolve com o uso de sistemas simbólicos e torna o comportamento organizado, consciente, intencional e focado. No caso específico dessa função superior (atenção voluntária), os estímulos culturais artificiais do comportamento constituem um poderoso aparato que afeta a atividade mental da criança e o nível de organização da sua ação/atividade, principalmente na fase escolar (LURIA; VYGOTSKY, 1996). Para Vigotski (2007, p. 58), “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais (de inclinações biológicas), realmente deixam de existir

quando são incorporados nesse novo sistema de comportamento orientado pelos signos, sendo culturalmente reconstituídos para formar novos processos e operações psicológicas (superiores).

Esse processo de internalização consiste na reconstrução interna (mentalmente) de uma operação externa (presente nas relações sociais). Tal processo passa por uma série de transformações: a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Os signos são fundamentais para o desenvolvimento de processos mentais superiores e para a transformação da atividade elementar em atividade superior. É o caso já citado da conversão da atenção natural em atenção cultural, da memória natural em memória cultural, da inteligência prática em inteligência abstrata etc; b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social (externo), e, depois, no nível individual (interno/mental). No primeiro plano esse processo é interpsicológico, pois ocorre entre a criança e outras pessoas, no segundo plano ele se converte em processo intrapsicológico, pois ocorre no interior da criança. Isso se aplica igualmente, como já citado acima, à atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (processos orientados e desenvolvidos culturalmente mediante o uso de signos); c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O desenvolvimento de funções mentais superiores possui um percurso histórico-genético que passa necessariamente pelo emprego de signos como orientadores e reestruturados da atividade mental da criança. As funções biológicas somente adquirem caráter cultural em decorrência de um processo de desenvolvimento prolongado (VIGOTSKI, 2007). Nestes termos, o processo de internalização é explicado por Vigotski como lei ou princípio geral de desenvolvimento e funcionamento psicológico. Em suas palavras,

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: **toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces**, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como **categoría intersíquica y luego en el interior**

**del niño como categoría intrapsíquica.** Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (VIGOTSKI, 2000, p. 150, grifo nosso).

Para a abordagem histórico-cultural, a internalização das atividades socialmente construídas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana que distingue o comportamento dos homens dos demais animais. Luria (1991, p. 69), ao discorrer sobre as diferenças entre o comportamento animal e humano, destaca que “[...] Os animais não têm nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações.” Essa passagem da história natural do homem à história cultural é marcada pelo emprego de signos, pois são esses que possibilitam a superação e a transformação das impressões imediatas (de ordem biológica) da criança, pela capacidade tipicamente humana de transmissão da experiência histórica dos homens (cultura) e constituição de comportamentos e processos psicológicos superiores.

Ao explicarem como ocorre esse processo de internalização e constituição das funções mentais superiores, Luria e Vigotski apresentaram também uma nova forma de conceber a relação entre atividade cerebral e processos mentais, pois, para eles, é a interferência do substrato cultural no funcionamento cerebral que origina a atividade nervosa superior. Assim, a psicologia histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, inaugura um novo paradigma de estudos sobre o cérebro ao defender a ideia de evolução sócio-histórica da mente e dos comportamentos superiores/complexos. Para Luria (2010, p. 23),

A idéia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista. Essa psicologia também admite que ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida mental humana é um produto das atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social.

As investigações científicas desses pensadores russos acerca do cérebro e seu funcionamento e do desenvolvimento da atividade nervosa superior, responsável pela constituição das funções mentais complexas tipicamente humanas, adotam o ponto de vista “[...] de que as atividades cognitivas superiores guardam sua natureza sócio-histórica e de que a estrutura da atividade mental – não apenas seu conteúdo específico, mas também as formas gerais básicas de todos os processos cognitivos – muda ao longo do desenvolvimento histórico” (LURIA, 2010, p. 23).

A partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de objetos materiais e de relações socioculturais produzidas historicamente pelo trabalho social, em outros termos, pela capacidade do humano de criar e produzir cultura. Nesse contexto, elas aprendem a se locomover, a se comunicar com outros à sua volta e a desenvolver relações com objetos através do auxílio de adultos. Nesse percurso histórico-genético do desenvolvimento, elas internalizam a linguagem (produção cultural/simbólica e histórica do homem) e passam a usá-la como instrumento de mediação e organização do pensamento e de significação do mundo. Com isso, passam a analisar, codificar e generalizar suas experiências, a nomear objetos usando expressões semióticas estabelecidas historicamente pelos homens e a categorizá-los. Esse é o movimento dialético da aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança através da internalização de processos sociais e da construção de conhecimentos (LURIA, 2010).

É no âmbito desse movimento do desenvolvimento que a linguagem aparece como um elemento fundamental na conversão de funções biológicas na criança em funções e comportamentos mentais superiores, pois é ela que medeia a percepção da criança acerca do mundo e de seus objetos e a construção subjetiva do real objetivado. Esse processo origina na criança operações extremamente complexas como a recepção, análise, armazenamento e síntese cerebral da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões sobre o mundo em sistemas de categorização e generalização. Assim, a linguagem verbal e sua unidade linguística básica: a palavra, carregam, além de seu significado, as unidades fundamentais da consciência que refletem e explicam o mundo exterior simbolicamente (LURIA, 1991).

A palavra tem uma função básica no desenvolvimento cultural da criança, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias. A palavra possibilita a sistematização e a categorização das informações perceptivo-sensoriais do mundo externo, convertendo o pensamento empírico e sincrético em pensamento conceitual/abstrato e cultural (LURIA, 1985). A linguagem é uma condição importantíssima para a atividade consciente e intelectual. Ela possibilita a “[...] obtenção da informação, a discriminação dos elementos essenciais e o registro da informação na memória” (LURIA, 1991, p. 1). Portanto, a constituição do pensamento e do comportamento complexos está relacionada com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento categorial/conceitual.

Ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma (LURIA, 1985, p. 12).

Sob este prisma, a palavra tem um papel fundamental na formação de novos processos mentais, na organização da atividade, na regulação da conduta e no desenvolvimento de funções mentais necessárias às ações e pensamentos conscientes e voluntários. A palavra faz parte do conteúdo de quase todas as formas básicas de atividade humana e interfere diretamente na formação da percepção, da atenção e da memória culturais, no estímulo e na ação, alterando o nível de complexidade e organização das conexões cerebrais da criança.

Com o desenvolvimento da linguagem, a percepção e a atenção, a memória e a imaginação, a consciência e a ação da criança deixam de ser consideradas propriedades mentais simples e inatas e começam a ser entendidas como o produto de formas sociais complexas dos processos mentais originados na criança a partir da internalização de sistemas simbólicos de pensamento (LURIA, 1985). A internalização de formas novas historicamente surgidas de atividade material e o domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação exterior, levam a criança a



desenvolver modalidades inteiramente novas de atividade mental e de comportamento cultural. Para Luria (2010, p. 25),

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

É com o desenvolvimento da linguagem e a utilização de sistemas simbólicos que os comportamentos sensório-motores e perceptivos elementares (de inclinação biológica) convertem-se em comportamento intelectual/superior, voluntário e consciente. Luria (1985, p.10), destaca que:

No nível animal, o desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada espécie, é o resultado da experiência individual, mas, com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e a linguagem.

Para que a criança desenvolva comportamentos superiores tipicamente humanos ela precisa, na relação com os adultos, apreender a experiência histórica e simbólica da humanidade, produzida no seu decurso evolutivo. A compreensão simbólica do mundo objetivo possibilita o desenvolvimento da capacidade de abstração e de generalização, pois requer a constituição do pensamento conceitual/categorial. A construção desse pensamento simbólico altera o nível de complexidade da atividade mental da criança possibilitando o desenvolvimento de comportamentos culturais/superiores. Tais comportamentos superiores não se formam na criança pela sua experiência direta e não mediada com o mundo objetivado e pela sua inteligência prática oriunda de suas experiências empíricas e cotidianas, mas sim, pela qualidade simbólica e conceitual dos processos de mediação realizados pelo adulto na relação com a criança. A mediação simbólica, que tem na palavra sua unidade básica, tem um papel fundamental na reorganização dos processos mentais que ocorrem sob influência da

linguagem. Essa tese é uma das grandes contribuições de Vigotski e seus colaboradores que empreenderam toda uma série de investigações experimentais sobre os processos de formação da atenção ativa/voluntária que começa a se construir graças à ativa participação da palavra; sobre os processos de desenvolvimento da memória que, por meio da palavra, passa a ser progressivamente memorização ativa, lógica, histórica e voluntária; sobre o desenvolvimento de muitos outros processos mentais superiores cuja análise demonstrou a centralidade da linguagem na construção e na organização da atividade mental superior da criança (LURIA, 1985). A linguagem atua diretamente na formação da atividade nervosa superior originando formas de comportamento superior caracterizadas por um nível elevado de consciência e autorregulação, que só se constituem culturalmente na criança.

Para Vigotski (2010), a formação de comportamentos superiores exige a superação de comportamentos instintivos e reflexos muito presentes na criança nos seus primeiros anos de vida. A inibição de reflexos involuntários é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de comportamentos e atividades mentais voluntárias e marcadamente culturais na criança. Para o autor, essa inibição de formas elementares/biológicas de comportamento ocorre a partir da interferência de estímulos artificiais (instrumentos e signos) na organização das atividades da criança. Esse movimento altera os processos corticais devido à elevação dos estímulos culturais durante a relação mediada da criança com o mundo externo.

Ainda de acordo com Vigotski (2010), a formação do psiquismo da criança está sempre associada a reações motoras e à capacidade perceptiva-sensorial. O funcionamento psicológico está totalmente imbricado com os processos neurofisiológicos do córtex cerebral que passam por sucessivas modificações no decurso do desenvolvimento histórico-cultural da criança. Formas elementares de perceber, receber, analisar, armazenar e processar informações externas se convertem em processos mentais superiores a partir da interferência dos processos socioculturais no modo de organização e funcionamento cerebral da criança. É a cultura mediando a conversão de funções mentais elementares como atenção e memória naturais e linguagem primitiva em atenção e memória

voluntárias e linguagem simbólica, que consistem em funções mentais complexas específicas do gênero humano.

Sinteticamente, Vigotski (2010, p. 40) infere que “[...] o psiquismo deve ser entendido como formas especialmente complexas da estrutura do comportamento”. O percurso histórico-genético das complexas formas de comportamento está relacionado com o nível de organização cultural da sociedade e com a qualidade das mediações semióticas realizadas pelo adulto, na interação com a criança que está desenvolvendo características específicas do gênero humano, pois ao nascer ela é membro da espécie humana e precisa apreender formas de comportamento próprias do gênero humano que não estão dadas geneticamente e nem transmitidas por hereditariedade.

Ao discorrer sobre as distinções entre o comportamento do animal e o comportamento do homem, Vigotski (2010, p. 41) destaca que “[...] Todo o comportamento do animal pode ser expresso pela seguinte fórmula: 1) reações hereditárias + 2) reações hereditárias x 3) experiência individual (reflexos condicionados)”. Essa fórmula demonstra como o comportamento do animal se constitui de reações hereditárias mais novas reações hereditárias multiplicadas pelo número de novos estímulos que foram adquiridos na experiência individual da espécie filogeneticamente. Em termos filogenéticos e ontogenéticos o animal jamais possuirá capacidade de transmitir a experiência passada às novas gerações da espécie. Esse é um ponto central que difere as capacidades comportamentais do animal e do homem, pois este último desenvolveu no percurso evolutivo genético-histórico da espécie a capacidade de empregar de forma ampliada a transmissão da experiência acumulada das gerações passadas às novas gerações. Essa questão não diz respeito apenas à transmissão da herança física, mas principalmente à capacidade de transmissão cultural da experiência histórica dos homens.

Além da experiência histórica, há a experiência social coletiva que é específica do gênero humano. Essas experiências coletivas não derivam apenas das reações condicionadas que se formaram na experiência individual da espécie humana, como ocorre nos animais, mas também dos vínculos condicionados e produzidos na experiência social de outros homens. Vigotski (2010) exemplifica essa questão ao destacar que o homem pode saber muito sobre Marte sem nunca ter

olhado pelo telescópio, pois o conhecimento sobre Marte foi elaborado por outros homens e socializado, estando disponível à coletividade. As experiências coletivas podem ser compartilhadas e transmitidas socialmente.

Outra questão que difere o comportamento do homem do comportamento animal consiste nas formas de adaptação de cada um. O animal se adapta ao meio de forma passiva e instintiva, reage às mudanças do ambiente com a mudança dos seus órgãos e na constituição do seu corpo. É uma mudança biológica relacionada com sua necessidade de adaptar-se às condições de sobrevivência. Já o homem se adapta ativamente, modificando a natureza e a si mesmo. Suas características filogenéticas não são modificadas, pois o homem possui a capacidade de transformar a natureza através da sua função mental criadora. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 42), o ser humano “[...] não reage ao frio fazendo crescer sobre o seu corpo uma pele defensiva, mas sim com adaptações ativas no meio, construindo habitações e confeccionando roupas”.

Este comportamento tipicamente humano caracteriza a capacidade superior e complexa do homem de intervir de forma planejada e racional nos processos naturais e de construir ferramentas. É importante destacar que essa é uma capacidade superior de intervenção no meio não relacionada com as necessidades biológicas, como a construção de um ninho pelas aves, pois essa é uma ação filogenética e não racional, o pássaro não projeta mentalmente a partir de processos cerebrais a construção do ninho. Ele o constrói instintivamente mediante uma adaptação passiva e inconsciente relacionada à manutenção e à sobrevivência da sua espécie (VIGOTSKI, 2010).

Essa questão coloca em destaque o principal traço distintivo do comportamento humano superior: a consciência. O aspecto consciente do comportamento humano é o que define o grau mais elevado e complexo da atividade cerebral e psicológica do homem. Para Vigotski (2010), a construção do comportamento e do pensamento conscientes é produto do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Os comportamentos voluntários e conscientes não são características filo e ontogenéticas da espécie humana, mas sim, características sócio e microgenéticas específicas do gênero humano. A experiência histórica, social e cultural dos

homens, associada ao potencial orgânico-neural e plástico do cérebro humano, possibilitou o desenvolvimento de comportamentos extremamente sofisticados e marcados pelo alto nível de consciência e planificação mental.

Os comportamentos conscientes e planejados mentalmente só se desenvolvem no humano em decorrência das características anatômicas, fisiológicas e funcionais do seu cérebro submetido ao substrato cultural. É no homem que encontramos o movimento dialético entre corpo-cérebro mais complexo do reino animal. São as características desse órgão biológico e sua plasticidade neural que possibilitaram em termos histórico-evolutivos e possibilitam a formação da atividade mental/nervosa superior do homem. Essa plasticidade do cérebro é oriunda da incompletude da criança ao nascer, pois em termos de desenvolvimento ela está totalmente aberta. Ela não nasce com as características mentais e comportamentais próprias do gênero humano, ela precisa, a partir da sua relação mediada com os adultos, apreender e constituir comportamentos tipicamente humanos que não estão programados geneticamente.

A criança, nos primeiros meses de sua existência, é um ser não-social, unicamente orgânico, desligado do mundo exterior, pois suas ações e comportamentos estão totalmente restritos a suas funções fisiológicas/orgânicas. Todavia, essa condição biológica da criança vai se convertendo em desenvolvimento cultural a partir da sua relação com os adultos. Os adultos irão mediar a relação da criança com o mundo introduzindo elementos culturais que irão modificar a estrutura e o funcionamento cerebral dela e sua forma de se relacionar com o mundo objetivado. Ao organizar a adaptação ativa da criança ao mundo, o adulto possibilita que ela constitua formas tipicamente humanas de comportamento. E esse modo de organizar as relações da criança com o mundo objetivo e simbólico será determinante na construção do pensamento categorial na criança e do comportamento voluntário (LURIA; VYGOTSKI, 1996).

Na medida em que a criança relaciona-se com as condições exteriores e entra em contato com instrumentos artificiais e com sistemas simbólicos de significação do mundo objetivo, ela vai expandindo a sua capacidade perceptiva-sensorial, vai recebendo, analisando e armazenando as informações externas recebidas e as

processando mentalmente a ponto de orientar e regular conscientemente suas ações e comportamentos culturalmente. A conversão da criança de ser biológico para ser cultural depende da sua imersão em contextos socioculturais organizados e orientados por um conjunto de sistemas simbólicos/semióticos que medeiam a relação dos adultos com o mundo objetivado/concreto. Pino (2005, p. 155-156, grifos do autor) afirma que

[...] uma vez que o encéfalo humano é uma máquina biológica de processamento de informações e que essas informações são portadoras de *significação*, fazendo do encéfalo uma máquina semiótica, é razoável pensar que, por cima da estrutura básica herdada da espécie, o encéfalo humano desenvolva um *design* de configuração de redes em função da quantidade e da qualidade da informação que recebe e deve processar. Como essa “informação significativa” não faz parte da estrutura básica herdada, mas é algo que vai ser montado pela inserção progressiva da criança no seu meio cultural, por conseguinte, algo que faz parte do *devir* e não do passado, é razoável pensar que exista uma auto-organização do sistema neural em função dessa informação. [...] Em outros termos, a maneira como o cérebro humano vai se configurando, em especial na infância e adolescência, deve estar diretamente relacionada com as condições concretas que o meio cultural oferece à criança.

A cultura fornece estímulos externos que reorganizam e complexificam os processos neurofisiológicos do sistema nervoso central da criança, fazendo com que ela desenvolva comportamentos arbitrários, intencionais e planejados, ou seja, autorregulados. Para Luria (1981, p. 60):

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, forma planos e programas para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo erros que ele tenha cometido.

Esse comportamento superior deriva da capacidade de regulação e planejamento da atividade consciente complexa/superior, desenvolvida na relação entre o funcionamento cerebral da criança e a qualidade e nível de organização cultural da sociedade de modo geral e de contextos socioculturais particulares em que ela se encontra imersa. A regulação consciente de comportamentos voluntários é controlada pelo pensamento, que

primeiro prepara e adapta o organismo e depois as reações externas realizam o que foi antecipadamente estabelecido e preparado no pensamento. Portanto, o pensamento exerce o papel de organizador prévio do comportamento humano/voluntário (VIGOTSKI, 2010).

### **A educação escolar para o desenvolvimento de funções superiores de pensamento: elementos para pensar a atenção voluntária como resultado da mediação pedagógica**

Nestes termos, qualquer ato volitivo envolve a relação consciente entre pensamento e comportamento no planejamento mental da atividade da criança. Esse é um movimento complexo que a criança irá desenvolver principalmente a partir da idade escolar, pois para Vigotski (2010) a educação escolar possui um papel central na conversão de comportamentos reflexos e involuntários em comportamentos conscientes e voluntários. O ensino escolar sistemático e intencional é responsável pela formação de programas e comportamentos complexos e voluntários/conscientes nas crianças devido à centralidade do conhecimento científico como elemento orientador e reestruturador das formas de pensamento desses sujeitos que estão constituindo formas culturais de comportamento.

A escola apresenta, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, algo substancialmente novo ao funcionamento cerebral da criança. Um ensino focado na formação de processos funcionais superiores põe em movimento uma série de mecanismos corticais necessários à formação de complexas estruturas de pensamento e comportamento. O conteúdo científico atua, como artefato semiótico da humanidade, na constituição do pensamento categorial e abstrato e, portanto, promove a complexificação do pensamento, amplificando funções superiores de pensamento, ou funções de pensamento tipicamente humanas, mediando, pois, na criança, a apropriação do gênero humano, tarefa central da educação escolar de acordo com a teoria histórico-cultural.

A organização da atividade mental superior e o desenvolvimento de comportamentos voluntários/complexos depende da superação de comportamentos reflexos e involuntários de inclinação biológica pela intervenção da cultura nos processos corticais responsáveis pela recepção, análise e armazenamento das informações exteriores (LURIA,

1991). A cultura modifica estruturas internas de processamento cerebral que coordenam a manifestação de ações e comportamentos (respostas) da criança mediante estímulos cerebrais. Logo, quando o conhecimento científico (cultura) é internalizado pelas crianças, novas formas de processamento mental entram em movimento possibilitando a formação da consciência e de atos volitivos, devido à constituição da capacidade de planificação mental da atividade motora. Quando o pensamento possibilita a transformação da ação em pensamento e, posteriormente, o pensamento em ação, podemos concluir que os comportamentos reflexos converteram-se em comportamentos superiores/culturais (LURIA, 1981).

É essa modificação, por assim dizer, que a educação escolar promove substancialmente. A relação entre cérebro, regulação da atividade e formação de comportamentos superiores na criança se transforma pela mediação pedagógica, o que faz da escola o lugar privilegiado de desenvolvimento humano. Ela introduz um novo conteúdo para o processamento cerebral, alterando o nível da atividade mental e a capacidade de organização mental do comportamento da criança. Para Vigotski (2010, p. 65), “[...] Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento.”

O autor deixa muito claro que devemos rejeitar o princípio espontâneo no processo educacional e lhe contrapor com uma resistência racional e uma administração desse processo, movida pela organização racional do meio ao ponto de modificar as características do pensamento e comportamento reflexos, involuntários, imediatistas e cotidianos das crianças em pensamento conceitual/categorial/intelectual e comportamento voluntário e consciente. Infere que o processo de educação é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas. A educação é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não está relacionado com um crescimento lento, passivo e apenas evolutivo, mas sim, com um processo revolucionário, movido por saltos, de embates contínuos entre a criança e o mundo. A educação, para esse pensador, só pode ser definida como ação planejada, intencional, racional, premeditada e consciente e como uma intervenção focada na superação do crescimento natural do organismo ao ponto de torná-lo



especificamente cultural e complexo. Devido a esse processo racional e cultural, a criança poderá elaborar conscientemente e de forma volitiva novos sistemas de respostas, de novas formas de comportamento. Esse novo comportamento é uma forma superior, planejada e consciente de adaptação sociocultural e intervenção volitiva ao meio (VIGOTSKI, 2010).

O desenvolvimento de funções mentais complexas que orienta a formação dos comportamentos voluntários e conscientes na criança “[...] realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social” (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY, 2005, p. 44). Desse modo, conduzir o desenvolvimento da atividade mental superior na criança através da educação é fundamental, pois significa organizar e dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade objetiva de forma consciente e conceitual e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade. Esse domínio será determinante no desenvolvimento de formas tipicamente humanas de pensamento e comportamento complexos ou de funções mentais elementares de inclinação biológica em funções mentais culturais e voluntárias.

Dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade objetiva no contexto escolar envolve a relação dela com dois grandes subconjuntos de produções humanas/objetos culturais, que se constituem como objetos das áreas do conhecimento que integram o currículo formal escolar: o primeiro é formado pelos produtos da ação física do homem sobre a natureza, conferindo-lhe, com a mediação de meios técnicos, uma forma material que veicula uma significação (agregado simbólico), que expressa o objetivo dessa ação, ou seja, para que foi realizada (por exemplo, trabalhar na madeira empregando meios técnicos para dar-lhe a forma de cadeira, significando o objeto e para que ele foi feito); o segundo é formado pelas produções resultantes da atividade mental do homem sobre objetos simbólicos (ideias), com o uso de meios simbólicos (diferentes tipos de linguagem), cuja exteriorização (comunicação aos outros) se faz por intermédio de formas materiais de expressão (fala, escrita, formas sonoras, formas gráficas, formas estéticas etc), por exemplo: produções artísticas; instituições sociais e suas formas de organização e relações sociais; tradições (mitos, lendas, ritos,

costumes etc.); sistemas de ideias (sistemas mitológicos, filosóficos, religiosos, jurídicos, científicos etc) (PINO, 2005).

As referidas produções culturais são a base do conhecimento científico e escolar, e, portanto, das formas superiores de pensamento e comportamento. A atividade de estudo gera na criança um conjunto de neoformações que impulsionam significativamente seu desenvolvimento mental devido à incorporação do fator intelectual às suas ações e superação das práticas espontâneas e involuntárias de caráter estritamente biológico. O acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados na escola, é o embrião da formação do autocontrole e da consciência na criança e constitui-se na base da conversão das funções mentais elementares em direção às superiores. Este estágio do desenvolvimento infantil (transição da educação infantil para o ensino fundamental) é marcado pelo interesse da criança pelo estudo, pelo conhecimento da ciência, pela leitura e escrita, pelo cálculo, pela arte, pela literatura etc. Esse interesse emergente da criança dá origem a uma nova dinâmica semiótica que muda seus processos funcionais (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento) e sua relação com o mundo (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Nesta nova dinâmica de desenvolvimento cultural da criança a sua capacidade de atenção focada, seletiva e volitiva ganha destaque, pois é ela que tornará possível e dará sustentação à atividade intelectual focada e autorregulada indispensável à atividade de estudo escolar. Neste sentido, a escola, através de sua prática social, pode criar novos dispositivos simbólicos orientadores do comportamento e pensamento da criança, potencializando a evolução da atenção natural/involuntária em atenção voluntária/arbitrária, que consiste na principal função mental complexa orientadora e estruturadora de qualquer comportamento superior voluntário e consciente. A infinita capacidade de se desenvolver da criança na fase escolar faz da função de atenção um objeto de educação extremamente valioso. A função da atenção voluntária é um mecanismo mental totalmente educável. E ao tê-la como objeto de ensino intencional, o seu aperfeiçoamento no decorrer do processo educacional influirá sobre o desenvolvimento das outras funções (sensação, percepção, memória, linguagem,

pensamento, imaginação, criação, consciência, etc) e atividades (comportamentos) da criança, pois o funcionamento cerebral, como coesamente explicou Luria (1985), depende da interação dinâmica e sistêmica de muitas áreas do cérebro que atuarão conjuntamente na formação dos comportamentos superiores.<sup>2</sup> Vigotski (2010, p. 161) destaca que:

Na fase inicial da vida, a atenção é de caráter quase exclusivamente instintivo-reflexo, e só gradualmente, através de um treinamento longo e complexo, transforma-se em atitude arbitrária que é orientada pelas necessidades mais importantes do organismo e, por sua vez, orienta todo o desenrolar do comportamento.

Para a abordagem histórico-cultural, a educação escolar tem uma função importantíssima na conversão da atenção natural de caráter instintivo-reflexo em atenção voluntária, ativa e superior, pois cabe a ela transferir a seta da atenção de um sentido não volitivo para outro, sendo esse outro o objeto de conhecimento. Esse movimento de transferência é um procedimento educativo comum de transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos. É nisso que consiste o trabalho básico de desenvolvimento da atenção natural em cultural através da transformação da atenção involuntária externa em atenção voluntária interna (VIGOTSKI, 2010).

Essa perspectiva teórica de Vigotski sobre o desenvolvimento da atenção na criança é de extrema importância para ampliarmos e teorizarmos os elevados fenômenos de distração e falta de atenção focada das crianças em processo de escolarização atualmente. Esse fenômeno ganha contornos e explicações distintas e muitas vezes

---

<sup>2</sup> Na sua obra Fundamentos de Neurologia, Luria (1981) elabora e fundamenta sua tese de funcionamento cerebral integrado. Ele desenvolveu amplamente, com base nas ideias de Pavlov e Anokhin, a noção do cérebro funcionando como um todo. Para isso, formulou o conceito de Sistema Funcional Complexo com o escopo de explicar a gênese da atividade mental superior através de uma investigação detalhada sobre a base cerebral do funcionamento complexo da mente humana. Ao analisar o cérebro humano, defendeu a ideia de sistemas cerebrais organizados de forma dinâmica e compostos por três unidades funcionais: 1º Unidade para regular o sono, a vigília e os estados mentais (Alerta e atenção); 2º Unidade para receber, analisar e armazenar informações (Recepção, integração, codificação e processamento sensorial); 3º Unidade para programar, regular e verificar a atividade (Execução motora, planificação e avaliação) e por um conjunto de subsistemas que atuam na formação de processos mentais superiores a partir da atuação do substrato cultural no cérebro.

antagônicas no âmbito das ciências psicológica, pedagógica e neurológica. No campo pedagógico, verifica-se a predominância de queixas de docentes em relação à ausência dessa função mental e muitas vezes um não pensar sobre o papel da mediação pedagógica na constituição desse mecanismo cerebral através da intervenção cultural/científica inerente ao trabalho pedagógico. No campo psicológico e neurológico, busca-se pela justificação patológica-neural devido à possível existência de distúrbios, anomalias e patologias cerebrais e cognitivas que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos voluntários e conscientes.

Luria (2010, p. 23) destaca que “O modo pelo qual as formas de atividade mental humana historicamente estabelecidas se correlacionam com a realidade passou a depender cada vez mais de práticas sociais complexas.” Isso demonstra que o uso de instrumentos e sistemas simbólicos pelos homens, para manipular e conceituar o ambiente, além de produtos de gerações anteriores, ajudam a formar a mente da criança e a criar nela novos e complexos sistemas de pensamento.

Na criança em desenvolvimento, a qualidade das relações sociais e das primeiras exposições a um sistema linguístico (de significação e representação conceitual do mundo) determinam as formas de sua atividade mental. O contato da criança com o modo de organização social da vida humana começa a determinar o seu desenvolvimento mental. Esse modo da teoria histórico-cultural conceber o processo de desenvolvimento da criança demonstra que “[...] alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de vida social” (LURIA, 2010, p. 25).

Essa observação de Luria sustenta a ideia de Vigotski (2007) sobre a interação entre aprendizado escolar e desenvolvimento humano. Para o pensador russo, a entrada da criança na escola produz algo substancialmente novo em termos de desenvolvimento mental. O ensino e o aprendizado escolar são práticas sociais historicamente constituídas e organizadas pela sociedade no seu decurso evolutivo, que criam na criança formas de comportamento e pensamento tipicamente humanas. São próprias do gênero humano devido a seu grau de arbitrariedade, consciência e autorregulação. Isso sustenta a tese aqui defendida de que a escola possui um papel central no desenvolvimento da atenção voluntária/focada na criança,

que consiste numa função mental superior fundamental para a realização de qualquer atividade humana e, de forma específica, à aprendizagem escolar. Pensando em termos dialéticos, o aprendizado escolar potencializa na criança a formação de comportamentos e processos mentais superiores que não se originariam apenas pela maturação biológica do sistema cerebral e existência de processos neurofisiológicos. Há um movimento dinâmico e complexo entre o aprender de forma sistemática e o funcionamento mental que cria na criança formas complexas de atividade intelectual requeridas socialmente.

Ao aprender atividades complexas no espaço escolar as crianças são levadas a criar e a desenvolver formas de atividades conscientes e voluntárias necessárias à resolução de problemas e tarefas escolares. O modo de organização das práticas escolares e seus níveis de exigência acerca de um modo superior de pensamento e comportamento produzem na criança vários processos internos de desenvolvimento, que somente são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com o conteúdo da experiência humana produzido historicamente (conhecimentos científicos). É através do aprendizado escolar que o processo de desenvolvimento de formas de pensar e de apropriação de conhecimentos existentes numa sociedade ocorre. Para Vigotski (2007, p. 103),

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vigotski (2007) destaca que a maior consequência de analisar o processo educacional a partir da interação entre aprendizado e desenvolvimento consiste em mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças. Isso põe em destaque a pertinência da ciência pedagógica investigar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades das crianças. Vigotski (2007) alerta que uma análise psicológica e pedagógica do

desenvolvimento possibilitará a explicação das relações internas dos processos intelectuais potencializados pelo aprendizado escolar.

A capacidade de atenção voluntária não deriva apenas de um processo de maturação neurofisiológica, pois essa capacidade interna fundamental à organização e complexificação de comportamentos e pensamentos tipicamente humanos e requeridos socialmente só se constituirá na criança a partir da qualidade de suas relações socioculturais. A atenção focada e orientada é uma função mental superior específica do humano, que depende, para sua constituição, do contato da criança com situações complexas que requeiram dela um modo de pensar autorregulado e consciente. Tais situações só são produzidas culturalmente, em outros termos, só se formam no âmbito dos modos complexos de organização da sociedade e de suas práticas culturais. Portanto, o desenvolvimento da atenção voluntária na criança está relacionado às atividades intelectuais e simbólicas específicas da cultura humana. As motivações e necessidades sociais levam a uma reorganização de todo o sistema voluntário da criança. Os novos desafios impostos à criança a partir de sua entrada na escola são determinantes na constituição dessa função mental superior necessária a qualquer atividade prática ou abstrata realizada pela criança.

### **Algumas considerações**

Sem a pretensão de dar conta da complexidade de uma reflexão sobre a temática aqui proposta, nos limitamos a fazer um ponto e vírgula nos estudos, apontando alguns elementos que, a nosso juízo, sinalizam princípios fundamentais para a práxis pedagógica voltada à promoção do desenvolvimento humano tal como proposto pela teoria histórico-cultural.

Para a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, o ato de aprender envolve a simultaneidade neurofuncional de um conjunto de processos neurais e culturais, que atuam de forma sistêmica e dinâmica e que não ocorrem ou se manifestam de forma espontânea e biológica, ou seja, como resultado de evoluções orgânicas e maturacionais do sistema cerebral. A organização cerebral requer a atuação do substrato cultural sobre sua dinâmica neurofuncional. O modo de funcionamento do cérebro depende dos estímulos sociais/externos, que são processados e transformados em

processos mentais internos. Esse é o principal movimento cognitivo que a escola deve proporcionar às crianças que estão apreendendo o conhecimento científico produzido pela humanidade. Conhecimento este que orienta práticas socioculturais e modos específicos de organização do pensamento e comportamento humano.

A simultaneidade entre processo de aprendizagem, internalização do conhecimento científico e desenvolvimento de funções mentais superiores demarca a principal característica de um ensino escolar que atua e intervém na formação de novos e sofisticados sistemas mentais. A centralidade que Vigotski e Luria atribuem à mediação simbólica na constituição dos mecanismos atencionais coloca em destaque o papel da escola na organização complexa da atividade cerebral da criança e, particularmente, da atenção voluntária. O funcionamento mental da criança deve se basear nos modos culturalmente construídos de ordenar, conceituar e compreender o real. É mediante esse processo que ela desenvolverá modos de agir e pensar típicos do gênero humano.

A transformação dos mecanismos cerebrais elementares, reflexos, instintivos e automáticos deriva da atuação da cultura sobre o sistema cerebral. É mediante a interferência sociocultural na forma de organização neural que esses mecanismos elementares se convertem em mecanismos superiores, ou seja, marcadamente voluntários, intencionais e conscientes. Para a abordagem histórico-cultural, a função primordial da escola é promover processos sucessivos de internalização cultural/simbólica e reorganizações no funcionamento cognitivo da criança. A internalização das práticas culturais (conhecimento científico) no espaço escolar possibilitará a conversão das ações realizadas no plano social em ações intramentais (no interior da criança). Essa dinâmica da aprendizagem escolar (simbólica) deve originar nas crianças formas sofisticadas de pensamento e de comportamento consciente, autorregulado e volitivo.

Vigotski chama a atenção para o fato de que a escola, por fornecer conteúdos (sistemas simbólicos) produzidos culturalmente pela humanidade e por promover o desenvolvimento de modalidades de pensamento extremamente específicas, tem um papel fundamental na promoção do humano em cada indivíduo o que é, em última instância, o caráter especificamente humano inerente às funções superiores de pensamento.

## Referências

- LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander R.; VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LURIA, Alexander R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- LURIA, Alexander R.; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e o desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, Alexander R. *Curso de Psicologia Geral*. Volume 1: Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, Alexander R. *A construção da mente*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- MARTINS, Lígia M.; ABRANTES, Angelo A.; FACCI, Marilda G. D. (orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semiovith. Tomo III Obras Escogidas. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Lydia Kupper. Madrid: Visor, 2000.
- VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.





# Educação linguística na inter-relação entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: (re)pensando o ensino de Língua Portuguesa

Larissa Malu dos Santos  
Marina da Silva Cabral

## Introdução

Ao se considerar que o objetivo central da educação escolar deva ser a formação humana integral, presume-se que os componentes curriculares devam estar em favor desse objetivo mais amplo. A partir de tal proposição, entendemos que seja relevante suscitar revisitação às concepções de ensino de Língua Portuguesa (LP), por compreendemos que essa formação integral ainda não esteja sendo a finalidade central do trabalho com educação linguística<sup>1</sup> no Brasil. Buscamos, dessa maneira, problematizar o ensino de LP como forma de contribuir para a superação daquilo que está posto, tendo em vista que almejamos uma formação integral que, entendemos, não está sendo efetivada em sua totalidade. Tal reflexão será pautada pela análise dialética da realidade, na qual esquadrimos abordagens teórico-metodológicas com a intenção de contribuir teoricamente para a superação de tais perspectivas por meio da incorporação, visando, assim, uma formação que tenha como ponto de chegada a transformação do *status quo*.

É com esse objetivo que abordamos, na primeira seção deste capítulo, as principais orientações teórico-metodológicas em LP que vêm sendo colocadas em prática por professores em todo o país: a primeira delas – aparentemente já superada no âmbito acadêmico e nos documentos oficiais que orientam práticas pedagógicas, mas ainda bastante empreendida em sala de aula –, é aquela que advoga

---

<sup>1</sup> Ainda que essa acepção terminológica seja comum a Bagno e Rangel (2005) e a Menezes *et al.* (2009), apenas para citar alguns dos estudos que se referem ao termo no Brasil, torna-se importante ressaltar que a dimensão conceitual presente nesses estudos diverge daquela que tomamos neste artigo, que se refere ao delineamento geral apresentado por Britto (2012), mote de discussão da última seção deste capítulo.

em favor do ensino da Gramática Tradicional (GT), relacionada, portanto, a abordagens normativistas. A segunda, que visa justamente contrapor-se a essa primeira perspectiva, é a teoria dos gêneros do discurso (BAKHITIN, 2011 [1952-53]; GERALDI, 2006 [1984]; 2013 [1991]), que, como veremos, tem se materializado em sala de aula pela via da objetificação desses mesmos gêneros (GERALDI, 2015), embora nasça de perspectiva dialógica. Por fim, a terceira abordagem, que procura, também, travar embate ao modelo tradicional, é embasada sobretudo pelos estudos dos campos da fonologia, morfologia e sintaxe, em abordagem sentencial/lexical que busca levar a ‘ciência’ para a sala de aula, a exemplo de Borges Neto (2013), firmando-se como perspectiva ancorada no ensino de gramática. Tal concepção de ciência ancora-se numa perspectiva positivista, sendo esta comumente dada como a ciência verdadeira, porque empírica. Compreendemos, no entanto, que há outras concepções possíveis do fazer científico, de modo que, mesmo neste capítulo, nos ancoramos à outra abordagem – a saber, a marxista.

Com base na exposição e na reflexão sobre as tendências que costumam ser palco da educação de forma geral e, especificamente, do ensino de LP, intentamos apresentar, na segunda seção, como, a partir do método dialético, pode-se superar por incorporação metodologias e teorias pedagógicas até o momento prospectadas. Apropriar-nos-emos, portanto, do escopo filosófico do materialismo histórico e dialético (MARX, 2010 [1844]), a fim de apresentar os pressupostos que ancoram tal perspectiva, ampliando a discussão acerca das relações entre projeto educativo e projeto social, uma vez que assumimos que todo posicionamento de formação humana toca questões que tangem a manutenção ou a transformação do estado de coisas. À luz de tal ancoragem, defenderemos, ainda, a forma como a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica podem apresentar embasamento teórico que, subjazido pelo marxismo, alce uma educação linguística que se aproxime do ideal de formação humana defendido por nós.

Ao se considerar, portanto, o fundamento teórico-filosófico assumido, procuraremos defender que a escola, enquanto instituição inserida no seio da prática social global (SAVIANI, 2012 [1983]), deva ser o lócus principal da promoção dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia (DUARTE, 2016), principalmente quando falamos em

escola pública, tendo em vista que os indivíduos que a compõem são os mais penalizados na lógica social vigente, que os priva de contato com os saberes historicamente acumulados. Quer dizer, assumimos que o conhecimento, assim como os/as professores/as – considerados interlocutores mais experientes –, têm papel central e imprescindível nesse processo, já que não é se não pela apropriação daquilo que já foi produzido historicamente pela humanidade que se possibilita a transformação dos indivíduos e, possivelmente, da sociedade desigual em que vivemos. É função do trabalho educativo, dessa forma, trazer à tona os clássicos dos referidos campos, já que são eles, ao fim e ao cabo, os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade e que carregam em si aquilo que toca a genericidade humana (MARX, 2010 [1844]). Torna-se importante ressaltar que estamos lidando com o termo gênero humano como aquele portador daquilo que é do âmbito do universal, mas sempre em relação dialética com o indivíduo na sua subjetividade, que carrega consigo aquilo que é do âmbito do singular. Trata-se, assim, do indivíduo portador do particular e do universal, do cotidiano e da história (HELLER, 2016 [1970]).

Com base no pressuposto de que a psicologia histórico-cultural está em consonância com a pedagogia histórico-crítica, já que “[...] a psicologia vigotskiana dá total respaldo a uma pedagogia na qual a escola deva ter como papel central possibilitar a apropriação do conhecimento objetivo pelos alunos [...]” (DUARTE, 2000, p. 109-110), é que buscamos prospectar, na terceira seção, uma educação linguística que se materialize nessa inter-relação. Ancorando-nos em tais fundamentações e, também, no que se refere ao campo de ensino de LP, nas proposições elaboradas por Britto (2012), ao fim deste trabalho procuraremos indicar de que forma a linguagem, tomada como instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI<sup>2</sup>, 2012 [1931]), configura-se como ferramenta indispensável no processo de apropriação e humanização dos indivíduos. Entendemos a linguagem, dessa forma, como fenômeno histórico complexo e que, como tal, precisa ser aprendido pelos

---

<sup>2</sup> Dadas as diversas grafias encontradas para se referir ao nome do autor, manteremos, nas referências, as formas encontradas na edição consultada. Quando fizermos menção ao seu nome ao longo do trabalho, no entanto, optamos por padronizar a grafia ‘Vigotski’.

estudantes para que possam eles “[...] aprender a viver sua subjetividade [...]” (BRITTO, 2012, p. 84) – não porque seja a linguagem o centro de nossas vidas, mas porque é também através dela que nos transformamos e, por consequência, podemos, de alguma forma, transformar a sociedade que nos cerca.

### **As possibilidades de ensino em Língua Portuguesa: breve histórico das orientações teórico-metodológicas empreendidas no país**

Ainda que tomada como grande vilão a ser encarado, a Escola Tradicional, estabelecida no cenário brasileiro desde o século XIX, permeia, indubitavelmente, boa parte do ensino escolar no país. As raízes dessa tradição, que têm fundamentação filosófica no positivismo, remontam o momento em que as primeiras escolas brasileiras foram criadas, no período posterior à Proclamação da Independência do Brasil. O intuito era, à época, a formação dos indivíduos com vistas à superação do que era visto pela classe burguesa como ignorância, já que a educação alcançaria, agora, todos os sujeitos, inclusive os que não eram livres até então. O ensino tornou-se, assim, a via pela qual as pessoas superariam tal ignorância. Com esse projeto educativo, as propostas escolares se embasavam em uma perspectiva essencialista de homem, já que, para a pedagogia tradicional, a função da instituição escolar seria moldar os estudantes em relação àquilo que o homem deveria ser. Ao acreditar em uma suposta essência humana, tal viés defendia que os seres humanos são todos iguais e que, portanto, seria função da escola reconduzir os sujeitos àquilo que se entendia como sua essência profunda. Dessa forma, como o foco da escola seria combater tal ignorância, tomada como o mal existente na sociedade, a Escola Tradicional seria voltada para o professor e para os conhecimentos enciclopédicos, os quais facultariam tal apreensão de uma essência livre do obscurantismo.

É dessa forma que o conhecimento sistematizado e as formas de transmissão desse conteúdo ganham relevo nessa perspectiva pedagógica. O estudante, portanto, não está em foco nessa abordagem, já que todos, independentemente de quem sejam, precisam se apropriar de certos conteúdos para que se transformem em trabalhadores. Importante salientar que nos primeiros projetos

de educação do país já havia a preocupação com aquilo que até hoje permeia o ensino de língua: conhecimentos básicos de leitura e de escrita, de acordo com a tradição gramatical normativista. Tendo como objetivo principal a necessidade de que os estudantes (filhos de trabalhadores e, portanto, futuros trabalhadores) se ajustassem à sociedade burguesa que naquele momento se estabelecia, a emergência de tal aprendizado se daria no sentido mesmo de que os estudantes pudessem se apropriar das questões elementares de linguagem para se adequarem à vida, sem condições de, com isso, questionarem a conjuntura imposta, contribuindo para a manutenção do estado de coisas e fazendo coro à hegemonia dominante.

Ao retomarmos o ensino de Língua Portuguesa a partir de um viés que foca no aprendizado da Gramática Tradicional, podemos observar a forma como esta perspectiva metodológica está ancorada nesse modelo de escola que visa puramente a inserção dos alunos nas práticas sociais já estabelecidas. A Escola Tradicional acabou reverberando no ensino de língua dito conservador, que pauta seu foco na pura transmissão de conhecimentos enciclopédicos a partir de um objeto de ensino preestabelecido, o português padrão. Ancorado na pedagogia da essência (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]), tal modelo de ensino linguístico “[...] implica, além da apresentação de uma modalidade linguística, a inculcação de modelos de comportamento e de valores, os quais reproduzem um modelo de sociedade [...]” (BRITTO, 2003, p. 21). Isto é, o tradicionalismo não apenas circunscreve o ensino de LP à abordagem meramente conteudista e preocupada com a memorização das regras do bem falar, como, ao não colocar em xeque as questões que tangem à vida em sociedade e ao estado de coisas efetivado, também se alinha à perpetuação de uma sociedade que possui uma lógica calcada no conservadorismo, reproduzido em sala de aula.

Britto (2003) cita Cegalla<sup>3</sup> como símbolo do modelo conservador em educação linguística no Brasil, acrescentando, ainda, que esse comportamento hegemônico inerente à lógica das abordagens taxionômicas e normativistas pauta, também, o trabalho de Bechara<sup>4</sup>, de forma que os dois autores assumiriam “[...] que uma forma ideal da expressão oral e escrita é desejável e que para alcançá-la é preciso

---

<sup>3</sup> Em sua obra *Novíssima gramática da língua portuguesa*.

<sup>4</sup> No livro *Ensino de gramática: opressão? liberdade?*.

ter disciplina [...]” (BRITTO, 2003, p. 20). Tal proposição corrobora o entrelaçamento presente entre a Escola Tradicional e o ensino puro de gramática, perspectivas que consolidam a ideia de essência tanto de homem como de objeto de ensino. No caso da língua, esta é entendida como sistema de normas fixas em sua essência e, em sendo assim, precisaria ser apreendida pelos estudantes, com vistas ao alcance de sua própria essência, enquanto indivíduos. Assumindo que o docente, nessa perspectiva, toma uma posição central e, sobretudo, autoritária, e que o conhecimento linguístico é restringido à capacidade de memorização, por parte dos alunos, da norma padrão, de que maneira poderia tal ensino linguístico contribuir para uma formação humana integral? Parece-nos que muito pouco, uma vez que, ao preconizar o ensino gramatical haurido de historicidade, tal concepção prospecta um ensino de língua meramente instrumentalizador<sup>5</sup>, sem preocupações com a humanização dos indivíduos, servindo, assim, à manutenção da hegemonia.

Na década de 1970, autores como João Wanderley Geraldi e Rodolfo Ilari começaram a encabeçar “[...] um movimento reformador que questionava o privilégio da visão normativista e sustentava o respeito às variedades linguísticas e a aprendizagem a partir do uso [...]” (BRITTO, 2003, p. 18), questionando, assim, o ensino puramente metalinguístico, em um claro alerta para seu caráter homogeneizador. A partir dessas elaborações, Geraldi (2006 [1984]; 2013 [1991]), em uma leitura com relativo alinhamento marxista da obra de Bakhtin, propõe concepção de ensino de LP alternativa ao modelo tradicional, embasada sobretudo na noção de gêneros do discurso do círculo de Bakhtin (2011 [1952-53]).

Os gêneros do discurso são entendidos, no ideário bakhtiniano, como tipos relativamente estáveis de enunciados. A interação entre os sujeitos ocorre, assim, nessa teoria, somente no âmbito dos gêneros do discurso, que se realizam pela palavra, por meio de enunciados e dentro da cadeia discursiva. Observamos que, para tal

---

<sup>5</sup> A tomada do termo ‘instrumentalizador’, aqui, não está associada à noção de instrumentalização em Vigotski (2009 [1934]), à qual nos filiamos, ligada ao conceito de apropriação, na qual a transformação do conhecimento em ferramenta é condição para o enfrentamento da realidade e diz respeito a apenas parte do processo formativo. Pelo contrário, referimo-nos, nesta ocorrência, à noção de instrumentalização como objetivo fim do trabalho educativo.

perspectiva, a língua se manifesta sempre a partir de enunciados, os quais irão compor os chamados gêneros do discurso. Esse conceito aponta para o fato de que a linguagem é sempre fruto das interações verbais, uma vez que a manifestação linguística ocorre na relação com o outro. Quer dizer, dentro desse alinhamento teórico, os gêneros são vinculados em sua gênese às esferas da atividade humana e são eles que organizam as sociedades, já que é a partir dos enunciados que os homens podem se relacionar.

Ao trazer tal escopo para o alinhamento pedagógico, tem-se visto a forma como o trabalho com os gêneros do discurso adentra o ensino de LP. Percebemos, de saída, que há um rompimento com o ensino anteriormente abordado, que tomava a língua em uma perspectiva meramente normativista, para dar vez a um arcabouço teórico que prioriza o trato com a língua no âmbito das relações sociais. A ação em sala de aula mediada pelos gêneros do discurso implicará, assim, encontro pautado naquilo que estudantes e professores trazem de suas experiências pessoais. A aula passa a ser entendida como um evento que deve respeitar as especificidades da vida dos interactantes que dele fazem parte. Dessa forma, o professor deverá considerar, para a elaboração do planejamento, quem são os sujeitos envolvidos na interação. Tal respeito irrestrito às práticas sociais acaba por condicionar, em alguma medida, o tratamento dado aos objetos de ensino. Assim, se o ensino de Língua Portuguesa pautado pela Gramática Tradicional tem suas raízes no positivismo, a teoria dos gêneros do discurso, em certos aspectos, parece aproximar-se sobremaneira ao historicismo, uma vez que tal orientação epistemológica tem no curso da história e nos próprios sujeitos seu peso mais importante (cf. LÖWY, 2009 [1987]).

Apesar de tal fundamentação, o que se tem observado desde a efetivação da proposta de Geraldini (2006 [1984]; 2013 [1991]) nos documentos oficiais de ensino é que a teoria dos gêneros do discurso tem entrado no espaço escolar como objetificação desses gêneros (GERALDINI, 2015), em uma prática que costuma prezar pela estrutura em si mesma, e não pelo significado e pelo sentido de sua circulação social. A prática educativa parece continuar, assim, dissociada da prática social, como no ensino tradicional de língua, já que propõe que os alunos produzam escritas com base na escola como ponto de partida e como ponto de chegada, sem considerar a



que, de fato, tal produção escrita serviria e em que espaços sociais circularia. Parece-nos, dessa forma, que tal objetificação aproximasse do paradigma metodológico positivista – igualando-se à fundamentação do ensino tradicional –, uma vez que o trabalho com os gêneros do discurso acaba por se engessar em uma lista a ser cumprida quase que automaticamente.

A exemplo desse movimento, poderíamos citar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que, no que tange à subárea de Língua Portuguesa, especificamente àquela relativa aos anos finais da educação básica, volta o ensino linguístico ao “[...] tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública [...]” (BRASIL, 2017, p. 136). Os gêneros do discurso, nesse documento, ganham lugar bastante central no ensino de LP, porém com a tônica de tal objetivação que intentamos apontar: tais gêneros são tomados de forma que importa apenas que os alunos saibam reconhecer e compreender os usos de determinados textos nas diferentes esferas, sem de fato alçar uma compreensão mais ampla sobre as relações de linguagem. Na esteira dessa discussão, Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016) apontam-nos os equívocos de tal interpretação da proposta teórico-metodológica dos gêneros do discurso:

Em várias de nossas vivências com professores [...] temos testemunhado uma crescente e generalizada preocupação em conhecer especificidades, sobretudo dos *gêneros do discurso* da esfera do jornalismo, para tratar conceitualmente deles em classe. Assim, ‘o que é uma notícia’, conceitual e formalmente, em muitos lugares parece estar ganhando contornos de maior importância do que a formação de um leitor crítico de notícias. Vale o mesmo para distinções entre um *cartum* e uma *charge*, além de um sem-número de coocorrências afins [...]. A nosso ver, proposições de listas de *gêneros* organizadas por ciclos escolares têm contribuído substancialmente para o espreadimento de (pre)ocupações docentes com abordagens desse tipo (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016, p. 1590, grifos das autoras).

Ao serem tomados dessa forma, os gêneros do discurso ganham, assim como na abordagem anterior, um caráter igualmente instrumentalizador, no sentido restrito do termo, tendo em vista que não carregam qualquer urgência de discussão sobre as práticas sociais às quais pertencem. Tornam-se, dessa forma, uma nova roupagem para os antigos conhecimentos enciclopédicos que

estavam antes revestidos de norma padrão – ao invés de o ensino centrar-se na preocupação de que os estudantes deveriam decorar os usos corretos da língua culta, a atividade pedagógica centra-se, a partir de então, na memorização das características de diversos gêneros previamente estabelecidos, não contribuindo, de fato, para a formação crítica dos estudantes.

Outra perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que tem adentrado o espaço escolar é aquela relativa aos encaminhamentos cientificistas no tratamento gramatical, derivados de abordagem lexical/sentencial (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016). Tal concepção busca transpor o trato científico dado à língua no âmbito da Linguística especulativa para a sala de aula, sem o crivo teórico-metodológico e pedagógico necessário. Trata-se, mesmo, de uma transposição dos conhecimentos produzidos na academia – no âmbito de disciplinas como fonologia, morfologia e sintaxe –, sob a justificativa de se fazer necessário que os alunos aprendam conteúdos da esfera científica, compreendendo, certamente, a noção de ciência circunscrita aos moldes positivistas. Essa concepção é aquela inerente à proposta de Borges Neto (2013, p. 70), o qual nos diz que:

Ninguém contesta a possibilidade que o estudo da gramática nos dá de desenvolver nos alunos as habilidades de observação, de levantamento de hipóteses explicativas, de testagem e avaliação dessas hipóteses (e de hipóteses propostas por outros investigadores), de construção de sistemas explicativos, etc., que são atividades próprias da iniciação científica. Ninguém contesta, também, que o desenvolvimento dessas habilidades no estudo dos fenômenos linguísticos é muito mais simples e barato do que seu desenvolvimento em custosos laboratórios de física ou de química. A língua é uma importante faceta do mundo que nos rodeia, é objeto de curiosidade por parte dos alunos, e seu estudo pode ser um ótimo local de disciplinamento intelectual.

Ao comparar a educação linguística com o aprendizado de áreas como a física e a matemática, o autor defenderá que o ensino de estudos gramaticais em sala de aula pode ser algo positivo, “[...] desde que colocados em seu devido lugar e orientados para os fins adequados [...]” (BORGES NETO, 2013, p. 70). Isso significa que há, nessa perspectiva, um embate em relação à GT, que, segundo o autor, mesmo sendo alvo das mais diversas críticas, permanece adentrando a escola, desde os primeiros anos. A contraposição mostrada está no fato de que, para a perspectiva conservadora do

ensino linguístico, a GT é tomada como um objeto, como uma descrição da língua que deve ser apreendida. Contrapondo-se a essa ideia, Borges Neto (2013) advoga no sentido de que o ensino linguístico deve, na verdade, tomar a gramática como uma teoria, podendo ser, dessa forma, contestada, observada e redesenhada, como se faz no âmbito acadêmico.

De todo modo, sua proposta ancora-se na compreensão de que é impossível e improvável que consigamos nos desvencilhar da GT no âmbito escolar. Por esse motivo, o modelo que o autor propõe, firmado em noção da escola como espaço de iniciação científica, deveria fazer uso dessa tradição escolar – isto é, da GT – para uma formação linguística que desenvolva nos alunos raciocínio científico acerca dos fenômenos do âmbito da linguagem, de tal forma que “[...] essa iniciação científica baseada na gramática tradicional seria bastante semelhante ao que os linguistas, de modo geral, fazem em suas investigações empíricas e no processo de proposição de soluções teóricas [...]” (BORGES NETO, 2013, p. 76). O ensino de gramática seria, assim, uma forma de os alunos aprenderem a investigar, de se contraporem à própria teoria normativista da linguagem, pois, para essa perspectiva, “não seria o caso de ensinar teorias linguísticas [...], mas o caso de envolver os estudantes num grande processo de contrastação empírica e de avaliação da consistência teórica das análises da gramática tradicional” (BORGES NETO, 2013, p. 76).

Ao defender o ensino de gramática como pertencente aos conteúdos de iniciação científica, tal perspectiva compreende que os objetos de aprendizagem seriam capazes de oferecer “[...] aos alunos condições para entender o mundo que os rodeia (e eventualmente nele interferir) [...]” (BORGES NETO, 2013, p. 69). Longe de contribuir para o alcance de condições para compreender e transformar o mundo, entendemos que apenas o ensino de gramática, ainda que na concepção proposta pelo autor, não seja suficiente para dar condições de compreensão e transformação do mundo por parte dos alunos. A nosso ver, para que a formação de indivíduos críticos de fato ocorra, é necessário que o ensino de gramática seja colocado em relação dialética com o ensino de leitura e escrita – considerados, aí, os objetos decorrentes do trabalho humano, pertencentes aos campos da ciência e da arte. O ponto de partida do ensino em Língua Portuguesa, em nosso entendimento, não seria, assim, como defende

o autor, a Gramática Tradicional, tendo como objetivo a consolidação de um ensino científico. O objeto a ser privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa também não seria, como quer a Gramática Tradicional, a própria língua entendida como sistema de normas fixas ou, ainda, a centralidade nos gêneros do discurso.

Contrariamente a essas concepções, colocamo-nos em favor daquilo que Britto (2003, p. 50) define como o ponto crucial no ensino em Língua Portuguesa, qual seja: “[...] o objeto a ser privilegiado na escola não é a língua padrão, mas a leitura e a escrita” (BRITTO, 2003, p. 50), não como objetos fechados em si mesmos, mas como produções que são fruto do trabalho humano e que sintetizam, em alguma medida, aquilo que toca o gênero humano. O ensino da leitura e da escrita é tomado, a nosso ver, como ponto de partida para a continuidade do desenvolvimento psíquico, possibilitando, dessa forma, que se tensione conceitos cotidianos e científicos, ponto chave para a humanização. Essa concepção de educação linguística fundamenta-se na inter-relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, perspectivas assentadas no materialismo histórico e dialético, tema da próxima seção.

### **A inter-relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como fundamentação para o trabalho educativo**

As possibilidades teóricas e metodológicas apresentadas anteriormente carregam em si proposições importantes para a consolidação do ensino de Língua Portuguesa historicamente e, certamente, trazem contribuições relevantes para o campo. O que nos parece importante evidenciar, no entanto, é que, se quisermos instaurar um ensino linguístico fundado em perspectiva humanizadora e que tenha em vistas a transformação do estado de coisas, o estudo da língua tal como fora apresentado até aqui não se faz suficiente, uma vez que, como procuramos demonstrar na seção anterior, não alça aproximação àquilo que temos defendido como formação humana integral. A fim de superar por incorporação os modelos apresentados, propomos uma perspectiva de ensino que esteja balizada em concepções de indivíduo e de língua comprometidas com a emancipação humana. Nesse sentido,

ancoramo-nos no materialismo histórico e dialético como fundamentação filosófica, por entendermos que tal perspectiva é aquela que pode nos proporcionar estofo necessário para a compreensão da realidade em sua totalidade, sem a qual – estamos convictas – não é possível compreender e transformar a sociedade desigual em que vivemos.

Ao tomarmos tal escopo filosófico como fundamentação, partimos do pressuposto de que a realidade social, isto é, o modo como vivemos em sociedade, foi e é criada pelos homens<sup>6</sup>. Tal transformação que realizamos perante aquilo que, de saída, está posto, é efetuada a partir do que Marx (2010 [1844]) denomina como trabalho humano. Não se trata, aqui, do trabalho assalariado que o mundo do capital impôs, mas da relação dialética entre a razão humana e o mundo. Ao afirmar que este antecede a nossa subjetividade, entendemos que foi a partir do momento em que passamos a transformá-lo a nosso favor, através da capacidade de prévia ideação, que a história social nasceu (ENGELS, 2004 [1876]). Em um dado momento histórico, ao utilizar da natureza para realizar objetivações que ultrapassavam questões da ordem da sobrevivência (como alimentação e segurança), passamos a transformar a realidade em algo objetivado pelo homem. Através desse processo de objetivação feito pelos homens, isto é, pelo trabalho, nasce o que Marx denominou “ser genérico” (MARX, 2010 [1844]), a partir do qual a educação escolar deve, em nosso entendimento, planejar suas ações, a fim de possibilitar ao ser individual a apropriação daquilo que é do âmbito do universal, do gênero humano, portanto.

Para nos apropriarmos de tal genericidade, é necessário que nos apropriemos daquilo que foi construído historicamente pelas gerações passadas, de modo que apenas o código genético – a face biológica – não se faz suficiente. Isso significa que, quando defendemos que a escola deve ter em vista esse ser genérico, intentamos apontar para o fato de que os indivíduos precisam se apropriar das objetivações

---

<sup>6</sup> Não assumimos, aqui, uma postura subjetivista (TONET, 2013), denotando a ideia de que o homem precede a realidade e que pode ele, a partir da razão, criar o que estiver ao alcance de sua imaginação. Tal discurso tem sido largamente vendido por ideários neoliberais, ressoando a ideia de uma possível liberdade, quando sabemos, no entanto, que a liberdade humana é condicionada historicamente. Quer dizer: somos nós que criamos o mundo, mas a partir de lutas sociais e de condições que são travadas no curso da história.

criadas para poderem de fato interferir no curso da história, humanizando-se. Apenas através dessa relação dialética entre objetivação e apropriação é que o gênero humano pode se constituir, já que, ao se apropriar de objetos e fenômenos históricos (as objetivações produzidas pelas gerações passadas), o indivíduo se insere, pela subjetivação, na continuidade da história. A objetivação e a apropriação, assim, retroalimentam-se, em um processo dialético em que o gênero humano se apropria, através da abstração, das objetivações (relativas à transformação da natureza), para poder, novamente, objetivar, inserindo-se na atividade humana. Diante disso, a relação entre apropriação e objetivação torna-se o cerne do trabalho educativo fundamentado no materialismo histórico e dialético, já que entendemos como função do professor a “[...] condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente [...]” (DUARTE, 2013 [1993], p. 45).

Duarte (2013 [1993], p. 34) identifica tal processo dialético como o “[...] ato de nascimento que se supera [...]”, tendo em vista que as novas gerações estão sempre se apropriando daquilo já produzido historicamente e, ao mesmo tempo, realizando novas objetivações. Ao se considerar que as condições objetivas de vida incidem diretamente na qualidade da subjetividade produzida a partir das relações entre objetivação e apropriação, entendemos ser tarefa da escola a complexificação dessas relações, a fim de proporcionar formação crítica a todos os indivíduos. É trabalho do professor oferecer de modo intencional e planejado, desse modo, objetos culturais – decorrentes da arte, da ciência e da filosofia – para que os estudantes se apropriem deles, daquilo que foi construído pelo gênero humano ao longo da história, para então realizarem suas objetivações – síntese da atividade humana – e, a partir delas, serem geradas novas necessidades para novas apropriações, em um ato permanente que, ao fim e ao cabo, extrapola a formação escolar e contribui para a formação humana integral.

Quando falamos na relação dialética entre objetivação e apropriação, a linguagem certamente ocupa aí um espaço central, já que ela é também um produto da atividade vital humana, necessitando de tal processo dialético para se manter viva. Não é se não por meio da linguagem, fruto do trabalho humano, que o indivíduo é possibilitado a entrar no curso da história, apropriando-se

e objetivando a partir dela. A linguagem configura-se, nesse sentido, como “[...] condição específica indispensável do processo de apropriação dos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade [...]” (LEONTIEV, 1959, p. 182), que, figurando como instrumento imaterial, psicológico, precisa ser apreendido pelo sujeito. Ela é, pois, um dos instrumentos necessários à humanização, entendida, na psicologia histórico-cultural, como instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Entende-se, portanto, que os signos são instrumentos psicológicos por meio dos quais se efetiva a mediação, condição necessária à transformação dos indivíduos e, em última instância, da sociedade. Para Vigotski, a palavra pode ser considerada o signo dos signos porque é ela que irá mediar aquilo que é do âmbito social, do intersíquico, para as formulações intrapsíquicas. Isso significa que é através da palavra enquanto signo que os indivíduos podem transformar em subjetividade aquilo que é do mundo objetivo. Segundo o autor, “[...] o signo, no princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os outros e apenas depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo [...]” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 146, tradução nossa). Isso é, apenas por meio desse processo entre transformar aquilo que é exterior para algo que é interior (do “em si” para o “para si”) é que os indivíduos podem voltar à realidade de modo a compreendê-la de forma sintética. Por assim dizer, é apenas por meio da mediação entre as objetivações já realizadas anteriormente e o processo psíquico, mediado pelos signos, o qual permite a apropriação simbólica, que o indivíduo se humaniza. Em se tratando de educação, é por meio da interlocução entre professor e estudante que o movimento que vai da hetero para a autorregulação da conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) se materializa.

O fundamento histórico-cultural pauta, portanto, as concepções que permeiam a lógica de uma educação linguística compreendida como componente necessário à aproximação da formação humana integral. Para que tal proposta possa adentrar o espaço escolar, no entanto, faz-se necessária a inter-relação de tal teoria com uma proposta do campo pedagógico, já que a instituição escolar tem seus próprios fundamentos e particularidades. Assim, compreendendo que a psicologia histórico-cultural seja um dos fundamentos possíveis

da educação escolar (DUARTE, 2016) e que, como tal, precisa estar articulada a uma teoria pedagógica para que possa fazer sentido no ambiente escolar, entendemos que a pedagogia histórico-crítica seja a teoria pedagógica que mais converge com esse ideário. Tal escolha se faz possível por entendermos que a pedagogia histórico-crítica é assumida como proposta contra-hegemônica que visa a transformação social, em convergência com o pressuposto maior da psicologia histórico-cultural: a superação revolucionária, também por meio da educação escolar, da sociedade dividida em classes. Para isso, é necessário que se promova aproximação ao nosso ideal formativo: a formação humana integral, entendidos aqui os limites impostos pelo modo de organização social em que vivemos.

A partir dessa inter-relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, afirmamos que a formação humana está vinculada, necessariamente, à apropriação de conceitos científicos, que são incorporados a partir da superação dos conceitos cotidianos, em um movimento que vai da hetero para a autorregulação da conduta, para o qual a educação escolar é parte importante:

Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade através do conhecimento mais profundo da realidade objetiva, incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento, evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (DUARTE, 2000, p. 111).

A apropriação do conhecimento científico pode proporcionar, considerada a relação entre condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo, a humanização dos indivíduos, em um movimento que contribui para superação da alienação por meio da educação, dando condições, também, à organização para possíveis mudanças nas relações de produção e, por consequência, na própria sociedade. Importante salientar que, aqui, quando falamos em conhecimento científico, não estamos nos aproximando das proposições de Borges Neto (2013), para quem a escola deve ser um espaço de iniciação científica; para a teoria que fundamenta nosso



trabalho, a noção de conhecimento científico está atrelada à importância de os indivíduos atingirem aquilo que Vigotski (2009 [1934]) define como pensamento conceitual. Tal etapa refere-se ao momento da formação humana em que os indivíduos compreendem o mundo não como uma extensão dos objetos, mas de forma abstrata, através de conceitos, em um movimento que vai do “em si” ao “para si”, como apontado anteriormente. Ainda, na distinção entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, afirmamos que são estes que proporcionam um salto na formação humana, já que carregam em si a síntese das produções ditas superiores já objetivadas pela humanidade. Situa-se aí nossa defesa, junto à pedagogia histórico-crítica, de que sejam os conhecimentos científicos o cerne da educação escolar.

A educação configura-se, assim, como parte importante na contribuição para a transformação da sociedade, o que ocorre, na interface entre psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, pela promoção dos clássicos da ciência, da arte e da filosofia (DUARTE, 2016). Isso porque os clássicos são os conhecimentos que permitem o tensionamento entre os indivíduos particulares e a genericidade humana, já que contêm em si o “[...] patrimônio cultural da humanidade, que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 30). Os clássicos podem ser identificados, dessa forma, como aqueles objetos que resistiram ao próprio tempo e, afinal, à própria história, de modo que “[...] não se confunde[m] com o tradicional e também não se opõe[m], necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...]” (SAVIANI, 2013 [1991], p. 13). A promoção dos clássicos e de condições para sua apropriação tornam-se, portanto, condições incontestáveis para a transformação dos indivíduos a partir da educação escolar.

Não se confunde tal perspectiva com aquela que visa promover concepção enciclopédica de cultura, já que a socialização dos saberes acumulados historicamente, a partir da pedagogia histórico-crítica, não prescinde das exigências do desenvolvimento histórico. Não defendemos, portanto, perspectiva tradicional e conteudista, que concebe a cultura como um apanhado de questões a serem tratadas isoladamente, como se existissem fora da história (SAVIANI, 2013

[1991]). Apontamos, contrariamente, para concepção que parte da prática social, considerando o desenvolvimento da história, para tratar dessa cultura, desses saberes acumulados historicamente ao longo da própria cultura e da história, de modo que possibilite a humanização dos sujeitos. Na defesa da prioridade dos conteúdos em sala de aula, compreendendo ser esta a única forma de atuarmos contra a farsa do ensino, Saviani (2012 [1983], p. 55) pontua:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui um instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A educação escolar, nesse sentido, só pode estar em favor da socialização do conhecimento sistematizado, como maneira de possibilitar aos indivíduos da classe trabalhadora sua humanização e, assim, o fim da sociedade pautada na divisão de classes. Entendemos, pois, que a superação do conhecimento tomado como *doxa* e *sofia* (SAVIANI, 2013 [1991]), ligados à vida cotidiana, está condicionada à transmissão de conteúdo, de modo que a “[...] apropriação do concreto pelo pensamento se dá pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos [...]” (DUARTE, 2000, p. 110). Configurando-se a linguagem, nesse sentido, como instrumento indispensável no processo de apropriação, é tarefa dos professores de Língua Portuguesa contribuir para a complexificação do pensamento abstrato por meio do trabalho com as especificidades linguísticas.

O ensino de Língua Portuguesa tomado na inter-relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica desempenha, assim, função primordial no desenvolvimento do pensamento abstrato, o qual proporcionará ao estudante compreensão crítica acerca da realidade, contribuindo para a formação da consciência e de sua concepção de mundo. Ao colocar-se em favor da apropriação de objetos culturais firmados pelo tempo e pela história, a educação linguística passa a contribuir para a aproximação do objetivo mais amplo da educação escolar: a

formação humana integral. É partindo dessa compreensão que elaboramos, na seção que se segue, aparato teórico sobre aquilo que entendemos ser papel do trabalho dos professores de LP no âmbito da educação escolar transformadora. Pensamos, nesse sentido, que o ensino linguístico, como componente curricular, deva estar em favor de tal formação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento com objetivo bastante claro: a humanização dos indivíduos e, possivelmente, a posterior mudança do modo de organização social em que vivemos.

### **Prospecção para o ensino de Língua Portuguesa: educação linguística em foco**

Vimos até aqui que, em se tratando de ensino de LP, temos, por um lado, propostas pautadas pelo positivismo – vide o trabalho circunscrito ao aprendizado da Gramática Tradicional, os encaminhamentos cientificistas e as objetificações dos gêneros do discurso –; e, por outro, concepções que se aproximam sobremaneira ao historicismo, como certas interpretações derivadas da orientação teórico-metodológica proposta por Geraldi (2006 [1984]; 2013 [1991]). O que objetivamos neste trabalho, diante de tal quadro, é apontar para a possibilidade de curvatura da vara<sup>7</sup> (SAVIANI, 2012 [1983]) para o ensino de Língua Portuguesa. Isso é, intentamos apresentar “[...] uma alternativa de intervenção político-pedagógica com base em um referencial de ensino coerente com a perspectiva escolar que não se submete ao pragmatismo e ao utilitarismo [...]” (BRITTO, 2012, p. 85).

Em derivações desse entendimento e levando-se em consideração que o compromisso ético dos professores seja com sua atividade principal, a de ensino, estabelecemos, a partir de Duarte (2016), que o ponto de partida de trabalho do professorado deva ser a prévia-ideação de um projeto social igualitário. Valemo-nos, dessa forma, de nossa atividade principal – de pesquisadoras e professoras<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Teoria desenvolvida por Saviani (2012 [1983]) e que representa a lógica dialética da pedagogia histórico-crítica, na qual se busca superar por incorporação propostas teórico-metodológicas que não dão conta da transformação do *status quo*. O autor desenvolve sua teoria com base na metáfora da curvatura da vara de Lênin.

<sup>8</sup> Davydov (1986) dá tratamento à compreensão de como as atividades de estudo e de trabalho se colocam em relação dialética durante toda a vida adulta.

– para elaborarmos abstrações sobre uma possível educação linguística de fundamentação marxista. Tal concepção de ensino de Língua Portuguesa deriva, pois, de uma dimensão pedagógica do marxismo (MANACORDA, 2017 [1966], p. 32), a qual deve ter como objetivo principal a emancipação do homem e, como possível resultado dela, a emancipação da sociedade. Para além da instrumentalização, passo importante na transmissão do conhecimento (SAVIANI, 2012 [1983]), o objetivo fim, em tal perspectiva, é colaborar para que o indivíduo viva sua subjetividade (BRITTO, 2012), humanizando-se e entendendo-se como sujeito histórico, a fim de que possa apreender as contradições existentes na sociedade pautada pelo capital e poder nela interferir.

Compreendemos, então, que o componente curricular de Língua Portuguesa seja lócus privilegiado na contribuição para a referida humanização, já que conta com o desenvolvimento das especificidades da língua – condição necessária à apropriação de objetos culturais de todas as áreas do conhecimento –, mas também da literatura, a qual “[...] não corrompe nem edifica [...], mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver [...]” (CANDIDO, 2012 [1999], p. 85, grifos do autor). A humanização por meio da educação linguística de base marxista tem por objetivo, assim, produzir homens onilaterais, “[...] alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais [...]” (MANACORDA, 2017 [1966], p. 36).

Apesar de esse ser um ideal formativo que esbarra em impossibilidades impostas pelo modo como a sociedade atual opera, propomos uma educação linguística que se prospecte a partir do fundamento do materialismo histórico e dialético. Dessa forma, ela não poderá ser, por isso, pragmática, unilateral, pautada em princípios tradicionais, mas voltada, tanto mais quanto puder, para a desestruturalização desse *modus operandi* imposto pelo capital, para que, a partir não somente de um olhar crítico, mas onilateral, formem-se indivíduos capazes e dispostos a exercer suas múltiplas possibilidades, ajudando a fundar outro tipo de sociedade. Não se confunde, no entanto, esse ideal àquele inculcado aos

trabalhadores em um sistema capitalista: de que o indivíduo deve se qualificar cada vez mais e para as mais variadas funções, a fim de não se tornar obsoleto para o mercado. Quando tomamos escopo filosófico ancorado no materialismo histórico e dialético para balizar uma proposta de ensino, compreendemos que não é possível pensar em um projeto educativo sem que um projeto social esteja, de saída, fortemente alinhavado.

A educação linguística precisaria, então, estar em favor de formar os indivíduos a partir de suas múltiplas capacidades, o que aponta para uma concepção de ensino de língua ainda não estabelecida no campo da Linguística Aplicada, mas que parece superar as perspectivas empreendidas no cenário nacional. A partir desse ideal é que esboçamos, nesta seção, com base em Britto (2012), Candido (2017 [1988]) e nas discussões empreendidas no âmbito do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), elaborações acerca de tal ensino de Língua Portuguesa. Valemo-nos dos pressupostos elencados por Britto (2012, p. 83-84, grifo do autor) para elaborarmos tais abstrações, entendendo, dessa forma, que:

*1.A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum. Nesse sentido, concordo na essência com a tese defendida por Saviani (1983), na medida em que, como esse autor, reconheço que a assunção do senso comum e do pragmatismo como cerne da educação escolar submete a educação, em especial a educação pública, aos interesses do mercado.*

*2.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.*

O primeiro pressuposto que nos coloca Britto (2012) está em total consonância, como o próprio autor aponta, com os ideais da pedagogia histórico-crítica, que estão, por sua vez, alinhados aos postulados da psicologia histórico-cultural. Entendemos, também, que o segundo pressuposto esteja em favor do primeiro: em sendo tarefa da educação escolar “[...] contribuir para o desenvolvimento

intelectual e social dos alunos [...]” (BRITTO, 2012, p. 83), a educação linguística só pode estar em favor, juntamente a outras áreas, desse propósito. Torna-se crucial, a partir desse entendimento, que a leitura e a escrita sejam tomadas como ponto de partida do ensino de Língua Portuguesa, já que se configuram como exigências para a apropriação do saber sistematizado e para a própria inserção dos sujeitos nas mais diversas práticas da sociedade. Ainda que entendamos que tais eixos não esgotem o ensino de Língua Portuguesa, consideramos que a educação linguística tem em sua agenda essa tarefa primordial – o trabalho com a leitura e com a escrita –, uma vez que esses instrumentos são condição para a formação escolar mais ampla, já que:

Não obstante a emergência e prevalência dos vários meios de comunicação eletrônica na vida contemporânea, seguimos vivendo em uma sociedade grafocêntrica, em que a leitura e a escrita são condições básicas de inserção social. Os modos de representação, de organização, de estruturação da sociedade resultam de um processo que se fez historicamente com base na língua escrita, o que constituiu um pensar escrito. Ler e escrever, interagir com os textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita são condição de participação e de pertencimento à ordem social (BRITTO, 2012, p. 85-86).

Só nos apropriamos dessas tarefas elementares que são pauta da educação linguística por meio do ensino, que deve extrapolar os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009 [1934]). É partindo desse entendimento que caracterizamos o ensino da leitura e da escrita como ponto de partida para a continuidade do desenvolvimento psíquico e da formação da consciência.

A leitura e a escrita tornam-se, assim, ferramentas para o desenvolvimento de conhecimentos outros, além de condição para o desenvolvimento do próprio pensamento, como aponta Vigotski (2012 [1931], p. 128, tradução nossa) ao considerar que a linguagem escrita se configura como “[...] um sistema especial de símbolos e sinais cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança [...]”. A apropriação da escrita incorpora e supera, nessa perspectiva, o caráter meramente instrumentalizador. A partir da internalização de signos, propiciada pela mediação entre os sujeitos, nesse caso, entre professores e alunos, é que ocorre o desenvolvimento e o aprimoramento do pensamento. Essa

internalização está em relação direta com a formação de conceitos proporcionados pela escola (MARTINS, 2015), de modo que importa, a nosso ver, a apropriação daqueles conceitos que possibilitam a expansão do cotidiano: os conceitos científicos. Torna-se importante frisar, no entanto, que os conhecimentos espontâneos são vistos, nessa perspectiva, como parte importante do processo de desenvolvimento do pensamento, assim como os conhecimentos científicos, de modo que não se trata de anular os conhecimentos espontâneos, pois sem eles o desenvolvimento científico não seria possível. Porém, o peso no ensino dos conhecimentos científicos se faz válido, pois, sem ele, a educação estaria voltada para o imediato e o cotidiano, perdendo seu sentido de existir.

A educação linguística fundamentada no ideário histórico-cultural parte, dessa forma, de concepções de língua e de indivíduo bastante bem marcadas: a língua é entendida como instrumento psicológico de mediação simbólica; o indivíduo, que se constitui nas relações intersubjetivas valendo-se de instrumentos como a língua, é situado no tempo e na história (VIGOTSKI, 2012 [1931]). Só levando-se essas concepções a termo é que professores de Língua Portuguesa podem compreender e trabalhar em favor do que nos coloca Britto (2012, p. 84) como uma das funções da educação linguística: levar o estudante a “[...] estudar e aprender e viver sua subjetividade [...]”. Viver a subjetividade não seria, afinal, humanizar-se? Reconhecer-se dialeticamente como sujeito histórico e empírico? E, em sendo assim, trabalhar para que suas necessidades extrapolem o que é do âmbito do cotidiano?

Tais questionamentos, entendemos, devem ser aguçados e esmiuçados pelo trabalho educativo escolar. No caso do componente de Língua Portuguesa, professores têm a tarefa de efetivar a apropriação dos conhecimentos científicos, relacionados às especificidades linguísticas, e a promoção dos clássicos, entendida, aí, a literatura como fator básico de humanização, de modo a “[...] reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do Fado [...]” (BRITTO, 2015, p. 14). A seleção dos conhecimentos que possibilitariam a efetivação do projeto social almejado por nós deve se dar, portanto, pela “[...] análise das

relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano [...]” (DUARTE, 2016, p. 67). Significa dizer que o ponto de partida do trabalho educativo – assim como o ponto de chegada – é a prática social (SAVIANI, 2012 [1983]).

A partir da psicologia histórico-cultural, que fundamenta as concepções de língua e de indivíduo que amparam o ideal de educação linguística elaborado aqui, e em relação com as teorizações desenvolvidas acima é que retomamos Britto (2012), a fim de nos determos com mais vagar ao tratamento do ensino da escrita:

A expansão e o controle da memória resultantes da escrita oferecem maior capacidade de pensamento porque liberam a mente da necessidade de memorizar e garantem a reprodução e a continuidade do conhecimento, uma vez que não é preciso guardar na mente todas as informações, mensagens, ideias, raciocínios. Armazenando a informação fora do corpo físico, mas ao alcance dos interessados, a escrita teve e tem papel fundamental no desenvolvimento da ciência, da filosofia, das leis, das artes (BRITTO, 2012, p. 87).

A escrita é concebida, assim, como recurso mnemônico capaz de possibilitar diferentes formas de operar psiquicamente, contribuindo para a atividade metacognitiva, o que “[...] torna a atividade com a escrita particularmente significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social [...]” (BRITTO, 2012, p. 88). Está aí uma das funções primordiais da educação linguística: contribuir para a metacognição por meio do ensino da escrita, fazendo-o em favor de uma atividade intelectual autocontrolada, visto que “[...] entre as diversas formas de exercício intelectual, a que pressupõe a ação metacognitiva mais aguda é a leitura/escrita [...]” (BRITTO, 2012, p. 88). É importante destacar que o autor não se refere, aí, aos usos automatizados e cotidianos da escrita, para o que se requer ‘apenas’ apropriação do sistema de escrita alfabética e seu emprego em ações muito próximas ao modo de operar pela linguagem oral.

Dadas essas proposições, Britto (2012, p. 94-95) direciona o caminho para a disciplina de Língua Portuguesa, à qual “[...] compete o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores) e a experiência literária [...]”. Trata-se da apropriação de conhecimentos científicos e da promoção dos clássicos, condições apontadas anteriormente como necessárias à



formação humana integral. A educação linguística lida, dessa forma, com os dois campos apontados por Duarte (2016) como necessários ao desvelamento da aparência cotidiana da materialidade do real, a ciência e a arte: “[...] se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem [...]” (DUARTE, 2016, p. 77-78). É a partir desses dois objetivos – conhecimento científico (questões especificamente linguísticas/ciência) e promoção dos clássicos (experiência literária/arte<sup>9</sup>) –, então, que a educação linguística está de acordo com aquilo que entendemos, a partir da pedagogia histórico-crítica, tarefa da educação escolar: transcender o senso comum mediante a promoção do senso crítico, que extrapola o cotidiano (SAVIANI, 2013 [1980]).

Ao se considerar, nesse quadro, que é tarefa da educação linguística trabalhar na dialética entre promoção da ciência e da arte, entendemos que a leitura seja ponto central do trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa, uma vez que só a partir da apropriação por via da leitura é possível alcançar níveis mais elevados de complexificação psíquica. Entendemos, dessa forma, que promoção dos clássicos da arte e trabalho com conceitos científicos se retroalimentam pela via da leitura, uma vez que “[...] a arte literária [...] não somente estimula o decifrar dos signos, mas veicula significados, oferece ao leitor elementos para que faça novas composições, novas objetivações” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 25). Nessa relação, as funções psíquicas dos indivíduos são reformuladas e, até, desenvolvidas pela apropriação dos objetos culturais em questão. Entendemos, dessa forma, que:

A função desse instrumento [da arte] é reproduzir no indivíduo as características humanas conquistadas por meio do trabalho ao longo da história. Esta reprodução acontece psicologicamente com a transformação das funções mentais primitivas, elementares, basicamente orgânicas, em funções superiores, culturais e voluntárias. Tal alteração psíquica envolve o duplo processo de objetivação e de apropriação, e fomenta a generalização que

---

<sup>9</sup> Estamos cientes de que, no pensamento marxiano, os clássicos da arte não se resumem àqueles referentes à literatura. Ao pensar o ensino de Língua Portuguesa, no entanto, compreendemos que a ênfase do trabalho educativo recai sobre tais manifestações da arte: a literatura em forma de clássicos.

provoca a ampliação qualitativa da consciência, tornando mais complexos os vínculos semânticos que a compõem (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 26).

Ao vivenciar, pela obra literária, experiência alheias, mas que carregam a historicidade do gênero humano, o indivíduo lida com diversas visões de mundo, podendo transformar-se a partir delas e engendrar novas aspirações. Como apontado acima, a literatura permite que se parta de uma dada prática social, que, ao início, é sincrética para os estudantes, passando por abstrações amplas – orientadas pelo professor – e possibilita que se chegue a uma prática social diferente, sintética, em um constante processo dialético de possível transformação. Assim, a obra literária por si só não resulta em ação espontânea, mas, a partir de atividade previamente planejada pelo professor, possibilita elemento para a formação da consciência, o que, aí sim, pode desencadear ação no mundo, no sentido de transformá-lo.

Dado tal entendimento, compreendemos que a educação linguística deva lidar com a relação entre as duas atividades do comportamento humano que nos aponta Vigotski (2009): partir da reprodutiva, que está ligada à experiência vivida, para incidir na criadora, que se relaciona com a capacidade de simbolização para além da experiência vivida. A obra literária, nesse sentido, ganha papel central:

“A educação artística”, diz Pistrak, “não dá conhecimento nem habilidade, mas muito mais o tom da vida ou, provavelmente, seria mais correto dizer o pano de fundo da vitalidade. As convicções que podemos proporcionar na escola por meio de saberes se enraizarão na vida psíquica da criança somente quando forem emocionalmente fortalecidas. Não é possível ser um lutador convicto se no momento da luta não houver no cérebro cenas claras e vivas que incitem a ela; não é possível lutar contra o velho se não se souber odiar o velho; saber odiar é emoção. Não é possível construir com entusiasmo o novo se não se souber amar entusiasmaticamente o novo, pois o entusiasmo apenas resulta de uma educação artística correta” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 77-78).

Assim, partindo da compreensão da arte como “[...] a expressão definitiva do desejo de construir outro mundo [...]” (BRITTO, 2003, p. 111) – e aí incluída a literatura –, compreendemos que o estímulo à leitura de obras literárias sem instrução e mediação do professor não possibilita, por si só, “[...] este processo de construção de outro mundo [, que] supõe uma espécie de voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana [...]” (BRITTO, 2003, p. 111). Por essa

razão, o ensino linguístico comprometido com a emancipação humana não deve ser afeito à leitura por puro prazer imediato, já que “[...] o entretenimento supõe o esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. O entretenimento me faz esquecer que eu morro. A arte me faz lembrar da própria morte [...]” (BRITTO, 2003, p. 111). A promoção da literatura entra, assim, como “[...] fator indispensável de humanização [...]” (CANDIDO, 2017 [1988], p. 177), tarefa que recai, a nosso ver, ao trabalho educativo comprometido com a transformação.

A concepção de educação linguística que almejamos deverá abarcar, ainda, as duas faces do estudo da obra literária: sua estrutura e sua função, o que engloba, também, questões de conhecimento científico linguístico, de modo que:

[...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana (CANDIDO, 2012 [1999], p. 82).

Fica explícita, uma vez mais, a relação dialética entre os dois polos da educação linguística: o conhecimento científico atrelado às especificidades linguísticas e à promoção dos clássicos da arte. Ressalta-se, assim, a importância de léxico, sintaxe e semântica complexos para o desenvolvimento do psiquismo e, em sendo assim, como fator que aumenta a capacidade de humanização do objeto cultural, “[...] de maneira que a forma não seria só a produção de um efeito estético, mas também uma intervenção política no mundo [...]” (FRITZEN, 2019, p. 90). A apropriação da obra literária, nesse sentido, tem poder organizador, já que “[...] quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo [...]” (CANDIDO, 2017 [1988], p. 179).

A forma caracteriza-se, dessa maneira, como “[...] a realização eficiente da humanização porque simultaneamente é linguagem organizada que transforma o caos em mundo, revelando-o ao próprio leitor e este a si mesmo [...]” (FRITZEN, 2019, p. 93). A dimensão

humanizadora da obra literária está salvaguardada pela relação entre forma e conteúdo, a qual deve ser foco de ensino nas atividades em Língua Portuguesa. Professores de língua comprometidos com o ideal formativo emancipador têm, nessas duas características da obra literária, critérios bastante bem definidos para a escolha de quais objetos culturais relativos à literatura devem entrar em seus planejamentos. Serão, certamente, obras de forma literária complexa e que atingem, no conteúdo, a dimensão histórico-social, a fim de complexificar o pensamento e oportunizar o entendimento acerca das opressões que nos cercam e sua possível transformação. Desse ponto de vista, “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2017 [1988], p. 188).

Quando nos reportamos aos objetos culturais firmados pelo tempo e pela história como aqueles que têm maior capacidade de humanização, não estamos nos colocando em posição que denega a prática social em sala de aula. Entendemos que partir daquilo que os indivíduos compreendem em sua face empírica seja ponto crucial para o trabalho educativo, de modo que se trata, a nosso ver, de considerar o interesse dos sujeitos – em sua realidade histórica e cultural – para promover a emancipação desses próprios indivíduos. Tal movimento diz respeito à materialização do método da pedagogia histórico-crítica, aplicado, aqui, à educação linguística: ter a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, passando pela problematização, pela instrumentalização e pela catarse (SAVIANI, 2012 [1983]).

Reafirmamos que o ensino de Língua Portuguesa comprometido com a emancipação humana se dá por meio da promoção do conhecimento científico, entendidas, aí, as questões especificamente linguísticas, e da experiência literária, compreendida na discussão acerca da promoção dos clássicos/da arte. Tal promoção, em nosso entendimento, pode efetivar-se pela via do encaminhamento teórico-metodológico proposto por Saviani (2012 [1983]), calcado na psicologia histórico-cultural e tendo como fundamentação filosófica o materialismo histórico e dialético, já que tais fundamentações reverberam aquilo que temos procurado evidenciar como ponto de

chegada da formação escolar: a humanização dos sujeitos e a posterior transformação social.

Por fim, reiteramos que o trabalho educativo em educação linguística de fundamentação marxista aponta para a centralidade do desenvolvimento da leitura e da escrita, com o objetivo de complexificar o funcionamento psíquico dos estudantes. É a partir de tal complexificação que os indivíduos são possibilitados a “[...] perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos e complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita” (BRITTO, 2012, p. 84). Ressaltamos que, seguindo a lógica do método materialista histórico e dialético, não negamos por completo as concepções que já foram desenvolvidas até o momento, apresentadas na primeira seção deste capítulo; pelo contrário, propomos que tais abordagens sejam incorporadas e ressignificadas ao trabalho com educação linguística, de maneira que possamos superá-las por incorporação. Dessa forma, nossa contribuição teórica de redirecionamento filosófico para o ensino de Língua Portuguesa se efetiva no sentido de apontarmos para a necessidade de a educação linguística extrapolar questões que se circunscrevem apenas à apropriação da norma culta ou da forma como os gêneros do discurso se materializam nas relações sociais, ou mesmo do trato ‘científico’ que é dado à língua em sala de aula. Há que se prospectar, superando tais abordagens, um ensino que proporcione a compreensão da língua e da literatura como instrumentos para compreensões outras, relacionadas à realidade social em que vivemos.

### **Considerações finais**

Ao tensionarmos a forma como a pedagogia histórico crítica, a psicologia histórico-cultural e o fundamento filosófico materialista histórico e dialético se inter-relacionam, procuramos efetivar, neste trabalho, a realização daquilo que Saviani (2012 [1983]) esboçou como a curvatura da vara, mas, neste caso, para o ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, como vimos, ao se trazerem novas perspectivas para a educação linguística, com a tentativa de superação do molde tradicional de ensino, as tendências pedagógicas

e metodológicas que surgiram como alternativas, na verdade, também não conseguiram alçar, ao que nos parece, aquilo que propusemos como formação humana integral, já que não promovem a compreensão, por parte dos sujeitos, de que fazemos parte do que tomamos como genérico humano, não colaborando, tanto quanto necessário, para a humanização desses estudantes.

Em verdade, compreendemos que, no modo atual em que vivemos, a humanização completa dos homens, quer dizer, a formação omnilateral, não se faz plenamente possível, tendo em vista que estamos, de saída, já alienados pela organização social vigente. Dessa forma, apesar de perceber a potencialidade da educação em seu sentido mais amplo de formação humana integral, compreendemos os limites impostos pela sociedade capitalista quando se quer uma educação virada para o futuro (SUCHODOLSKI, 2004 [1980]). Tal organização não permite que homens e mulheres, especialmente trabalhadores, apropriem-se das mais altas objetivações já realizadas pela humanidade. As questões objetivas, especialmente aquelas ligadas à manutenção da sobrevivência, certamente são a pauta da vida desses indivíduos, de modo que compreendemos que a escassez de oportunidades – tanto materiais como temporais – impossibilita o desenvolvimento e a formação integral de um grande contingente de homens e mulheres.

Além da compreensão apontada acima, devemos trazer à tona o entendimento de que a formação do indivíduo não depende exclusivamente do espaço escolar. Sua formação plena ocorre na totalidade da vida, abarcando outros espaços sociais. A escola configura-se, claro, como lócus privilegiado de formação humana – principalmente a partir da perspectiva aqui assumida –, mas devemos pontuar que tal formação não se encerra ao fim da escolarização. Nesse sentido, apesar de ressaltarmos os impedimentos impostos pelo capitalismo quando da formulação de propostas pedagógicas, assumimos que, ainda assim, existem maneiras de se aproximar de ideal formativo humanizador, de modo que tal proposta forje o modo de organização social vigente pela formação da consciência dos estudantes, o que ocorre, no caso da educação linguística, por meio da relação entre objetivação e apropriação do conhecimento científico e da obra de arte. Dessa forma, podemos contribuir, a partir do espaço escolar, para que os indivíduos estudantes vislumbrem

alternativas ao modo de exploração a que todos estamos subordinados, o que deverá contar com formação para além daquela empreendida pela escola, perpassando a vida dos sujeitos.

De todo modo, ao enxergarmos a instituição escolar como esse espaço em que os indivíduos despendem grande parte de suas vidas – e o ensino de Língua Portuguesa entra aí desde as séries iniciais, poderíamos dizer –, compreendemos que podemos, sim, fazer dele um lugar em que os sujeitos se formem de modo a ver o mundo através de olhar crítico, compreendendo as contradições que ali habitam e que, ao contrário do que se tenta postular, não é esta a única forma possível de se viver em sociedade. Trabalhamos, por assim dizer, com a noção de utopia empregada por Löwy (2009 [1987]), entendendo esta não como algo impossível de concretizar, mas como um vir a ser, algo que não conhecemos, mas que podemos, sim, instaurar. Nessa lógica de uma utopia revolucionária, tentamos reiterar que, “[...] no fundo, nos afirmam que é melhor permanecer como estamos do que tentar mudar para algo que pode dar errado. Para aqueles que encontram um ponto de inserção um pouco mais adequado à sua sobrevivência dentro da ordem do capital, esta é uma alternativa, mas para a humanidade não” (IASI, 2007, p. 74).

Por entendermos que parte do trabalho educativo deva ser a formação da consciência para o despertar dessa utopia é que orientamos que a educação linguística, nesse quadro, também contribua para tal objetivo a partir de trabalho que promova a apropriação das objetivações culturais mais elevadas pelos estudantes, para que outro modo de se viver em sociedade possa ser alçado. Assim, quando trazemos o embasamento marxista para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, saímos em defesa de que apenas através da apropriação dos objetos produzidos historicamente pelos homens é que os indivíduos podem interferir e transformar a prática social, já que, para tanto, conhecer a realidade em sua totalidade é imprescindível. Ao nos distanciarmos de pedagogias que entendem o professor apenas como um facilitador, procuramos deixar claro, ao fim, o papel primordial que nós ocupamos no processo de formação dos estudantes, já que somos, enquanto professores, os interlocutores mais experientes dentro de sala de aula, não só pelo professor ser o sujeito adulto da relação, mas também, e principalmente, por aquilo que caracteriza sua

atividade principal: os conhecimentos disciplinar e metodológico. Valendo-se desses conhecimentos é que professores são capazes de selecionar objetos culturais com capacidade de humanização a partir da prática social dada, a fim de se alcançar uma prática social outra, mais igualitária, justa e livre da divisão de classe.

## Referências

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.
- BARROCO, Sonia M. S.; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade*, v. 26 n. 1, p. 22-31, 2014.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? *ReVEL*, edição especial n. 7, p. 68-83, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRITTO, Luiz P. do L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz P. do L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, Luiz P. do L. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, 2012 [1999]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017 [1988]. p. 171-193
- CEGALLA, Domingos P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1989.



CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; PEREIRA, Hellen M. 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.

DAVYDOV, Vasily V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Revista Soviet Education*, vol. XXX, n. 8, sob o título Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1986.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

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

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). *A Dialética do trabalho*. Traduzido do espanhol. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28

FRITZEN, Celdon. “O direito à literatura” trinta anos depois. *Contexto*, Vitória, n. 35, 2019.

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GERALDI, João W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 71-80.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1970].

IASI, Mauro. *Ensaíos sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEONTIEV, Alexei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1959.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne FelicieLéwy. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009 [1987].

MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017 [1966].

MARTINS, Lígia M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos* Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010 [1844].

MENEZES, Vera; SILVA, Marina M.; GOMES, Iran F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1980].

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004 [1980].

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

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012 [1931].



## **Precisamos saber ensinar? Discussões sobre o papel das metodologias de ensino como estratégias para o ensino em uma sociedade capitalista**

Daniela Cristina da Silva Garcia  
Luiza Sandri Coelho

A discussão acerca das metodologias de ensino atravessa a história da educação, pois é ela que vem traçando os caminhos e orientando as escolhas pedagógicas em cada período dessa história. Os métodos, cartilhas e cursos especificamente sobre metodologias que emergem de tempos em tempos buscam satisfazer um anseio dos profissionais de educação: aprender a como ensinar. Tal questão, antiga e incessante, não parece ter a resposta fornecida nos cursos de formação inicial da pedagogia e das licenciaturas, tampouco nas formações continuadas desses profissionais. Entretanto, ela parece ser encontrada fácil e nitidamente nos materiais editoriais oferecidos em larga escala em todo o país, pois as apostilas e, em boa medida, os livros didáticos, mais que conhecimentos sintetizados, apresentam formas de ensiná-los e, por esse motivo, são difundidos e replicados como soluções para os dilemas que historicamente são enfrentados na educação. As metodologias presentes nesse tipo de material apresentam-se de maneira muito pontual e, por vezes, com um viés redentor, que, exatamente por trazer respostas pré-estabelecidas para demandas latentes, soam como exitosos ou bem-sucedidos e, por um curto espaço de tempo, minimizam as inquietações práticas de como ensinar dos docentes. No entanto, fica evidente que tais modismos não dão conta dessa questão de maneira satisfatória.

Essa relação com as metodologias mostra-se tão marcante que, por vezes, acaba se confundindo ou sendo tomada como sinônimo da escolarização em seu sentido mais amplo e, dessa forma, minimiza a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes formais de educação. Exemplo disso é visto, não raro, nos levantamentos acerca do histórico da alfabetização no Brasil, tendo em conta que esses acabam sendo profundamente vinculados e reduzidos aos métodos utilizados em cada período. Raramente esse

panorama histórico se mostra diferente de uma listagem de métodos de alfabetização, que se apresenta em negações, superações ou reconfigurações de diferentes métodos - os silábicos, alfabéticos, fônico ou outros que já buscaram minimizar os anseios dos professores alfabetizadores e se consolidaram em momentos determinados da educação formal no país. Resumidamente, como já apresentou Mortatti (2006, p. 01),

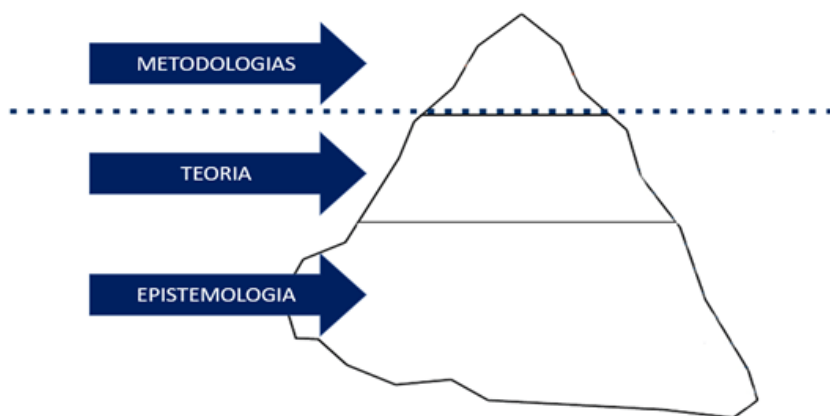
Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Parece-nos bastante conveniente marcar, frente a essa realidade, que, como é sabido pelos professores, os questionamentos de como ensinar, ou como encontrar meios de sanar a dificuldade das crianças em aprender a ler e/ou escrever, seguem acompanhando nosso fazer pedagógico e, de maneira quase contraditória, parecem cada vez mais difícil ou distante de serem findados. Isso nos mostra, então, que esse histórico de modificação de metodologias para obtenção de diferentes resultados mostrou-se insuficiente. Por isso, compreendemos que, mais que modificações das ações e dos elementos metodológicos, é necessário observar para além da prática pedagógica por si só e compreender de fato o que a sustenta, pois, como abordaremos neste capítulo, compreendemos que nenhuma prática pedagógica se dá de maneira isolada ou desvinculada de referentes teóricos e epistemológicos que as alicercem. Todavia, vimos que raramente são discutidos com profundidade os fundamentos filosóficos e teorias basilares nas diversas propostas metodológicas e é essa discussão que buscaremos fazer nas páginas que seguem.

Apresentamos abaixo uma imagem que evidencia o lugar que tomaremos para a metodologia nessa reflexão proposta, conforme defendido anteriormente, no que se refere à sua relação com os fundamentos teóricos e filosóficos. Na analogia da figura do iceberg, temos uma grande parte submersa que consiste em teorias e epistemologias e que dá suporte à uma parte menor que fica aparente na superfície. Dessa mesma maneira, a metodologia

encontra-se em relação aos fundamentos que a ancoram e sustentam, sendo a parte exterior e, portanto, visível.

Figura 1 – Metáfora do iceberg



Fonte: Elaboração nossa (2020)

A analogia nos interessa, sobretudo, pela relação de superficialidade que atribuímos à metodologia. E não tratamos aqui de pormenorizá-la, diminuí-la ou apresentá-la como elementar, mas a consideramos como, de fato, o que está na superfície de amplas discussões teóricas que a alicerçam. Reforçamos essa ideia porque, exatamente por estar na superfície e, por isso, ser visível, palpável e fotografável, muitas vezes - como já mencionado anteriormente - as discussões sobre método acabam ganhando protagonismo e, em muitos momentos, apagando toda a base que as sustentam. O que nos interessa neste capítulo, então, é buscar imergir nas categorias basilares para que com elas, e somente com elas, possamos avançar em nossas práticas cotidianas em sala de aula.

Consideramos importante também, a fim de justificar o caminho que será seguido nas próximas páginas, reforçar que a compreensão das bases teóricas e do fundamento filosófico na educação, que constitui as escolhas metodológicas, foi por vezes dispensada nas formações de profissionais da educação e considerada pelos mesmos como informação desnecessária ou de difícil compreensão, demasiadamente academicista e longe da urgência escolar. Assim, a

simplificação de conceitos e o reducionismo teórico prejudicaram e ainda prejudicam as discussões na área da educação. Por esse motivo, faz-se necessário ainda hoje evidenciar a importância de buscar nas bases filosóficas e teóricas da educação a implicação de cada metodologia para o trabalho educativo que se procure desenvolver à luz de determinados projetos formativos, o que envolve essa escolha e suas consequências. Assim, essa pode ser feita com maior compreensão, convicção e propósito na formação e atividade docente de todos os níveis.

Não é nossa intenção excluir a importância da metodologia de trabalho, mas dar a ela seu valor apropriado, não como ponto de partida de todo o planejamento, mas como consequência de compreensões e escolhas bem fundamentadas anteriormente. A metodologia se apresenta como ferramenta valiosa e diversa, mas nunca como o centro do agir docente. Assim, compreendemos que a discussão metodológica deve ser posterior aos fundamentos filosóficos e teóricos, tanto para a pesquisa quanto para a educação. Dessa forma, optamos por abordar categorias essenciais da teoria histórico-cultural, bem como elementos da tradição marxista na qual se debruçaram os autores russos que mencionaremos neste capítulo. Para isso, inicialmente, abordaremos a relação social apresentada no espaço escolar em uma sociedade capitalista e, considerando esse contexto e suas contradições, buscaremos especificar a importância da escola e dos professores nos processos formais de aprendizagem a fim de garantir o desenvolvimento dos indivíduos por meio da autorregulação da conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) daqueles que aprendem. Por fim, desenvolveremos o conceito de atividade para a Escola de Vigotski e com ele as propostas de ação pedagógica.

## **A escola na sociedade**

Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural e de sua filiação marxista, a qual será base das discussões aqui apresentadas, a escola é um dos lugares instituídos em sociedade para que os seres humanos se apropriem dos conhecimentos que o antecederam na história. Tal afirmação é uma compreensão geral sobre o propósito escolar com a qual concordamos. Essa é, ou deveria ser, sua razão de existir, pois hoje é a sua existência que possibilita que cada geração

encontre a produção humana que a antecedeu. Entretanto, para além dessa colocação ampla, devem ser assimiladas outras questões que complexificam e, por vezes, comprometem o alcance dessa finalidade. Desconsiderando os problemas ainda recorrentes de acesso e permanência na educação básica, ensino fundamental e médio, enfrentamos também grandes divergências na compreensão sobre a finalidade da instituição nas diversas esferas sociais, inclusive pelos agentes de ensino e, mesmo quando existe o consenso sobre o conceito e as atribuições da escola, encontramos um grande e central dilema: a escola é subserviente ao capital.

Para discutir a função social da educação escolar é fundamental possuir a compreensão de que a própria escola nos moldes atuais, enquanto instituição, tem sua concepção na sociedade burguesa e é atravessada pelos ideais dessa classe. Tanto a educação privada quanto a pública, nos moldes do capital, possuem contradições que limitam as possibilidades de formação humana já na sua origem, pois nunca foi um projeto burguês uma educação que conduzisse à autorrealização dos sujeitos enquanto, conforme a tradição marxista, “indivíduos socialmente ricos humanamente” (MÉSZARÓS, 2008, p. 47). Dessa forma, a educação vem sendo em grande medida utilizada como meio para reprodução do sistema, assim como todos os outros espaços inseridos no modo de organização social atual. Nesse sentido, concordamos com Duarte (2016, p. 30) na seguinte proposição:

O trabalho educativo não poderá realizar-se de maneira plena e universalizada na sociedade capitalista. Isso, porém, não significa que a escola seja mais propícia à reprodução da alienação do que outras práticas sociais. Qualquer atividade humana no interior da atual sociedade, por mais radicalmente que se posicione pela superação dessa forma de organização social, estará limitada em seu potencial humanizador e carregará contradições decorrentes da luta de classes.

Por esse motivo, a educação nesses contornos não possui chance alguma de, em si, possibilitar a transformação do modo de organização social vigente. Isso pois vivemos na ordem do capital, que após se estabelecer enquanto sistema passou a trabalhar para sua própria manutenção e assim estrutura-se de forma a não possibilitar, dentro de sua ordenação, mudanças nas determinações estruturais do sistema, ou seja, para uma educação radicalmente



transformadora é necessária, inevitavelmente, a superação do capital, como apresenta Mészáros (2008, p. 35) ao afirmar que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...].

Assim, a defesa de uma educação que de fato seja integral coincide com a luta pelo fim da exploração do homem pelo homem, o fim da luta de classes ou, conforme reforça Tonet (2007, p. 17):

[...] o horizonte de nossas atividades no âmbito da educação tem que ser a emancipação humana e não a cidadania. Por um motivo muito simples. Voltamos àquela questão: a classe trabalhadora, os indivíduos que pertencem à classe trabalhadora, que são os indivíduos que produzem as riquezas. Para que esses indivíduos possam se tornar efetivamente membros do gênero humano na sua plenitude possível hoje, só tem uma condição: acabar com o capitalismo (capitalismo-capital entenda-se tudo isso sempre junto). Acabar com esta forma de sociabilidade que os põe como trabalhadores que produzem a riqueza e que são impedidos de se apropriar dela pela forma da relação entre capitalista e trabalhador. Não há outra saída, simplesmente não há. Se pensamos em formação humana integral, se queremos uma formação humana integral temos que ser sérios. Formação humana integral só é possível para além do capital, para quem não dá.

É importante, porém, sempre que há a defesa da projeção de uma educação que busque contemplar a formação omnilateral dos indivíduos, frisar uma armadilha que emerge dessa discussão, que é a ideia de uma educação escolar considerada como grande “redentora” das mazelas do capitalismo. Para ela, apresentam-se duas grandes posições indevidas que atribuem um lugar equivocado à escola. Uma delas é a crença de que a instituição escolar tem a capacidade de ser, em si, revolucionária. Para os que defendem essa ideia, existem expectativas depositadas na instituição para que através dela haja a superação do sistema econômico atual. Essa proposição, mesmo que repleta de boas intenções, é ingênua, pois desconsidera a própria essência de origem da escola contemporânea e os limites impostos inevitavelmente pelo capital, como já mencionado.

Outra armadilha, de caráter bastante meritocrata, é considerar o ensino formal (sobretudo técnico) como possibilidade de reduzir as

desigualdades sociais próprias do capital, ignorando o problema basilar da divisão de classes e indicando casos de “sucesso” que dão em função da escolarização formal mesmo com circunstâncias adversas e, assim, as generaliza e apresenta como exemplos a serem seguidos. Tal colocação enxerga a educação enquanto possibilidade de que os sujeitos ocupem postos de trabalho mais qualificados e, portanto, não minimiza o percurso formativo, mas, sobretudo, contribui para o discurso meritocrático e individualista. Além disso, ainda que tal colocação fosse verdade e houvesse uma redução de desigualdades atrelada ao ensino (para uma atividade laboral), não há como negar que essa se pauta na ideia de uma educação tecnicista que, na essência, é produto do neoliberalismo. Trata-se, portanto, de uma formulação reformista falida na origem pelos limites compulsórios do domínio do capital que se afirma enquanto avanço, mas de fato não gera mudança alguma.

Assim, estamos cientes de que não faz sentido dar à escola uma incumbência que lhe é impossibilitada de antemão. Isso não quer dizer que desconsideramos a importância da educação escolar, muito pelo contrário, mas salientamos que a razão pela qual defendemos a escola não é a ilusão de que ela tem potencial revolucionário. Qual seria então essa razão? Retornamos aqui para a definição inicial da nossa concepção de escola concordando com Saviani e Duarte (2012, p. 4):

Mas há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científico, artísticos e filosóficos. Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade.

Afastando as ilusões sobre as possibilidades da escola em relação aos limites estabelecidos na sociedade, nos deparamos com o que é factível no que diz respeito ao lugar da instituição escolar. A grande relevância do ensino formal, para nós, se dá justamente enquanto prospecção de formação humana, que ocorre através da apropriação do conhecimento humano acumulado no decorrer da história, isto é, possibilitar que cada sujeito incorpore em si o que há de mais elaborado no campo da ciência, arte e filosofia.

No decurso da sua história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes. A este respeito, milênios de história social contribuíram infinitamente muito mais que milhões de anos de evolução biológica. Os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações. Por consequência, estas aquisições devem necessariamente ser fixadas. (LEONTIEV, 2004, p. 176)

Tal aquisição, mencionada por Leontiev, tem seu maior ensejo na escola, o lugar na organização social atual onde intencionalmente os conhecimentos são ensinados para os sujeitos em formação. Este determinado local é o único com tal objetivo específico e nessa definição está o maior dos propósitos da instituição. Há possibilidade de que outros espaços tomem para si tal função, organizações sociais, religiosas e até mesmo no ambiente doméstico, entretanto nenhum desses locais está formalmente comprometido com o ensino em sociedade. Em condições apropriadas, é a escola que possui profissionais com o mínimo de formação necessária para executar o trabalho da atividade de ensino, é na escola que se possui rigor teórico para discutir os documentos da educação e para a elaboração de projetos políticos-pedagógicos que orientem todas as atividades lá realizadas, é a escola que possui estrutura física para comportar os sujeitos que nela estão, entre outras diversas especificidades que por fim garantem, ou deveriam garantir a apropriação dos conhecimentos humanos sistematizados.

Assim, após as discussões apresentadas, enfatizamos nossa defesa pela compreensão da finalidade mais elementar da escola enquanto instituição formal de ensino e consideramos ser este o grande potencial da escola: o potencial de desenvolvimento humano mesmo dentro dos limitadores do sistema econômico atual.

### **As metodologias de ensino como estratégias de ação: por que agir?**

Anteriormente, buscamos apresentar como consideramos, em alguma medida, uma concepção ingênua aquela que não considera que a escola estaria desprovida dos anseios produtivistas e das contradições que assolam a sociedade capitalista. É importante ressaltar, assim, como o contexto posto configura uma nova agenda aos professores: a de projetar uma nova sociedade, pois:

Não há como negar que a humanidade vivencia, hoje, uma gravíssima crise, cujo responsável último é o processo de produção e reprodução do capital. Esta crise afeta, de modo diverso, todas as formas da existência humana. A particularidade desta crise [...] tem rebatimentos específicos também na área da educação e impõe, a meu ver, tarefas também específicas quando se pretende que esta atividade contribua para a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior à atual. (TONET, 2014, p. 09)

Por isso, da mesma forma que fugimos à ingenuidade supracitada, fugimos também ao conformismo e, frente a isso, ressaltamos nossa busca por, independentemente das condições desfavoráveis com que nos defrontamos nos espaços escolares e na sociedade como um todo, criar possibilidades para que, mesmo que não se alcance uma formação integral ou emancipadora, que não se perca a utopia de alcançá-la, porque é ela que garantirá o papel social da esfera escolar e possibilitará um processo de escolarização efetivo e, para tal, é preciso a projeção de um novo horizonte (TONET, 2007). O que buscamos defender, então, é que, por mais que condições adversas se coloquem, enquanto houver educação, é preciso que ela minimize a imediatez das demandas econômicas e que se coloque minimamente como uma possibilidade de busca pela emancipação humana.

O que nos move a agir, dentro deste contexto e considerando o papel atribuído à escola, é a busca por uma formação que almeja caracterizar-se como integral, pois ela pode facultar o aprofundamento da relação dos sujeitos com os artefatos culturais que lhes é dado conhecer para que, assim, busque-se a expansão do seu cotidiano e o conseqüente desenvolvimento do genérico humano (HELLER, 2014 [1970]). Para alcançar tal intento, pelas concepções de base histórico-cultural, é preciso que a educação escolar crie condições para que se deem as apropriações dos artefatos culturais – fruto do trabalho – produzidos no curso da história, responsáveis pela humanização dos sujeitos, atendendo às suas necessidades de face social, diferenciando-os dos outros seres vivos. Então, a escola deve ter a responsabilidade de criar condições para que o sujeito se aproprie da cultura produzida historicamente pela humanidade, para muito além das demandas pragmáticas, atuando como fator humanizador – no sentido de humanização que vemos no pensamento vigotskiano (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Ressaltamos, então, mais uma vez - por ser preciso sempre marcar -, que o percurso feito até aqui - em que imergimos no

contexto que sustentará as ações e metodologias - é parte essencial para se pensar as práticas pedagógicas, pois é ele, por nos possibilitar a compreensão das fragilidades e também das possibilidades da escola em uma sociedade capitalista, que, ao mesmo tempo que nos amedronta, nos move. O que sabemos, então, é que, mesmo que reconheçamos que a escola tal como se configura se mostra à serviço do capital, exatamente por integrar-se à sociedade de classes e aos anseios burgueses, preserva suas incoerências das quais - tendo nitidez de nosso objetivo - devemos nos beneficiar, já que:

[...] educação sempre será hegemônica pelas classes dominantes. Isto é absolutamente necessário para a reprodução da dominação dessas classes. Contudo, a sociedade capitalista não é homogênea. Ela é contraditória; ela não pode simplesmente reproduzir a si mesma sem deixar esses buracos, esses espaços. São essas contradições que permitem, embora de modo limitado, a realização de atividades educativas de caráter emancipatório. (TONET, 2007, p. 19).

Essas atividades educativas que projetam uma nova ordem social, à luz do ideário histórico-cultural, se dão, como mencionado anteriormente, pelo fortalecimento do processo de *humanização* do homem, o qual potencializa suas características sociais e está estritamente relacionado aos processos de apropriação e objetivação da cultura. Retoma-se o papel da escola, então, de atuar como o *lócus* privilegiado para essa apropriação. Por isso, o âmbito escolar deve buscar a uma formação humana que se encaminhe para uma perspectiva integral, o que consiste em pautar uma formação omnilateral em detrimento da unilateralidade que tende a prevalecer nos bancos escolares, pautar uma educação que desenvolva todas as potencialidades dos alunos e não apenas uma – normalmente normatizada por demandas laborais. Deve-se promover, dessa forma, uma educação que contemple as necessidades materiais e espirituais dos sujeitos, ou as potencialidades recorrentes do que está objetivado na cultura, já que “[o que é do genérico humano] integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p. 56).

Interessa-nos, então, buscar elementos metodológicos que contemplem o que mais se aproxima de uma formação humana

integral, que desenvolva as diferentes potencialidades dos alunos e os eleve ao plano do genérico humano. Para isso, parece-nos essencial que haja uma apropriação cultural – o que implica acesso a artefatos culturais frutos do trabalho – e tomamos que isso só é possível no tensionamento dialético entre os conceitos cotidianos e científicos, porque “sem o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir das reações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, o ser humano não seria capaz de dominar os processos mais complexos e profundos da realidade.” (DUARTE, 2016, p. 76-77) e esse deve ser, enquanto professores, nosso propósito, pois segundo Martins (2004, p. 57):

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Entretanto, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é tarefa exclusiva da instituição escolar; porém, para sua efetivação, a escola desempenha um papel insubstituível, do qual a nenhum título pode-se abrir mão.

A escola, frente a essa demanda, torna-se responsável por tensionar os conceitos cotidianos de que se apropriaram seus alunos, conhecendo sua zona de desenvolvimento real, para apresentar-lhes os artefatos culturais que, por ora, foram objeto de apropriação apenas pelo professor – o interlocutor mais experiente –, mas que passarão a ser compartilhados também pelos aprendizes. Interessamos esse tensionamento, já que “Sem os conceitos espontâneos, a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirir os conceitos científicos, mas sem estes seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana.” (DUARTE, 2016, p. 70). O nosso papel de professor – mais experiente e detentor do conhecimento científico implicado na interação – é essencial e ratifica a relevância da educação formal nesse aspecto, pois

[...] na esfera dos conceitos científicos, tropeçamos em níveis mais altos de consciência do que na esfera dos conceitos cotidianos. O aumento progressivo de níveis tão elevados no pensamento científico e o maior incremento percentual de conceitos cotidianos de um nível a outro testemunham o feito da acumulação de conhecimentos que conduz firmemente à elevação do nível dos tipos de conhecimento científico, o que, por sua vez, se reflete no

desenvolvimento do pensamento espontâneo e demonstra o papel regulador da instrução na evolução da criança em idade escolar. (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 182-183. Tradução nossa)<sup>1</sup>

Busca-se, com tal apropriação dos conceitos, efetivamente o aprendizado sob a perspectiva a qual nos filiamos, o qual requer que os sentidos acerca do objeto ou evento sejam compartilhados entre os interactantes, extrapolando-se a zona de desenvolvimento real e incidindo-se na zona de desenvolvimento iminente dos interlocutores. Nesse processo, então, o sujeito aprendiz, ao atingir seu interlocutor mais experiente – o professor, no contexto específico da educação formalizada –, prescinde do auxílio de terceiros para ter autonomia acerca de determinado objeto de conhecimento, e sua conduta, em se tratando da apropriação cultural em questão, até então heterorregulada, passa, dessa maneira, a autorregular-se. Disso, ressaltamos a importância do interlocutor mais experiente na incidência na zona de desenvolvimento iminente dos alunos, facultando-lhes uma apropriação da cultura historiada por meio da autorregulação da conduta.

São essas as compreensões - do movimento dinâmico dos processos de ensino e aprendizagem, da compreensão mais ampla do papel da escola frente aos desafios de uma sociedade de classe e do estabelecimento de objetivos bem marcados que definam a busca pela apropriação dos conhecimentos científicos acumulados - que consideramos, mais que qualquer método ou estrutura pedagógica pré-estabelecida, essenciais para efetivação de uma ação docente coerente e profícua. Para isso, todavia, é essencial que se marque o nosso papel de professores enquanto interlocutores mais experientes, pois, como tal, somos responsáveis em boa medida pela formação de homens e, por isso, precisamos ser conhecedores do homem e de sua complexidade, buscando os fundamentos da

---

<sup>1</sup> [...] en la esfera de los conceptos científicos tropezamos con niveles más altos de concienciación que en la esfera de los conceptos cotidianos. El aumento progresivo de niveles tan altos en el pensamiento científico y el mayor incremento del porcentaje de conceptos cotidianos de un nivel a outro testimonian el hecho de la acumulación de conocimientos conduce firmemente la elevación del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez se refleja en el desarrollo del pensamiento espontáneo y demuestra el papel rector de la instrucción en la evolución del niño en edad escolar.

filosofia e da epistemologia, uma vez que é delas que derivam o estabelecimento da função social de si mesmos e da natureza e da especificidade do trabalho na formação de outros seres humanos de determinado tempo histórico e, por esse motivo, nosso esforço em retomar as categorias que subsidiam essas compreensões.

Atribuímos a maior importância ao eixo filosófico-epistemológico para pensar formação humana, compreendendo que “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem” (GRAMSCI, 1978, p. 34-35). Porém, dizer que professores devem ser conhecedores de homens não quer dizer que devam atuar no campo da filosofia. Nós compreendemos, antes, que é da especificidade do seu trabalho o campo de atuação pedagógico; entretanto, a compreensão das bases filosóficas que interpelam e constituem o seu campo do conhecimento específico é essencial, afinal é esta base que orienta, esteja ele consciente ou não, todas as suas escolhas e, no limite, está nas consequências do seu trabalho. É a partir desse eixo que ficarão evidentes as concepções do educador sobre quem é o sujeito-aluno, o que é a educação e o que deve ser ensinado, e seu próprio papel enquanto professor. Dessa forma, professores conscientes de sua atividade principal em relação à formação dos homens, que se apropriam dos fundamentos, e que compreendem os caminhos possíveis a partir dessas concepções, certamente estão mais próximos de atingir seus objetivos e alcançar sua prospecção de trabalho em sala de aula, o que superaria, em nossa perspectiva, a necessidade de relações metodológicas estabelecidas a priori.

É importante ressaltar, ainda, pela centralidade do papel atribuído ao docente - de interlocutor mais experiente - na defesa em que nos propomos a traçar, as compreensões presentes nas pedagogias vinculadas aos eixos filosóficos apresentados por Suchodolski (2004 [1978], p. 12), considerando que, com elas, temos o embate de concepções em relação ao papel do professor. Por isso, iremos brevemente retomar tais correntes filosóficas na relação com as pedagogias e sua implicação sobre a compreensão do trabalho docente. Na pedagogia tradicional, que se relaciona fortemente com o fundamento filosófico da essência, entende-se os homens como seres que possuem uma essência a ser alcançada, havendo um ideal que, nesta pedagogia, pode ser alcançado através da iluminação pelo



conhecimento. Sobre a relação da teoria com o fundamento filosófico, Saviani (2007, p. 17) explica que o que:

[...] chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Outra característica marcada da pedagogia tradicional é a centralidade do professor em relação ao aluno. Isso é marcado pela chamada “autoridade” que é utilizada muitas vezes como instrumento de silenciamento, o que secundariza a importância do sujeito-aluno, sua história, contexto e seu conhecimento prévio. O professor, para esta abordagem, é o mestre detentor de todo o conhecimento e o conceito de educação presente nesta pedagogia é o de transmissão, ou seja, o importante é que o conhecimento que está com o professor seja entregue ao aluno, como algo que em si carrega valor, como um presente. Assim, cabe ao aluno assimilar tais conteúdos, e pouco importa se houve ou não tal assimilação, pois o foco é no ensino e não necessariamente na aprendizagem. Também é importante demarcar que para a filosofia da essência nem todos poderão atingir o conhecimento, a iluminação, isso seria somente para alguns escolhidos. Podemos fazer comparações com o ensino tradicional e a lógica da prova enquanto único instrumento de avaliação, e, portanto, dos conteúdos decorados para elas, e também a ênfase nas notas e não-reprovação por parte do aluno. Defendemos que nossas ações pedagógicas devam se dar, cientes dessa compreensão, para superá-la.

Já a pedagogia nova, chamada também de inovadora e renovadora, por outro lado, surge - não como propomos -, em um movimento de contraposição à pedagogia tradicional, negando todas as principais categorias nas quais se baseia a teoria anterior. A crítica pauta-se, todavia, na filosofia da existência, na qual a concepção de homem é o de ser concreto, empírico, localizado espacial e historicamente e singular. Dessa forma, não há mais o que atingir enquanto um ser idealizado, pois o ser humano já é em sua imanência o que deve ser. Assim, os grandes protagonistas da pedagogia

tradicional perdem espaço na pedagogia nova: o professor, antes com grande importância de detentor do conhecimento, passa a ser um facilitador do aluno, alguém que irá considerar os anseios e vontades desse aluno e deixar com que ele encontre os caminhos para aprender. O seu lugar então é minimizado, ele deixa de ser ativo e assume a passividade no processo. O conhecimento, antes concebido como a iluminação pela qual o homem supera a ignorância e eleva-se, perde status e dá lugar aos saberes diversos, às opiniões, às experiências etc. Por lidarmos com a complexidade humana e com a busca pela superação da ordem social e emancipação do homem, certamente tal percepção também não se alinha ao que, com base nos pensamentos materialistas, nos opomos e se coloca, portanto, como mais uma motivação para o agir pedagógico: por ser nossa função enquanto professores a de superar tal relação reducionista da educação.

Afastando-nos das concepções resumidamente apresentadas anteriormente, possuímos uma compreensão diferente desde a origem filosófica de tais teorias. Por isso, já que compreendemos a escola como o ambiente que possui como objetivo mais latente a apropriação pelos sujeitos dos conhecimentos humanos que os antecederam, fica explícita a importância do professor enquanto interlocutor experiente, como já defendemos em outros momentos deste capítulo. É fundamental que as visões equivocadas sobre a prática da atividade do profissional da educação colocadas aqui sejam superadas a fim de que a escola possa ter efetivado o seu propósito.

Temos em vista também as contradições implicadas para esses trabalhadores, os profissionais da educação, assim como para os pesquisadores, com relação à especificidade da sua atividade e aos limites da sociedade regida pelo capital. Isso porque estão, como todos os demais trabalhadores que vendem sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, submetidos às disfunções do capital. De acordo com Martins (2015, p. 4):

No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto do seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano.

Todos são, com isso, sujeitos em formação, os quais, a partir do processo de socialização dos conhecimentos, tomando como atividade principal a atividade de estudo (DAVÍDOV, 1988), elaboram e reelaboram suas ideias e compreensão do próprio trabalho educativo que desenvolvem. Se entendemos a educação, pela via das atividades de ensino e de aprendizagem, como fundamental para a formação dos nossos alunos, é necessário que compreendamos a mesma atividade de estudo para a nossa própria formação.

Pelos motivos apresentados, então, abordaremos na próxima seção a categoria atividade em sua relação com as práticas e metodologias de ação docente. Antes disso, porém, cabe-nos responder objetivamente os questionamentos propostos na entrada desta seção: Por que agir? Por que buscar estratégias e novas ações pedagógicas para agir? Resumidamente, por assumirmos nosso posicionamento enquanto profissionais responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos e ocuparmos o espaço escolar - que é lócus privilegiado para apreensão dos conceitos - é nosso dever ético priorizar uma formação que tenha como horizonte um caráter emancipador, pois, mesmo que a educação em sua iminência - como defendemos em diversos momentos - não seja o caminho decisivo para uma mudança radical da lógica social, projetar sua possibilidade como percurso emancipatório apresenta-se como uma utopia e, como já nos ensinou a poesia, é ela que nos faz caminhar<sup>2</sup>.

### **Pensando nas ações pedagógicas sob uma perspectiva histórico-cultural: a atividade de aprendizagem**

Dentro da tradição marxista, que alicerça o ideário histórico-cultural, há um consenso de que há uma diferença qualitativa entre os seres humanos e os outros animais. Além de sua natureza biológica, a humanidade desenvolveu uma natureza social. Sob essa lógica, foi vivendo em sociedade que os seres humanos superaram seu caráter somente natural e começaram a desenvolver a cultura. Esse processo de humanização que resultou na vida em sociedade foi

---

<sup>2</sup> “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em *Las palabras andantes*)

organizado com base no trabalho, que é definido da seguinte maneira pelo fundador do socialismo científico:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animalescas [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergona muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2013, p. 255-6)

Essa conceituação do trabalho como o elemento que difere o homem dos demais animais, como a atividade vital humana, é, então, categoria fundamental para o processo de humanização e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que, como abordado em momentos anteriores deste capítulo, são atributos da educação formalizada. Essa torna-se, assim, uma questão fundamental para o desenvolvimento das teorias da Escola de Vygotsky e suas implicações pedagógicas, como retomado por Leontiev ao reforçar que:

Esta nova forma de acumulação de experiência filogênica pôde aparecer no homem, na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho. (LEONTIEV, 2004. p. 176)

E, alicerçado nesta fundamentação, Leontiev (2004) aponta que, a partir do desenvolvimento da produção de objetos por meio do trabalho, as leis sócio-históricas foram se sobrepondo às leis biológicas no desenvolvimento do ser humano e, aos poucos, o desenvolvimento do trabalho e da comunicação influenciavam cada vez mais nas modificações da constituição anatômica do homem. Segundo o pensador russo, as aquisições sociais se fixam ao longo das gerações, por se manifestarem sob a forma de fenômenos externos da cultura material e intelectual, o que fez essa produção de fenômenos externos ser diretamente relacionada ao trabalho que, segundo o autor, é uma atividade criadora e produtiva. Leontiev coloca o desenvolvimento das forças produtivas em relação direta com o desenvolvimento da cultura humana e mostra que, ao realizar progressos na produção de bens materiais, o conhecimento dos homens acerca do mundo também progride. Dessa forma, verificam-se avanços na ciência e na arte e, assim, os conhecimentos se cristalizam nos produtos. Importa-nos, sobretudo, para buscar fortalecimento de nossas ações pedagógicas, a relação desses processos com o processo de humanização que, segundo o autor, se consolida com a passagem dessas características sociais de geração para geração.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo (LEONTIEV, 2004, p. 285)

E o autor continua ao afirmar que essas aptidões não são hereditárias, mas são adquiridas ao longo da vida em um processo de apropriação da cultura. Os indivíduos aprendem a fazer parte da humanidade ao adquirir as características sociais que já foram alcançadas e acumuladas pelo restante da sociedade. Essas características sociais foram criações humanas, aliás, Leontiev enfatiza o fato de os humanos serem os únicos seres criadores e, ainda, que suas

criações se multiplicam e se aperfeiçoam por meio do trabalho. Para assimilar esses objetos oriundos da criação humana, é necessário que o indivíduo consiga reproduzir as atividades que estão acumuladas nesses objetos. Desta forma, “[...] a assimilação no homem é um processo de reprodução do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Fica evidente, nas palavras de Leontiev, que somente em uma sociedade historicamente constituída os indivíduos conseguem se apropriar dessas aptidões historicamente desenvolvidas. Assim, a comunicação<sup>3</sup> se torna “[...] a condição necessária e específica do homem em sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 290). Por meio dessa comunicação que os indivíduos iniciam o processo de aquisição dos objetos criados pela sociedade. O autor ainda desenvolve esse processo de apropriação ao afirmar que

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290)

É alicerçado nessas percepções, então, que Leontiev traçará suas teorizações acerca do conceito de atividade, o qual será a base das relações metodológicas reconhecidas como Teoria da Atividade. Inicialmente, o russo afirma que, ao longo do seu desenvolvimento, os indivíduos têm seu papel nas relações humanas alterado devido à influência das relações objetivas do mundo concreto. Na infância, a assimilação dos elementos do mundo objetivo se apresenta principalmente na forma de brincadeira com objetos oriundos do trabalho humano reproduzindo ações especificamente humanas. A existência dos indivíduos nessa fase está garantida pela atividade de um adulto, independente da produtividade das ações da criança, o que reafirma o papel do professor como interlocutor mais

---

<sup>3</sup> Aqui, utilizamos o termo comunicação por ser esse o utilizado pela tradução a qual tivemos acesso e, por isso reforçamos que não se trata de um sinônimo de língua/linguagem, mas de uma consequência dela. Não estamos lidando, assim, com uma concepção de linguagem que se aproxime daquela que a toma como um simples meio de comunicação entre os interactantes.

experiente, o qual abordamos anteriormente. O autor russo aponta que a transição para os estágios seguintes da vida psíquica da criança ocorre na escola e é a partir do início da vida escolar que iniciam as obrigações do indivíduo com a sociedade. Nesse período é que começam a se elucidar para os indivíduos suas funções e papéis sociais e, conforme a criança começa a estudar, as exigências da sociedade para o jovem ser humano passam a adquirir sentido e, na medida que a criança continua a se desenvolver, ao entrar na adolescência, ela ganha novas funções sociais e a sua importância social se complexifica. Dessa forma,

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade da escola secundária é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade (LEONTIEV, 1988, p. 62-3)

O autor coloca em relação direta o desenvolvimento da psique da criança com o desenvolvimento da sua própria vida e com o desenvolvimento dos processos reais de produção dessa vida. Assim, ao crescer o interesse por compreender o mundo que o cerca, o indivíduo em idade escolar está compreendendo a sua própria constituição enquanto um ser sócio-histórico de uma sociedade que historicamente se desenvolve. Entender esse processo implica em analisar as atividades da criança nas condições concretas de sua existência.

Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. (LEONTIEV, 1988, p. 65)

### E prossegue

Assim, embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário,

dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico sociais. (LEONTIEV, 1988, p. 65-6)

Desta forma, fica explícito que a origem dos conteúdos que possibilitarão o desenvolvimento dos estágios da psique da criança não são meras abstrações, mas esses conteúdos estão diretamente relacionados com todo o desenvolvimento das condições histórico-sociais que a humanidade presenciou e moldou – enquanto também era moldada, como já demonstraram Marx e Engels n’A ideologia alemã (2007) – ao longo de seus processos de hominização e humanização. A contradição entre modo de vida da criança e suas potencialidades acaba por fazê-la superar e reorganizar seus estágios de atividade, a qual é apresentada pelo autor da seguinte forma:

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidido sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1988, p. 68)

Na sequência, Leontiev faz uma importante diferenciação de atividade para ação, a qual se torna importante para a relação de sua teoria com o cotidiano escolar, em que, segundo o autor,

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte [...] Porque o objetivo de uma ação, por si mesmo, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ela faz parte. (LEONTIEV, 1988, p. 69)

O autor utiliza a leitura de um livro de História para elucidar a diferença. Se um jovem lê um livro de História para ser aprovado em um exame, a leitura é uma ação, pois a motivação (no caso a aprovação) não será satisfeita imediatamente após a leitura; já se a intenção do jovem é exclusivamente se apropriar dos conteúdos do livro, sem necessariamente ter que reproduzir esses conteúdos posteriormente, a leitura é considerada uma atividade, já que a sua motivação será satisfeita imediatamente. Essa diferenciação mostra-se de suma importância para o planejamento docente e,



consequentemente, para suas ações pedagógicas, pois, dessa forma, é possível lidar com conteúdos que transcendam o cotidiano imediato dos discentes.

Leontiev não apresenta atividade e ação como sendo estáticas, muito pelo contrário, o autor mostra como a dinâmica entre esses aspectos moduladores da percepção da criança acerca do mundo influencia a própria dinâmica da criança com o mundo concreto. Atividade e ação podem alternar seus espaços e a ação pode se transformar em atividade. Dessa dinâmica surgem novas atividades e consequentemente novas relações com o mundo, sendo ela um dos fatores impulsionadores das transformações dos estágios de desenvolvimento psíquico das crianças. É importante salientar, por isso, que cada estágio de desenvolvimento vai apresentar uma atividade principal que, ao ser transformada, indica a transição para um novo estágio. Ainda, as motivações para a realização de uma mesma atividade podem variar. Leontiev (2004) utiliza o exemplo de uma criança que recém entrou na vida escolar e que, mesmo sabendo que deve realizar suas tarefas para tirar uma boa nota, não consegue manter a concentração necessária para realizá-la. Porém, quando a sua saída para poder brincar é condicionada à finalização da tarefa, ela consegue se concentrar e concluí-la. Leontiev chama a motivação da nota nesse caso de motivação apenas compreensível - a criança sabe que deve fazer, mas não realiza -, já a motivação para concluir a tarefa e ir brincar é chamada de motivação realmente eficiente - aquela que faz a criança concluir a tarefa. Com o passar das semanas, o autor identifica que a criança passa a realizar as suas tarefas não mais para poder brincar, mas por causa das notas, assim ele identifica que a motivação para a nota se transformou em motivação realmente eficiente, transformado a atividade de estudo da criança. Assim, o pensador russo conclui que:

É bastante diferente quando o estudo é convertido em atividade independente. Esta atividade, que tem um novo tipo de motivação, e corresponde às reais potencialidades da criança, está agora estabilizada. Ela determina as relações de vida da criança de forma estável e, desenvolvendo-se em velocidade acelerada sob influência da escola, ultrapassa o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança. As novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel de atividade principal. (LEONTIEV, 1988, p. 72)

Assim, por meio do estudo é que a criança começa a se apropriar do mundo concreto a sua volta que foi historicamente constituído. Novamente, precisamos frisar que esse processo não parte de uma mera abstração: os conteúdos e conceitos dos quais a criança deve se apropriar para se humanizar surgem historicamente da realidade concreta, da relação homem e natureza enquanto a humanidade produz e reproduz a sua vida, a apropriação desses conteúdos e conceitos por parte da criança não tem como objetivo a mera aquisição de conhecimento, mas a partir do momento que são internalizados a criança adquire a capacidade de compreender o mundo concreto de uma maneira concreta e, a partir dessa compreensão, fazer parte de maneira ativa na produção e reprodução da vida em sociedade.

Fica evidente, frente ao que foi apresentado, que a Teoria da Atividade relaciona-se ao contexto escolar e com as possibilidades de metodologia de ensino, pois essas devem estar vinculadas diretamente à ideia de necessidade, ou seja, de se ter um motivo para aprender e, dessa forma, transformá-lo em atividade. Mais do que didatizar a Teoria da Atividade ou minimizá-la a um mero método de ensino, é essa relação complexa, a qual buscamos explorar ao longo deste capítulo, que nos importa ao pensar nos pressupostos apresentados pelos autores russos para, com ela, reorganizarmos nosso agir enquanto docentes. O que buscamos com a explanação deste arcabouço teórico é, então, a consolidação da ideia que, mais que qualquer reprodução de metodologias pré-estabelecidas que, por muitas vezes, substitui a essência do fazer pedagógico, é necessário que o professor tenha clareza dos aspectos essenciais do conteúdo ensinado para, a partir disso, buscar as formas mais adequadas de condução da atenção do aluno para tais aspectos.

### **Afinal, precisamos saber ensinar? Como ensinar?**

Apesar de ser um campo produtivo por muitas décadas, as discussões na área da educação estão longe de serem esgotadas. Isso pois, durante o seu percurso histórico, grande parte dos trabalhos foram desenvolvidos com relação exclusivamente às metodologias de ensino, as quais emergem de tempos em tempos como “grandes inovações” e também, principalmente, porque dificilmente essa

produção promove a compreensão dos fundamentos filosóficos que embasam as teorias e por consequência as metodologias. Dessa forma, ainda há muito a ser desenvolvido e sobretudo compreendido na área da educação, tanto para a pesquisa quanto para a formação inicial e continuada dos docentes em todos os níveis. Por isso, reforçamos nossa defesa de que as discussões dos fundamentos, a base do *iceberg*, devem ter destaque, refinamento e principalmente compreensão nas formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação e foram alguns desses elementos que - nos limites de um capítulo - nos propusemos a resenhar.

Compreendemos a existência de anseios e inquietações em relação aos desafios enfrentados diariamente pelos profissionais da educação no que diz respeito ao planejamento e à busca por suportes materiais que sirvam de orientação metodológica, tais dilemas, por não serem sanados, historicamente, permeiam os espaços de formação pedagógica. Afirmamos que este texto não foi - e nem almejava ser - o responsável por minimizar as dúvidas ou questionamentos os quais nos acompanham no cotidiano escolar, e nem tínhamos a pretensão de trazer a resposta para eles, mas antes, buscamos contribuir de alguma maneira para ampliar a discussão.

Dessa forma, neste capítulo procuramos destacar conceitos elementares para discutir a prospecção de uma educação formal que se pretenda emancipadora dos sujeitos, considerando todos os limites e dificuldades implicados na origem da escola enquanto instituição atrelada ao modo de organização social vigente. Consideramos que se apropriar de elementos basilares que possibilitam compreender o trabalho pedagógico é primordial para efetuar escolhas conscientes no campo de atuação da educação.

As compreensões citadas, resumidamente, devem nos mostrar que as metodologias são apenas um aporte pedagógico e precisam ser colocadas enquanto superficialidade - tal qual na metáfora apresentada no início de nossa discussão -, e que o que deve mover as ações pedagógicas no ambiente escolar são, na essência, as compreensões estabelecidas pelos professores que, no cumprimento de seu papel social e com o comprometimento ético que lhes é atribuído, buscam uma educação que - mesmo que não modifique radicalmente a sociedade - projete a humanização dos sujeitos e, por fim, almeje findar a exploração do homem pelo homem.

## Referências

- DAVÍDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Hellen Roballo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Tradução de Maria da Pena Villalobos. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARTINS, Lígia M. *A Formação Social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MORTATTI, Maria R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfn\\_d/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfn_d/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 02 jul. 2020.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-posições*, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004 [1978].

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 09-23, jan./jun. 2014.

TONET, Ivo. *Um novo horizonte para a Educação*. Texto base conferência pronunciada no I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, promovido pelo IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto em nov/dez 2007. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/UM\\_NOVO\\_HORIZONTE\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf). Acesso em: 02 jul. 2020.

VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y palabra. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2014 [1934]. p. 9-348.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Tradução de José María Bravo. Madrid: Machado Libros, 2012[1931]. p. 11-327.

## Reflexões de base histórico-cultural para se (re)pensar a educação em linguagem

Anderson Jair Goulart

### Considerações iniciais

Desde as últimas décadas vem se refletindo sobre o importante papel da disciplina de Língua Portuguesa, ou, num escopo mais amplo, sobre o lugar que o trabalho com a linguagem<sup>1</sup> ocupa na escola quando assumida uma ancoragem epistemológica específica que o sustenta metodologicamente, em nosso caso, um ideário de base histórico-cultural, comprometido com a materialização dos usos da língua em situações enunciativas, no percurso em que a história e o cotidiano se tensionam (com base em HELLER, 2014 [1970]), explicitando que as razões pelas quais nos enunciamos em diferentes circunstâncias merecem um olhar cuidadoso dentro da lógica que as justifica: a interação social, ponto de partida para a problematização de como as instituições escolares vêm (re)organizando sua ação para que essas mesmas interações façam sentido nas/para as relações humanas nas diferentes esferas da atividade nas quais têm lugar.

A educação em linguagem abrange, portanto, o compromisso que nós, professores de Línguas, temos ao iniciar o planejamento de uma aula. Planejar uma aula, com base numa concepção de sujeito corpóreo e histórico (GERALDI, 2010a), significa olhar para esse sujeito considerando suas vivências com a linguagem e ter em mente como ampliá-las para além das interações correspondentes à esfera escolar e ao que já é do âmbito familiar (VIGOTSKI, 2009 [1934]; BRITTO, 2012). O reconhecimento desse importante compromisso leva-nos a retomar o fundamental papel da escola. [Esse papel é compreendido a partir de uma base vigotskiana e refere-se a como facultar ao estudante a apropriação dos produtos

---

<sup>1</sup> O termo *linguagem*, numa dimensão mais ampla, abrange diferentes componentes curriculares, o que inclui Artes, Educação Física, as diferentes línguas maternas e as línguas estrangeiras/adicionais no espaço escolar, o qual compreendemos estar vinculado às diferentes práticas sociais mediadas pela linguagem verbal e não verbal, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (2017).

culturais decorrentes da atividade humana essencial, aqui, a apropriação/ampliação dos usos da língua por parte de nossos alunos na interação conosco. Tal processo de apropriação suscita o plano ontogenético do processo de desenvolvimento humano, demarcando, portanto, a importância de não descuidarmos dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa e dos conteúdos e métodos para atingir esses objetivos. Que conteúdos são esses? Como articulá-los metodologicamente? O tom ainda interrogativo evoca a relevância do aprofundamento dessas questões juntamente à universidade e à escola, tanto quanto a necessidade de seu delineamento nos processos de formação inicial e continuada de professores.

No que respeita às especificidades do tempo histórico docente e discente, lidamos – dentre outros desdobramentos – com a aceleração e a intensificação dos processos interacionais instrumentada pelas novas tecnologias, do que se reitera a discussão acerca do tensionamento entre disponibilidade e acesso de/a artefatos culturais (HAMILTON, 2000; KALMAN, 2003), alargando-se as significações que se atribuem a esses mesmos artefatos no que se refere às possibilidades de ampliação ou não das práticas de letramento (com base em STREET, 1988) dos estudantes.

Entendemos, no entanto, com base no ideário vigotskiano, que, em que pesem especificidades tais, o papel da escola consiste em ensinar o sujeito a pensar, em criar condições para que transforme informação em conhecimento no processo – reiteramos – de ampliação crítica de seu repertório cultural (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), quer isso se dê sob o escopo de um substantivo desenvolvimento tecnológico, quer tenha de se dar na quase ausência dele. O que faz com que a aula de fato aconteça (IRIGOITE, 2015) consiste no que vimos compreendendo por encontro (com base em PONZIO, 2010), condição que, por via de consequência, demanda vivências específicas com a linguagem e com um interlocutor mais experiente acerca de um objeto de conhecimento específico (VYGOTSKI, 2012 [1931]) – no caso, o professor – por meio de diferentes enunciados materializados em gêneros do discurso diversos (BAKHTIN, 2012 [1952-53]). As práticas sociais de linguagem, assim, passam a ser uma importante condição para que a efetivação desses encontros se dê, tendo em vista que os diferentes projetos de

dizer se concretizam na interação social (BAKHTIN, 2012 [1979]) situada histórico-culturalmente. O desafio que nos é dado consiste em criar condições para que nossos alunos interajam com o outro/Outro, operando com a linguagem na condição de interlocutores progressivamente mais experientes, consideradas as vivências com a língua nos diferentes gêneros do discurso.

Assim, o propósito deste capítulo reside em lançar discussões de base histórico-cultural que possam alimentar o debate acerca da educação em linguagem e do papel do professor diante dos desafios concernentes ao ensino e à aprendizagem de conteúdos que possam contribuir para a emancipação de sujeitos que usam a palavra para agir e modificar o mundo. Agenciamos para este debate discussões bakhtinianas na relação com conceitos vigotskianos e dos estudos do letramento, pensando sempre na contribuição dos conceitos para se compreender como tomamos o universo da educação em linguagem numa perspectiva que não descure da história e da cultura dos sujeitos e, portanto, materializa a aula de Língua Portuguesa como encontro. A condução desse processo demanda, num primeiro momento, apropriação filosófico-epistemológica dos docentes e excelência por parte das universidades nesse percurso desde a formação inicial, sinalizando, antes de tudo, para o conhecimento aprofundado de bases norteadoras do ensino e da aprendizagem em linguagem, o que requer leitura e reflexão sobre como tem se delineado metodologicamente o que se toma por objeto de ensino nas aulas que ministramos.

Acreditamos residir aqui o primeiro passo para que o distanciamento entre teoria e prática se minimize, ao mesmo passo em que possa demarcar a não dicotomia desses processos tão caros à educação e basilares na consolidação do agir docente. Não se trata, porém, de uma relação que, em havendo, por si só crie condições pedagógicas para o desiderato de ampliação crítica de repertório cultural dos estudantes em se tratando da linguagem. Para que tais condições se consolidem, importa que as teorias às quais os docentes se filiam tenham efetivamente fundamentos epistemológicos que se delineiam na/pela busca da emancipação humana. Daí a defesa de bases histórico-culturais para tal.



## Particularizando o olhar para a aula de Língua Portuguesa

As vivências protagonizadas pelos homens ao longo da história no processo de produção da cultura exigem que a natureza seja tomada, compreendida em sua origem e transformada de acordo com as necessidades (DUARTE, 2003), do que decorre a produção cultural humana, os objetos culturais historiados. Diferentemente dos demais animais, passamos, cada um de nós, por um processo de humanização – a ontogênese (VYGOTSKI, 2012 [1931]) – para o que é condição a apropriação da cultura. A complexidade desse processo diz respeito a como vamos nos inserindo no curso da história, compreendida, no ideário histórico-cultural, como um movimento que se delinea na integração do hoje com o passado, na sucessão das diferentes gerações, prospectando em nós uma memória de futuro (BAKHTIN, 2012 [1927]). A história não seria, assim, produto estático da cultura humana, mas um movimento dinâmico-causal em diferentes tempos, que permitem ao homem conhecer/apropriar-se o/do desconhecido e continuar a transformação, tanto dos objetos quanto do próprio sujeito (com base em DUARTE, 2011 [2000]).

A acentuação desse processo em constante transformação nos é muito cara para pensar o modo como as aulas de Língua Portuguesa são concebidas e operacionalizadas numa epistemologia que preza pelo percurso de formação de cada um dos sujeitos e pelo modo como seu acesso aos diferentes conhecimentos objetivados pela cultura configura sua apropriação deles. Pensar uma aula com essas idiossincrasias leva-nos à afirmação de uma educação que se quer comprometida com os diferentes usos da linguagem, tendo a apropriação crítica desses usos como princípio de compreensão e transformação da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) da qual somos parte, um olhar, portanto, fundamentado na dialética entre a objetivação e a apropriação da cultura, processo no qual os conhecimentos historiados pela humanidade como produto da atividade humana essencial constituem-se como instrumentos para produção de novas objetivações. Duarte (2003, p. 32) concebe que:

Um instrumento é, em determinado sentido, resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de ‘gerações’ de instrumentos do mesmo tipo, sendo que

durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao apropriar-se de uma objetivação, o indivíduo está relacionando-se com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele.

Compreendemos fundamental, assim, pensar o diálogo entre presente e passado e sua relação com o futuro para o que entendemos constituir a aula de Língua Portuguesa como encontro. As discussões do Círculo de Bakhtin acerca da impossibilidade de nos enunciarmos fora da história demarcam a espacialidade temporal e histórica da qual a interação social se reveste e sob a qual os enunciados se fazem únicos e irrepetíveis. Ao usar a linguagem para nos dirigirmos ao outro, demarcamos uma posição valorativa diante do mundo que se dá pelo uso dos signos, concebidos aqui como instrumentos psicológicos, de natureza ideológica, utilizados por nós para agir no mundo de acordo com objetivos específicos desse agir (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]); e isso só é possível porque a linguagem se constitui como uma importante atividade que medeia, ao mesmo passo que materializa, a ação humana na história.

Pensar o encontro de sujeitos historiados implica, desse modo, entender que, ao longo desse processo de mediação das vivências humanas com a história, há objetos culturais que precisam ser aprendidos na escola, de modo que a aprendizagem mova o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012 [1931]), tanto quanto possa promover ressignificações nas vivências que o estudante protagoniza com a cultura. Esse olhar traz consigo a compreensão de que a intersubjetividade é condição para que a intrassubjetividade se institua, e que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está condicionado ao alargamento crítico dessas mesmas relações sociais, olhar para o qual a escola precisa atentar.

Assim considerando, o desenvolvimento precisa ser estimulado por meio dos diferentes signos, tomados na cadeia ideológica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), até que a apropriação aconteça; não se trata, portanto, de olhar para esse processo como uma etapa proveniente da maturação biológica do sujeito num determinado período da vida, uma vez que, segundo Vygotski (2013 [1926]; 2012 [1931]), biologia e cultura não podem ser compreendidas como

processos independentes na ontogênese; se assim o fosse, nosso foco de discussão não insistiria no peso que as interações sociais têm no desenvolvimento humano. E o foco, ainda, não pode prescindir da cadeia ideológica aqui em menção, dado que as relações entre pensamento e linguagem têm a historicidade como fundante e, no âmbito dela, o tensionamento ou a integração entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2012 [1927]). Reiteramos, aqui, nossa compreensão de que o pensamento vigostkiano é de base dialética, enquanto o bakhtiniano é de base dialógica. Temos arriscado, ainda, compreender que V. N. Volochínov aproxima-se de uma base marxista que tem o trabalho como categoria fundante, o que parece estar nos escritos da década de 1930, sobretudo em ‘O que é linguagem?’. Em procedendo essa nossa compreensão, o pensamento desse autor aproximar-se-ia de uma base dialética, como em L. S. Vigotski (com base em BRANDIST, 2012).

Essas relações de aprendizagem na escola implicam ensino e, quando fortalecidas com novos estímulos<sup>2</sup>, no sentido de agregar novas ingrediências nas relações que o estudante estabelece com os conhecimentos dos quais se apropria, explicitam a importante relação que há entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento cultural produzido na história da humanidade. De acordo com Vigotski (2012 [1931], p. 21):

En la medida en que el desarrollo orgânico se produce en un médío cultural, pasa a ser un proceso biológico historicamente condicionado. Al mismo tempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgânica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración.

O percurso histórico que vimos traçando como condição para uma ação com a linguagem que priorize a ampliação crítica de usos para participação efetiva em diferentes práticas sociais defende, em primeira instância, a educação como trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2010). Para emprendermos, assim, uma ação didático-pedagógica que não esteja dissociada da atividade histórica dos seres humanos, é

---

<sup>2</sup> Tomamos estímulo, neste estudo, nos sentidos que L. Vigotski atribui ao conceito, distinguindo-nos de qualquer conotação behaviorista.

necessário que entendamos que há conhecimentos historiados pela humanidade que precisam ser objeto de apropriação crítica por cada um dos sujeitos em seu percurso de formação humana, como problematizado por Duarte (2003). Em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, importa a reflexão de que, se é objetivo maior ampliar criticamente vivências de nossos alunos com os diferentes usos da linguagem, faz-se necessário que, no âmbito das diferentes práticas sociais, eles acionem diferentes recursos linguísticos e gramaticais que estejam a serviço de seus projetos de dizer (com base em BAKHTIN, 2012 [1979]), condição para a qual a auscultação, tanto quanto a acolhida são fundamentais (com base em PONZIO, 2010).

Não nos parece relevante, aqui, resgatar discussões amplamente conhecidas sobre impropriedades de um ensino puramente normativista, tanto quanto a inadequação – tão bem apontada por Freire (2006 [1968]) – da educação bancária. Entendemos necessário pensar numa educação que se sobreponha a esses equívocos, tanto quanto em uma educação que não se coloque a serviço do paradigma da performance ou do relativismo da paralogia (com base em LYOTARD, 1979).

Em se tratando do agir docente, a problematização da servilidade a posturas de base produtivista (SAVIANI, 2013) fortalece a ideia de que precisamos nos apropriar de conhecimentos imprescindíveis para uma ação metodológica consequente nas aulas de Língua Portuguesa. Embora tenhamos tido a partir da década de 1980 ressignificações importantes acerca de uma nova configuração para a educação em linguagem, agora focalizando a língua em uso, materializada em textos instrumentos de efetiva interação social (GERALDI, 1984; 1997 [1991]; BRITTO, 1997; KLEIMAN, 1995), ainda se mostram prementes lacunas sobre quais são os conhecimentos sobre a linguagem que precisam de fato predominar na escola, dado haver casos de absoluta ausência de uma abordagem acerca dos recursos lexicais e gramaticais implicados nos usos da língua, ou, por outro lado, haver ainda prevalência de abordagens normativistas amplamente denegadas nos estudos da área (com base em GIACOMIN, 2013).

Tomando como base essas problematizações, gostaríamos de acentuar que uma ação didático-pedagógica com a língua que focaliza a interação social vai muito além da eleição dos gêneros do discurso como objeto de ensino de nossas aulas (BRASIL, 1998; DOLZ;

SCHNEUWLY, 2004), considerada a complexidade de lidar com objetificações dessa ordem (GERALDI, 2010). O foco, compreendemos, não poderia assentar-se nessa objetificação, uma vez que se artificializaria a razão pela qual os gêneros existem no percurso da história: instituir diferentes relações sociais sob configurações relativamente estáveis (BAKHTIN, 2012 [1952-53]). Essas situações mudam não só em virtude da esfera de atividade humana, do interlocutor e de seu projeto de dizer na temporalidade da qual faz parte e na cadeia ideológica a partir da qual se constitui, mas da singularidade que caracteriza o uso da linguagem e dos sujeitos em interação, daí a razão de os textos serem tomados na condição de enunciado, na compreensão bakhtiniana.

Advogamos, pois, em favor de que o ensino tome a linguagem como instrumento que faculta as relações intersubjetivas por meio de diferentes gêneros do discurso que permeiam tanto a imediatez do tempo que nos faz singulares, quanto o grande tempo do qual somos parte, no tensionamento com o genérico humano (com base em HELLER, 2014 [1970]). Essa compreensão nos direciona a pensar nos usos da linguagem que queremos propor aos alunos por meio de diferentes práticas de leitura e escrita, e é importante que tais usos sejam operados de modo a estabelecer reflexões do sujeito entre o que está no mundo da cultura e no mundo da vida (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), sempre na tensão entre o já conhecido e o que se dá a conhecer, conceitos cotidianos e conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009 [1934]), discussão que nos remete à assinatura do ato nas relações entre mundo da cultura e mundo da vida (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

Visando a um aprofundamento dessa discussão, e tendo como bases fundantes a cultura e a história tão caras aos ideários bakhtiniano e vigostskiano, desafiamo-nos ao longo dos últimos anos, em nossos estudos filiados ao grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, a pensar proposições conceituais que pudessem de algum modo contribuir com as inteligibilidades que vimos buscando historiar acerca da educação em linguagem na escola e em outros domínios sociais, como a universidade, por exemplo<sup>3</sup>. Tal finalidade levou-nos à apropriação do olhar de Ponzio (2010) sobre o papel que a linguagem desempenha nos encontros de sujeitos singulares,

---

<sup>3</sup> São exemplos desses estudos: Irigoite (2011; 2015), Pedralli (2011; 2014); Catoia Dias (2012; 2016); Tomazoni (2012;2016), dentre outros.

percurso que nos move, reiteramos, a aproximar conceitos de base distinta, mas que compreendemos passíveis de aproximação porque fundamentados numa epistemologia de ancoragem histórico-cultural, aproximação também respaldada<sup>4</sup> por meio de considerações de Geraldi, Benites e Fichtner (2006, p. 143, grifos no original):

Ao conceber a linguagem como lugar de uma ação reguladora do psiquismo, ou tomá-la como atividade constitutiva do sujeito, tanto Bakhtin como Vigotski enfrentam, de forma radical, a questão da correlação entre sujeito e sociedade, entre o que já está dado e o que está *por ser alcançado*, entre passado e futuro.

Sendo o encontro sempre situado, faz-se premente que tenhamos presente a articulação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, tal qual defendido por Vygotski (2012 [1931]), o que nos remete ao incontestável papel das aulas de Língua Portuguesa na escola e à necessidade de não estarem desvinculadas dos conhecimentos dos quais os sujeitos se apropriaram em outras relações sociais características de sua historicidade. Em outros termos, precisamos, na condição de interlocutores mais experientes de nossos alunos na relação com os objetos culturais tematizados (VYGOTSKI, 2012 [1931]) em nossas aulas, trabalhar em favor de seu desenvolvimento psíquico no que respeita ao modo como a relação com esses mesmos objetos se delinea. Pautando, com esse objetivo, nossa ação docente, buscamos o estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985) com nossos alunos, criando condições para a formação humana que compete à escola. Para tanto, é imprescindível que o encontro (PONZIO, 2010) traga novas ingrediências culturais, em uma perspectiva crítica, a fim de que o já sabido se ressignifique, e se dê a apropriação do novo na relação mediada pelo signo, justificando novamente que, em nossa compreensão, a apropriação demanda intersubjetividade (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016).

O papel da escola se mantém ao longo da história e é aqui amplamente defendido. Trata-se de um espaço em que novas vivências precisam ter lugar na tensão com o repertório cultural discente constituído fora da ambientação escolar. Essa compreensão nos convida a evocar outros conceitos importantes no campo dos

---

<sup>4</sup> No caso dos autores aqui mencionados, o referendo é para a aproximação dos ideários bakhtiniano e vigostkiano; os estudos do letramento não são foco de atenção desses autores.

usos sociais da escrita, contribuições advindas dos estudos do letramento. Fazemo-lo nos limites de compreender como as valorações e os significados produzidos pelos sujeitos ao longo de suas vivências – suas práticas de letramento (STREET, 1988) – podem de fato apontar para um maior ou menor contato com a escrita em eventos de letramento diversificados (HEATH, 2001 [1982]), aproximando-nos dos estudos do Reino Unido e afastando-nos de abordagens que entendemos intrinsecamente relacionadas à exacerbação do relativismo cultural, em convergência com a advertência de Street (2000, p. 20), que escreve:

In developing a multi-literacies view, then, it is important to guard against a kind of determinism of channel or technology in which visual literacy, in itself, is seen as having certain effects which may be different from computer literacy. The focus would then be on the mode, on the visual, on the computer, rather than on the social practices in which computer, visual media and other kinds of channels are actually given meanings. It is the social practices, I would to argue, that give meaning and lead to effects, not the channel itself.

Ainda o autor, agora com enfoque mais preciso no relativismo:

In characterising literacy as multiple, it is very easy to slip into the assuming that there is a single literacy associated a single culture, so that there are multiple literacies just as there are, supposedly, multiple cultures. [...]

Nevertheless, I think that ways in which the term ‘multiple literacies’ gets adopted at times falls into the trap of reification. Like me, Arvind Bhatt and colleagues would prefer to say “Culture is a verb”. [...] So, in that sense, one cannot simply line up a single ‘literacy’ with a single ‘culture’. (STREET, 2000, p. 18-19, grifos do autor).

Entendemos que uma posição que endosse a exacerbação do relativismo cultural destituiria a escola do papel que vimos demarcando neste capítulo, qual seja atuar em favor da ampliação crítica do repertório cultural dos sujeitos, o que, à luz do ideário vigotskiano, implica relatividade semiótica atinente aos planos genéticos da sociogênese e da microgênese (VYGOTSKI, 2012 [1931]), mas não a gaseificação do relativismo cultural. Sob essa perspectiva, a tensão com o genérico humano (HELLER, 2014 [1970]) coloca-se como imprescindível. Assim, para que atue como agência de letramento por excelência, no sentido que Kleiman (1995) dá à

expressão, é preciso que o foco esteja no uso da linguagem e nas práticas que esses mesmos usos materializam, mas sempre no tensionamento dialético entre o que é do cotidiano – que individualiza, singulariza, especifica, localiza, distingue – e o que é da história – que une, que generaliza, que congrega; do contrário dificilmente haverá encontro (PONZIO, 2010) porque, do modo como tomamos Bakhtin (2010 [1920-1924]) para compreender encontro, está nele implicado o ato responsável, e tal ato se dá na integração entre *istina* – verdade universal – e *pravda* – verdade singular – porque, como adverte Amorim (2009), não há *pravda* sem *istina*.

Desse modo retomamos o desafio do qual nos incumbimos como pesquisadores do campo da linguagem e professores em atuação: a proposição de conciliação entre ideários teóricos de base distinta por meio do que nomeamos como simpósio conceitual entre o ideário vigotskiano, o Círculo de Bakhtin e os estudos do letramento, a fim de pensar/problematizar/ressignificar o que vimos entendendo como encontro em aulas de Língua Portuguesa. As bases teóricas que sustentam cada um desses olhares, em nossa compreensão, e em convergência com Brandist (2012), apontam para o cuidado que precisamos ter em explicitar também sob que ponto de vista divergem, sob a ciência de que cada qual das três abordagens caracteriza-se por especificidades filosófico-epistemológicas cuja aproximação vemos possível tão somente pelas bases das concepções de língua como prática social e de sujeito como historiando-se nas relações socioculturais. A compreensão de que, nas lides atuais com a educação em linguagem, os conceitos de gêneros do discurso e letramento ocupam espaços substanciais requer de nós o exercício de tomá-los para além da vulgarização científica que tende a aplaná-los, tanto quanto exige coerência com nossa disposição de concebê-los em convergência com o papel que vimos defendendo para a escola, marcadamente afeto ao pensamento vigotskiano. Ficam os riscos de tais aproximações em nome dos benefícios que entendemos haver.

Ainda com relação a isso, imergir mais acentuadamente em cada um desses campos teóricos possibilitou o entendimento de que proposições de L. S. Vigotski e de V. N. Volochínov parecem aproximar-se em tomar a atividade humana como trabalho, questão de que também se ocupa Brandist (2012) ao mencionar que ambos



os autores teriam lido bibliografias em comum e realizado projetos de pesquisa em instituições com objetivos compartilhados. Quanto ao olhar bakhtiniano, entendemos que o foco reside no dialogismo, no modo como as diferentes vozes se integram nos projetos de dizer dos sujeitos, olhar que fundamenta sua arquitetônica, no encontro de subjetividade e alteridade, experiência na qual constantemente nos constituímos e passamos a modificar nosso excedente de visão em relação ao outro, uma vez que o modo como nos vemos nunca é homogêneo e, principalmente, nunca o é em relação ao olhar que o outro tem a nosso respeito. Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 189) entendem que:

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Bakhtin e de Vigotski. É nesse ponto que efetivamente o encontro acontece.

Atentos à possibilidade de convergência entre esses dois escopos, articulação que também vimos em Ponzio (2013), entendemos que o desafio maior parece ser o de colocar no simpósio tais olhares com os estudos do letramento, principalmente quando levadas em consideração especificidades do pensamento da modernidade nos dois primeiros e especificidades da condição pós-moderna (LYOTARD, 1979) ligadas a esse último, os quais têm a categoria cultura e não a categoria trabalho – como vemos em L. S. Vigotski e V. N. Volochínov – ou a categoria diálogo – como vemos em M. Bakhtin – como base. Ainda para além do zelo explícito em propor tais aproximações, reiteramos nos dissociarmos de abordagens que vinculam o conceito de letramento ao conceito de competência, tal qual vimos discutindo com base nas críticas feitas também por Street (2003; 2000), principalmente em situações tais em que a ocupação com as tecnologias têm prevalecido em detrimento da ocupação com a ampliação crítica de repertório cultural, quando a discussão passa a ser do âmbito do dogmatismo e do servilismo por meio do acesso a práticas de uso da língua com interesses pré-definidos. Inquietam-nos eventuais buscas por ‘como dar aulas com as novas tecnologias’, quando, em nossa compreensão, a busca deveria ser ‘como as

tecnologias se prestam para atender ao papel histórico da instituição escolar’.

Interessa-nos, particularmente, focalizar conceitos da área como eventos de letramento e práticas de letramento, letramentos dominantes e vernaculares, vinculados à ecologia da escrita proposta por Barton (1994), na tensão/integração dos/entre os usos cotidianos e científicos concernentes à escola de que vimos tratando aqui reiteradamente, movimento que se busca potencializar na ampliação das práticas de leitura e escrita constituídas da interface entre sociogênese e microgênese, materializando o que na compreensão bakhtiniana se gesta entre a imediatez tão presente no âmbito singular e a tensão com as outras vozes que ganham o grande tempo e impulsionam o agir consciente, o ato responsável, discussão da qual nos ocuparemos na próxima seção do presente capítulo.

### **Em busca da apropriação crítica dos usos da linguagem**

Considerada a expansão e a diversificação cada vez mais intensas dos usos da escrita e de outras semioses na relação com o que é do âmbito da funcionalidade (PONZIO, 2008), usos muitas vezes aligeirados/condensados em razão da configuração das demandas de mercado, cabe-nos problematizar o modo como a escola pode agir em busca de transcender a imediatez do cotidiano na tensão/integração com o que é da história (com base em HELLER, 2014 [1970]), ou em termos bakhtinianos com o que grassa no grande tempo, discussão que nos importa fazer na ciência de que é papel da educação em linguagem incidir sobre as representações de mundo dos sujeitos constituídas na intersubjetividade (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985).

A amplitude das vivências com os usos da língua suscita conhecimentos agenciados tanto no processo de leitura, o que requer compreensão e ausculta, quanto na produção em linguagem, considerada a autoria em enunciados materializados tanto na modalidade escrita, concebida por nós como o ato de escrever, quanto na modalidade oral da língua, e para os quais é condição a apropriação de recursos lexicais e gramaticais requeridos nas diferentes interlocuções, problematização na qual discussões sobre gêneros do discurso e letramento revelam-se nodais.

Reconhecemos nessas bases conceituais possibilidades de tensionar *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), conceitos científicos e conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2009 [1934]) nos diferentes encontros (PONZIO, 2010) que vivenciamos ao longo da história, no âmbito da sociogênese e da microgênese (VYGOTSKI, 2012 [1931]), na historicidade das práticas sociais dos grupos que integramos e na transcendência a elas sobretudo pelo movimento dinâmico-causal de ressignificações, o qual se gesta no encontro de subjetividade e alteridade. Isso significa dizer que nossa singularidade na relação com o que é do plano universal (com base em HELLER, 2014 [1970]) precisa experimentar outras vivências que tendem a repercutir na apropriação dos usos da língua, requerendo reações-resposta bastante particulares (com base em BAKHTIN, 2012 [1979]) em eventos de letramento que muitas vezes sinalizam para sentidos historiados que questionam o lugar comum, o pertencimento e a alteridade relativa (com base em PONZIO, 2010) tão presentes nas relações funcionais (com base em PONZIO, 2008).

O teor dessa discussão leva-nos a reiterar que a linguagem se configura como um importante produto cultural da humanidade, e, como tal, precisa ser problematizada em suas diferentes modalidades, com destaque à modalidade escrita, nos diferentes espaços sociais em que compõe a atividade mediadora que faculta a apropriação da cultura (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Na escola, esse compromisso requer vivências por meio de diferentes eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]), o que implica olhar para os alunos em sua singularidade como sujeitos, condição que se consolida para além dos limites do escafandro (PONZIO, 2014), como já discutimos anteriormente, e imprescindível para que sua realidade cultural imediata se amplie criticamente para além do já conhecido, facultando o trânsito efetivo dos sujeitos por diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2012 [1952-1953]), porque suas práticas de letramento (STREET, 1988) assim o permitiram.

Levar esse papel a termo é, em nossa compreensão, assumir a humanização – no sentido vigotskiano do conceito – que cabe à escola ao longo do percurso formativo dos homens, no curso das interações empreendidas entre professor e alunos por meio dos usos da língua, no constante movimento das relações intersubjetivas e da influência que tais relações tendem a exercer sobre o pensamento, a

memória lógica e as demais funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2013 [1926]). Vale atentarmos, no entanto, que esse desenvolvimento está condicionado às especificidades da aula de Língua Portuguesa como encontro, de modo que os significados aprendidos e materializados na palavra se ampliem e continuamente ressignifiquem o pensamento, a fim de que passemos a lidar com os signos na atividade mediadora como estímulos utilizados na/para transformação da natureza, mas também como instrumentos para modificar nossa própria conduta frente a esse trabalho (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Os signos repercutem, assim, na apropriação dos conhecimentos e no modo como passamos a operar cognitivamente com tais conhecimentos na realização de diferentes atividades, reestruturando nossa compreensão da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e refletindo, portanto, nas contrapalavras (re)elaboradas nas vivências com o outro/Outro (BAKHTIN, 2012 [1979]), palavras que, por sua natureza dialógica, remontam à arquitetônica bakhtiniana do existir-evento: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro, o outro-para-mim (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Os diferentes valores da vida e da cultura significam somente nessa profunda relação; do contrário, o ato responsável inexistente.

As diferentes mudanças que integram o comportamento humano não estão, desse modo, dissociadas da história. O desenvolvimento implica como já tratamos, intersubjetividade, e, a depender da configuração dessas relações, pode apresentar mudanças bruscas no processo, evidenciando o peso que as relações intersubjetivas têm na intrassubjetividade. A mediação semiótica aponta para essa influência e permite que nos apropriemos dos sentidos produzidos na cultura e reflitamos sobre eles quando passamos a ter domínio sobre nossa própria conduta. “El signo, al principio, es siempre un médio de relación social, un médio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en médio de influencia sobre sí mismo”. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 100). Isso significa assumir que, num primeiro momento, o signo carrega uma significação delineada pelas relações que nos antecederam, conduzida pelo outro à interação conosco, o que vai se transformando ao longo do tempo a partir das intervenções da ação humana sobre a natureza, implicando

ressignificação sobre as funções psíquicas superiores e no modo de agir sobre o meio. Assim,

[...] la cultura es un produto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, e próprio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. [...] Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso ao convenirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 103-104).

Como professores, é fundamental, ao nos voltarmos para tais considerações, pensar sobre o papel que a escrita desempenha nos diferentes eventos de letramento propostos em aula, a fim de que possa haver por parte dos alunos uma reflexão atenta e voltada para a função que a linguagem assume nessas interações, o que vem mais uma vez destacar o papel dos signos como meios auxiliares para que nos emancipemos da conduta alheia, movimento que vislumbra o contato com o novo, com a aprendizagem efetiva, incidindo na autorregulação da conduta. (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Referendando a relevância da tônica dessa discussão para o modo como os processos de ensino e aprendizagem de língua tendem a ser vivenciados em esferas como a acadêmica e a escolar, assumimos como condição para o estado de intersubjetividade uma articulação teórico-metodológica por parte do professor que vise a sua participação efetiva como interlocutor do aluno, apontando para possibilidades que transcendam a decodificação do explícito no caso da compreensão em leitura e referendem o diálogo com o outro tanto nesse processo como na escritura e na constituição da autoria, em que o agenciamento de recursos linguístico-enunciativos é primordial. Atentemos, assim, para o papel da intersubjetividade no que toca à apropriação dos objetos culturais para posterior autorregulação da conduta (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Problematizamos, pois, na discussão aqui empreendida, como delinear uma ação didático-pedagógica com a linguagem que crie condições para os diferentes sujeitos transformarem a realidade natural e social, conscientes de sua responsabilidade, sua insubstituibilidade no encontro (com base em PONZIO, 2010), e por isso importa a discussão sobre a inter-relação do processo de

apropriação da cultura que se produz hoje, sempre no constante imbricamento com o passado e o futuro (com base em BAKHTIN, 2012 [1927]), no tensionamento do cotidiano e da história, sem descurarmos que há objetos ontológicos que tocam a humanidade do homem e que, por essa mesma razão, precisam nortear suas interlocuções frente ao mundo que integram. Para Heller (2014 [1970], p. 19):

A integração, o nascimento de uma humanidade para-nós, isto é, autoconsciente, bem como a constituição de uma história universal, são indiscutivelmente um momento valioso, enquanto a solidão do homem, a perda de sua base comunitária, sua submissão manipulada aos grandes mecanismos sociais são, também indiscutivelmente, desvalorizações objetivas ocorridas no curso do mesmo processo.

O dialogismo, conceito central para compreensão da autoria no ideário bakhtiniano, nos parece ser a questão central implicada no conjunto de vozes que historicam alguns objetos culturais ao longo do tempo, como tende a ser o caso de várias manifestações literárias, que se espraiaram para muito além do agora, justamente por não se renderem às circunscrições do mercado de consumo, que terminaria por redundar numa artificialização da linguagem literária, em rendição ao mercado. Acentuando a discussão, Ponzio (2014) observa que na esfera literária temos a possibilidade, dentre outras tantas, de exercitar a infuncionalidade, de nos voltarmos para o nada, aqui sinônimo de ausência de interesses de mercado, numa relação única e complexa com a palavra outra (PONZIO, 2010), ficando destituídos de qualquer pressa em responder ao enunciado alheio no que diz respeito a apressar o outro para que finalize o seu dizer; importa, pois, dar tempo ao outro para que se enuncie, ofertar-lhe a nossa auscultas<sup>5</sup>. Sob essa ótica se explicitaria a singularidade dos gêneros literários, ricos em dialogicidade, na produção de sentidos outros evocados no encontro de palavras (com base em PONZIO, 2010), avessos à monologia – compreendida como o grau mínimo de dialogia (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) –, porque diferentemente da Linguística voltada à frase, neles reside a integração de vozes não funcionais, materializadas em enunciados únicos e concretos (com base em BAKHTIN, 2012 [1979]).

---

<sup>5</sup> Entendemos ser essa questão nodal na educação para a oralidade.

A complexidade da discussão nos convida a refletir sobre a importante relação entre gêneros primários e gêneros secundários apresentada por Bakhtin (2012 [1952-1953]), evitando que caiamos numa polarização dicotômica entre os diferentes textos que neles se materializam. Parece-nos fundamental, desse modo, tendo em vista o importante lugar que ocupam no agir com a linguagem em espaços como a universidade e a escola, compreender que alguns gêneros secundários, a exemplo daqueles ligados às esferas artística e literária, reacenderiam diferentes vozes com possibilidades outras de significação, o que não aconteceria na tessitura dos enunciados materializados em textos do cotidiano em gêneros primários, demarcados pela objetividade e reduzidos geralmente à afirmação de pontos de vista características de relações funcionais. Conforme palavras de Ponzio (2010, p. 61):

Os gêneros literários, que Bakhtin distingue daqueles gêneros das trocas comuns do dia-a-dia, configuram como objetivada a palavra das trocas do cotidiano, ordinário e objetivo. A palavra dos gêneros das trocas do cotidiano, na sua qualidade de componente dos gêneros da palavra literária, tornando-se diálogo configurado, objetivado, perde a sua ligação direta com o contexto atual e com os objetivos da vida cotidiana, e, conseqüentemente, perde o seu caráter instrumental, funcional.

Essa relação de constitutividade que se dá entre os gêneros primários e os gêneros secundários reflete-se na configuração das reações-resposta que os enunciados materializados nesses últimos tendem a suscitar no interlocutor, remetendo-nos ao problema do enunciado que Bakhtin (2012 [1979]) discute ao longo de sua obra. Nos primeiros, há um grau mínimo de dialogia se comparados aos gêneros secundários, a exemplo dos enunciados que tipificam esferas da atividade humana como da ciência, das artes – incluída a literatura –, da ética – aí incluída a filosofia –, esta última já amplamente referendada por nós. Essa diferença não é em nenhuma instância indiferente aos enunciados que configuram as relações do cotidiano (PONZIO, 2010), e, quando reconhecemos essa singularidade, entendemos a razão de a interferência de vozes constitutivas dos enunciados proferidos em gêneros secundários demandar um tom-emotivo-volitivo (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-1924]) bastante particular na leitura e na escritura de enunciados dessa natureza, o

que não acontece da mesma maneira nas contrapalavras que dirigimos ao outro em textos do diálogo cotidiano.

De modo a integrar tais pressupostos bakhtinianos com a sistematicidade implicada nos encontros empreendidos na/pela aula de Língua Portuguesa, importa-nos registrar que numa epistemologia que toma a língua no plano histórico-cultural, exige-se reconhecer que a linguagem só realiza um de seus papéis centrais<sup>6</sup>, a interação social, se os recursos que nela se configuram no plano da repetibilidade, da língua-sistema (com base em BAKHTIN, 2012 [1979]), estiverem a serviço da materialidade discursiva projetada nos diferentes enunciados aos quais somos convidados a responder; essa materialidade coloca-se no plano da língua viva, do irrepetível, do ato.

Considerada a historicidade do agir com a linguagem em se tratando da compreensão em leitura e da autoria no ato de escrever, conhecer os eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]) que caracterizam as experiências dos alunos com a escrita e ampliá-los também sob a lógica dos usos da oralidade é, antes de tudo, buscar compreender como as práticas de letramento (STREET, 1988) que dão sustentabilidade a tais eventos carregam (ou não) essas diferentes vozes que ganham o grande tempo, a ponto de os sujeitos, na relação com elas, endereçarem suas reações-resposta por meio do ato responsável, constituído pelas vivências que tiveram com a linguagem ao longo da vida, o que sinaliza para a importante tensão entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares, e para a qual a metáfora da ecologia proposta por Barton (1994) aponta. É necessário, na compreensão da lógica que justifica tais usos, conflitá-los numa relação de equilíbrio (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015)<sup>7</sup>, conceito que entendemos remeter aos universos em que os diferentes usos da língua se gestam num constante movimento, livre de possíveis estabilizações, porque seguramente vivos nas negociações com as relações intersubjetivas que os tensionam com a exterioridade que não lhes é constitutiva, o que nos isenta de cair no relativismo sob o argumento de estarmos vergando a vara para uma única direção, em referência à conhecida metáfora de Lênin, a que Saviani (2008 [1983]) se reporta.

---

<sup>6</sup> Tendo presente que a base no pensamento vigotskiano exige considerar que a língua é para a interação social e para a elaboração/organização do pensamento.

<sup>7</sup> Não se estabelecem, aqui, relações com o ideário piagetiano.



A mobilização de diferentes recursos linguísticos e composicionais na produção dos enunciados relativamente estáveis que constituem os gêneros (com base em BAKHTIN, 2012 [1952-1953]), fulcra-se como constituinte da interlocução estabelecida entre autor e leitor. Reiteramos que, nesse sentido, a autoria se estabelece na relação tecida com o leitor, na qual o autor desde o seu projeto de dizer encaminha pistas que promovem a evocação de sentidos outros para além do que se explicita na linearidade do texto, relação não apenas necessária para que o ato de ler se institua, mas constitutiva do encontro de palavras entre autor e leitor (com base em PONZIO, 2010), sem o qual não haveria compreensão possível.

Trabalhar num processo de educação linguística ancorado em tais bases nos leva à reflexão de que, para promovermos a formação humana de leitores e produtores de texto, é preciso que facultemos aos sujeitos condições para refletirem sobre diferentes enunciados em esferas da atividade humana para além dos espaços pelos quais transitam no tempo em que vivem, o que implica relação direta com a historicidade dos interactantes, compreensão por parte dos sujeitos da configuração que a palavra outra assume em tais enunciados, além de outras especificidades que perpassam questões econômicas e culturais mais amplas.

Nossa remissão prevalente em haver na escola espaço para o tensionamento entre os enunciados configurados em diferentes gêneros reside justamente no encontro de palavras que entendemos ter de existir tanto na leitura como na produção textual, tomadas aqui não como conteúdos de ensino, mas como processos por meio dos quais a formação humana se delinea. Nosso desafio parece estar justamente em educar linguisticamente os sujeitos para que nos diferentes projetos de dizer possam enunciar-se de modo crítico e criativo, no sentido conferido por Britto (2015) a esses qualificativos, uma vez que, ao lidarmos com objetos estranhos a nós num momento específico da história ou passando a estranhar o já conhecido, atingimos o exercício necessário para materialização da crítica, da liberdade e da criatividade (com base em BRITTO, 2015), implicadas no ideário vigotskiano sob a compreensão da atenção voluntária, indispensável à formação do sujeito que não se limita a vivenciar o imediato, o passageiro e o fugaz porque a ele não foi negado o direito de experienciar outros usos historicizados no

grande tempo; em o fazendo, o faz por escolha própria, como reação-resposta ao vivenciado e não por imposição de outrem. Persiste em nós, o que a escola não pode negar à humanidade, tendo de ser:

[...] percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora (BRITTO, 2015, p. 36).

O encaminhamento de uma ação docente comprometida com referendado papel volta-se às especificidades espaço-temporais e enunciativas que os recursos lexicais e gramaticais requerem nas variadas interações materializadas em gêneros do discurso diversos. Tais recursos ocupam, assim, lugar fundamental nos processos de compreensão em leitura e escritura na escola, nos quais a autoria emerge. A auscultação, indispensável à palavra alheia (com base em PONZIO, 2010) contempla esse processo quando ao outro nos dirigimos conscientes de nossa unicidade, predispostos ao diálogo porque não indiferentes à alteridade. Fica o risco da escolha de percursos mais filosóficos para lidar com questões teórico-metodológicas, na busca de imprimir a elas a exotopia necessária para seu estranhamento, condição de base para quaisquer ressignificações: ‘ver de esquelha’, ver de outro modo o já visto (com base em L. PONZIO, 2017).

## Referências

- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-43.
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de São Paulo: Martins Fontes, 2012 [1952-53]. p. 300 – 340.

BAKHTIN, Mikhail M. O problema do autor. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de São Paulo: Martins Fontes, 2012 [1979]. p. 250 – 342.

BAKHTIN, Mikhail M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24]).

BARTON, David. *Literacy - an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BRANDIST, Craig. *Repensando o Círculo de Bakhtin*. Tradução de São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SEF. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. Brasília, DF, 2017.

BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e emancipação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

CATOIA DIAS, Sabatha. *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

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 E.; IRIGOITE, Josa C. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. *Alfa*, v. 59, n. 2, São Paulo, p. 255 - 279, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; DELLAGNELO, Adriana K. Implicações e problematizações do conceito de Intersubjetividade: um enfoque na

formação do profissional de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 107-132, 2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. – (Coleção *As faces da Linguística Aplicada*).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1968].

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

GERALDI, João W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERALDI, João W. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

GERALDI, João W.; BENITES, Maria.; FICHTNER, Bernd. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bahktin, Bateson*. Campinas: Companhia das Letras, 2006.

GIACOMIN, Letícia M. *Conhecimentos gramaticais na escola: ‘regras’ de um ensino sem regras*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

HEATH, Shirley. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, Alessandro (org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

IRIGOITE, Josa C. da S. *Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IRIGOITE, Josa C. da S. *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, v. VIII, n. 17, p. 37-66, 2003.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995]. p.15-64.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

PEDRALLI, Rosângela. *Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. *Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto. *Fuori luogo*. Milano: Mimesis, 2013.

PONZIO, Augusto. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. Tradução de São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de [orgs.]. *A alteridade como lugar da incompletude*. Tradução de São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. Tradução de São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Identiaé mercado del lavoro: due dispositivi di uma stessa trappolla mortale. In: PONZIO, Augusto. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. Athanor. Roma: Maltemi, 2008. p. 21-41.

PONZIO, Luciano. *Visões do texto*. Tradução de São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira da Educação*. v. 15, n, 45, p. 422-433, set/dez, 2010.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (org.) *The written world: studies in literacy thought and action*. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988. p. 67-85.

STREET, Brian. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. John Benjamins B.V., 2000. p. 17-29.

TOMAZONI, Eloara. *Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

TOMAZONI, Eloara. *O ato de escrever em encontros na escola*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VYGOTSKI, Lev S. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas: el significado histórico de la crisis de la psicología*. Tomo I. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1926]). p. 3-22.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1985.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João W. Geraldi. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, Valentín N. *El marxismo y la filosofía de lenguaje*. Prólogo traducción de Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot. Argentina, 2009 [1929].

## **Humanização e apropriação inicial da escrita: implicações decisivas para a educação linguística**

Rosângela Pedralli  
Maíra de Sousa Emerick de Maria

É amplamente reconhecida, no âmbito das discussões sobre formação humana, a fundamental articulação entre Filosofia Marxista, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Crítica também quando se toma a relação entre Educação e Linguagem como objeto, tal qual a proposta desta obra. Isso porque, dentre outras razões, nenhuma das três dimensões sustenta em si o trabalho educativo, ainda que sejam dele parte inalienável. Ao mesmo tempo, convém o registro, nenhuma teoria linguística sozinha o faz também, ainda que com defesas e inclinação voluntária a uma ou mais dessas teorias pelos profissionais, quer sejam pesquisadores ou professores. Nesse sentido, faz-se necessário ter clareza sobre em que aspecto reside tal articulação e em que direção ela aponta, o que será apresentado e discutido ao longo deste capítulo, com vistas a uma compreensão mais sólida acerca do processo de alfabetização.

Contemporaneamente, em razão especialmente dos propalados documentos oficiais, que orientam e definem a educação no cenário nacional, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de modo geral, e, no caso específico da alfabetização, do Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), a identificação e a problematização do modo como tais fundamentos aparecem relacionados, tanto em documentos dessa natureza como em práticas educativas levadas a efeito em espaços escolares, parecem fundamentais. Se não por outras razões, pelo fato de que, por vezes, esses artefatos colocam em diálogo perspectivas radicalmente distintas e, portanto, impossíveis de serem conciliadas. Em casos mais agudos, o fazem sem cientificar os profissionais que deles se apropriam (ou buscam fazê-lo) ou, no limite, como é o caso da Base Nacional em vigor, sequer anunciam a vinculação que o fundamenta.

Tornar clara a articulação que suporta um processo de alfabetização comprometido verdadeiramente com a humanização e



os desdobramentos metodológicos dela para esse mesmo processo parece-nos imperativo, considerando-se que estrategicamente os discursos conservador e reacionário tendem a se apropriar de concepções, desenraizá-las de sua matriz teórico-filosófica, transformá-las em ‘mantras’ e, com isso, justificar encaminhamentos didático-metodológicos comprometidos com os ideais burgueses. Desvelar posturas congêneres é compromisso de um fazer científico orientado a uma visão social de mundo transformadora, justamente a nossa intenção nos limites deste capítulo.

### **Filosofia Marxista e apropriação da escrita: projeto social e ideal formativo**

Há, de modo geral, em qualquer processo educativo, uma relação estreita entre projeto social e concepção de formação humana promovida pelos currículos que orientam esses processos. No que compete ao projeto social, nossa defesa, em alinhamento aos intelectuais que assumem o fundamento marxista (a exemplo de Michael Löwy, Ivo Tonet, Sérgio Lessa, Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Martins, dentre outros), é de que toda a atividade humana está comprometida direta ou indiretamente com uma destas duas possibilidades: manutenção do *status quo* ou transformação social. No caso das atividades *sine qua non* dos processos formais de educação, a exemplo dos escolares e acadêmicos, as atividades de ensino e de aprendizagem, tal compromisso parece ainda mais claramente implicado, na medida em que, como ato político que é, não é possível desenvolver qualquer ação de ensino sem fazê-lo em uma dessas duas direções, a pró-manutenção ou a pró-transformação.

A cada uma dessas duas direções, como dissemos, está associado um projeto social e, conseqüentemente, um ideal formativo, o qual também só pode orientar-se a uma de duas direções: a adaptativa ou a crítica. Ao primeiro ideal, o de adaptação humana à ordem social vigente, a formação prospectada pelos currículos seria orientada para uma dimensão unilateral, a qual ganha refinamentos, especificações, na medida em que pode materializar-se em ações comprometidas com (i) a inserção no mercado de trabalho, (ii) a exacerbação das dimensões locais e folclóricas que caracterizam as comunidades ou, ainda, (iii) o paradigma opinativo e da ludicidade.

Tal ideal, contudo, nunca se afasta da tônica primária, a da adaptação humana ao projeto social capitalista, ainda que “O ser humano não se reduz[a] a um animal que vive num meio social, ou seja, a formação do indivíduo não se reduz[a] a um processo de adaptação ao meio, ou de interação entre o organismo e o meio ambiente, ainda que este seja entendido como um meio social.” (DUARTE, 2013, p. 38).

Em se tratando do ideal formativo que assume como fim das ações educativas a constituição crítica, pautada no desenvolvimento da consciência de classe por cada indivíduo e como resultado disso a aproximação ao desenvolvimento de um sujeito coletivo, orientado para a transformação social, a formação teria contornos de omnilateralidade humana. Nesse ideal, as dimensões física, produtiva e intelectual - incluídos aqui os campos artístico, científico e filosófico - são partes indissociáveis, na medida em que a formação da consciência e do pensamento crítico não se dá senão pela apropriação dos conhecimentos mais sofisticados produzidos pelas gerações anteriores, do que é exemplo a escrita.

Assim, esse ideal formativo estabelece um profundo compartilhamento com os currículos escolares que deveriam ser concebidos buscando contribuir para a consecução de um novo projeto social. Dito de outra forma, a orientação seria para a superação de uma formação unilateral, fundada na lógica do sistema capitalista, que se respalda justamente na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a qual é absolutamente conveniente para a manutenção do modo de organização social vigente, em direção a uma formação humana que congregue as dimensões manual e intelectual, aproximada à omnilateralidade humana, só possível plenamente numa sociedade que tenha superado, por sua vez, o sistema capitalista. Compartilhando da base filosófica marxista, Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 642) assim definem as condições para levar-se a termo tal ideal formativo:

[...] as perspectivas de desenvolvimento do homem omnilateral efetivam-se, precisamente, sobre a base do trabalho, isto é, na possibilidade da abolição da exploração do trabalho, da divisão do trabalho e da sociedade de classes, e do fim da divisão do homem, dado que isso acontece unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que o último necessita de tempo livre para o seu pleno desenvolvimento [...]

Esse ideal formativo, mesmo que inalcançável numa realidade social premida pelo capital, é, no entanto, objeto de busca (ou deveria ser) ainda nessa sociedade, uma vez que depende dessa formação a humanização dos homens e com ela a formação da consciência de classe, elemento fulcral para a prévia-ideação de projeto social que tenha como centro o ideal de máxima humanização dos indivíduos e, com isso, de sua liberdade. É, assim, este o grande ponto articulador entre Filosofia Marxista, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Crítica: a redialetização entre seres humanos, natureza e sociedade. Na subseção seguinte, nessa direção, abordaremos os elementos fundamentais para a compreensão da especificidade da Pedagogia Crítica, entendida como superadora tanto de projetos educacionais tradicionalistas, como de inovadores e, também, de tecnicistas.

### **Pedagogia Crítica e apropriação escolar da escrita: por uma educação linguística humanizadora**

Com vistas à mencionada redialetização<sup>1</sup>, além das discussões atinentes ao projeto social vigente e ao almejado, e, em associação a este último, à concepção de formação humana defendida e ao desenvolvimento humano em acordo com premissas assumidas pela Teoria Histórico-Cultural - discussão da terceira seção deste capítulo -, há, no que compete ao processo de educação linguística, uma clara e delicada relação com fundamentos filosófico-pedagógicos, os quais apresentam implicações às tendências pedagógicas que se deixam ver inevitavelmente - considerados aqui os esforços por vezes identificados de assepsia dessa dimensão - no trabalho educativo em língua. A grande relação de fundo presente nesse processo parece ser, assim como defende o pensador polonês Bogdan Suchodolski (1982), o embate entre correntes essencialistas e existencialistas, que tomariam como ponto de partida concepções de homem antagônicas - esta, apostando no 'eu empírico'; enquanto aquela, 'numa essência

---

<sup>1</sup> Assumimos 'redialetização', no âmbito deste capítulo, como a retomada/recuperação do trânsito metabólico ativo entre seres humanos, natureza e sociedade, na forma da rearticulação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que caracterizou o desenvolvimento humano historicamente. Para aprofundamento da questão, sugere-se Engels (1876) e Leontiev (1959).

humana real' -, mas que compartilham, ao fim e ao cabo, um mesmo projeto social: a manutenção do estado de coisas.

O pensamento filosófico, que tome educação como fenômeno humano e como promotor da própria humanização, na medida em que cria novas necessidades que impulsionam o desenvolvimento de cada novo indivíduo, não pode pautar-se em uma ou outra dessas correntes, mas também não pode contentar-se com a promoção de uma pseudoconciliação entre ambas. Isso porque,

O pensamento filosófico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tentar unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia deveria ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida. (SUCHODOLSKI, 1982, p. 98)

É esse embate, no limite, com todas as constrictões identificáveis em relação à possibilidade de levar a efeito uma ação formativa com contornos de aproximação à emancipação, que se revela como o embrião das ações tradicionalistas, inovadoras e tecnicistas (SAVIANI, 1983) também no campo da educação linguística e, conseqüentemente, portanto, no que se refere à apropriação inicial da escrita. As ações de natureza tradicionalista, especificamente, parecem priorizar um tipo de regularidade do sistema de escrita alfabético, que, ao ser dominado sob essa lógica, significaria a consolidação do processo de alfabetização, do que são exemplos a regularidade silábica, a alfabética ou a fônica. Já no que compete às ações que acompanham o movimento pedagógico inovador, a prioridade parece recair sobre a dimensão do uso social em si mesmo, no sentido de tomá-lo como fim do trabalho educativo com preferência pelas formas que façam sentido aos indivíduos, que sejam de seu interesse e comuns à(s) comunidade(s) da(s) qual(is) fazem parte (ou pelas quais transitam). Ainda com enfoque no uso social em si mesmo, em acordo com as premissas do tecnicismo, parece tomar-se como centro do trabalho educativo usos afetos ao mercado de trabalho, ao cuidado de si e à resolução de problemas cotidianos. Também essas três tendências pedagógicas, assim como ocorre com as correntes essencialistas e existencialistas, e por se

constituírem como reverberações delas, estabelecem entre si uma relação de mútua negação, que não busca avançar nas questões educacionais, mas alcançar a hegemonia.

Em associação ao embate entre essas duas correntes e às três tendências pedagógicas, até o momento discutidas e que mantêm fundo conservador, vale um especial destaque para a pedagogia das competências, desenvolvida por Perrenoud (1999). O destaque não se dá em razão do suposto ineditismo e da relevância de suas ideias, mas de sua assunção como estofo pedagógico na recém-publicada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Trata-se de um documento que tem se convertido em matriz de referência para atualização de currículos das redes públicas e privadas de ensino de todo o país, num processo profundamente contraditório quer seja por seu processo de elaboração, quer seja por sua ‘adoção’, sob uma lógica de replicação, significar o estabelecimento do compromisso, pelas redes de ensino, com o ideal formativo adaptativo, demandado por projeto social conservador da ordem vigente. Com relação, portanto, a tal pedagogia, é inegável seu alinhamento à ideia de que a educação teria como objetivo a preparação dos indivíduos para a atuação no mercado capitalista, como mão de obra, com o refinamento de que “[...] a responsabilidade de escolha e preparação, para manter-se competitivo no mercado, recai[ria] sobre o próprio indivíduo.” (AMARAL, 2016, p. 43).

Nessa direção, Perrenoud (1999, p. 07), ao responder à questão formulada por ele próprio, “[...] vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”, nega que desenvolver competências seja sinônimo de desistir de transmitir conhecimentos. Entretanto, já na mesma página, ao apresentar a definição de competência, deixa ver o lugar periférico que o conhecimento ocupa na pedagogia que propõe e, associado a isso, o alargamento que propõe à noção de conhecimento, que passa a abarcar qualquer forma de saber:

*[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p. 07, grifos do autor).*

Em exacerbação da experiência vivencial e da secundarização do conhecimento, é assim que esse mesmo autor conceitua sua proposta pedagógica:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. [...] os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. [...] O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um *treinamento*, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 10, grifos do autor).

Seria a construção desses esquemas, portanto, que permitiria a mobilização de conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação (PERRENOUD, 1999). As tendências pedagógicas que compartilham um estofo crítico, por sua vez, o fazem por se inserirem no movimento contra-hegemônico, que ganhou fôlego no final da década de 1970 e início da década de 1980 (AMARAL, 2016) como movimento pedagógico responsável pela crítica à pedagogia dominante. Nesse movimento, Saviani (2013) elenca estas pedagogias: pedagogia da ‘educação popular’, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. Segundo esse mesmo autor, tratam-se de pedagogias de esquerda.

Acerca da pedagogia da ‘educação popular’, afirma-se que, para tal tendência, “[...] é o próprio povo quem deve escolher o que é melhor para si em vez de permitir que a elite dite normas da educação que a ele deve ser oferecida.” (AMARAL, 2016, p. 12). Há, ainda, uma importante valorização do professor e de sua formação adequada para o sucesso na transmissão do conhecimento, e do diálogo como ferramenta fundamental para a superação dos limites da aprendizagem. Sobre a pedagogia da prática, Saviani (2013) defende que são destacados os objetivos da educação, movidos por questões como ‘por que educar?’, ‘educação para quê?’, ‘para quem?’ e ‘quais são os interesses defendidos quando se propõe uma política educacional?’, além da centração do saber firmado pela prática social

e da afirmação de que ato pedagógico seria inalienavelmente ato político. Assumindo alguns pontos de compartilhamentos com essa pedagogia, a pedagogia histórico-crítica, a seu turno, assume e defende a reciprocidade dialética entre educação e sociedade, o que significa dizer que a escola, ao mesmo tempo que é determinada pela sociedade, também a determina. Além disso, marca-se como importante tendência na crítica feita à pedagogia das competências, assumida na BNCC, publicada ao final de 2017 e apresentada anteriormente. Por fim, a pedagogia crítico-social dos conteúdos é defensora de que seria papel fundamental da escola a difusão dos conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, se preocupada com a formação que sirva aos interesses populares.

O reflexo do embate pedagógico entre correntes e tendências pedagógicas conservadoras e, como resposta a ele, do posicionamento crítico para o processo de apropriação inicial da escrita é bastante significativo e se deixa ver de forma bastante concreta em documentos oficiais contemporâneos - do que é exemplo a BNCC (BRASIL, 2017) - e nos desenhos de políticas públicas voltadas para a alfabetização - a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Isso porque parece haver um retorno de visões tradicionalistas sobre a alfabetização, que se materializa na defesa de uma determinada regularidade sistêmica como a prioritária, o que coloca em projeção determinado método como o mais adequado, porque respaldado no avanço da ciência, e, ainda que com ressalvas de pesquisadores que não por acaso claramente são defensores desse mesmo método<sup>2</sup>, como o capaz de resolver ‘o problema da alfabetização’ no país.

Afora a todas as críticas que poderiam ser feitas sobre a crença na resolução das questões que envolvem os números aquém do esperado de alfabetizados no país, vale destacar que a eleição de uma regularidade do sistema escrito como prioritária, de uma perspectiva linguístico-pedagógica como a ‘salvadora’, é movimento característico como apresentamos anteriormente da história da Educação como um todo e, como tal, teria como fundo não a

---

<sup>2</sup> Cf. Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), especialmente as páginas 17 e 33, e entrevista (Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-metodo-fonico-e-essencial-mas-sozinho-nao-e-suficiente-para-alfabetizar/>. Acesso em: 17 mar 2020.)

tentativa de avançar em direção a uma formação mais consequente dos indivíduos, mas o alcance da hegemonia. A aproximação do método fônico<sup>34</sup> à pedagogia das competências na BNCC, por exemplo, parece emblemática disso e evidencia não apenas uma escolha metodológica, tomada na dimensão técnica, mas uma mudança/retrocesso profundo na concepção de alfabetização em vigor no cenário nacional, a qual oferece implicações decisivas ao ideal formativo prospectado tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, compatível com projeto social pró-manutenção da ordem social vigente. O lugar conferido a essa perspectiva de alfabetização contemporaneamente ignora, antes, as contribuições científicas produzidas historicamente por muitos intelectuais alinhados às pedagogias críticas, de fundo contra-hegemônico, e prioriza uma única matriz que coloca em aproximação de forma velada teoria linguística e tendência pedagógica, o que é, inegavelmente, anticientífico, aproveitando o argumento usado como justificativa para essa aproximação.

O desconhecimento ou, como se esperaria de todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente na Educação, o reconhecimento de tal embate e o reflexo dele em tendências pedagógicas afetam diretamente tanto profissionais que atuam na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um todo, e não apenas aos profissionais que atuam no então chamado ciclo de alfabetização, atualmente, segundo definição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), compreendendo primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Afeta, importa o registro de antemão, independente de ser ou não isso reconhecido, na medida em que toda a postura pedagógica, também no que diz respeito ao ensino de língua, desvela alinhamentos, como não poderia deixar de ser, premidos por contradições, inerentes ao nosso próprio modo de organização social e, portanto, não estranhos à educação linguística. E escamoteá-los, nesse sentido, parece bastante conveniente para a naturalização e, com ela, a manutenção da ordem vigente.

---

<sup>3</sup> Para uma compreensão introdutória sobre a distinção do método fônico e os demais métodos defendidos historicamente, cf. Sebra e Dias (2011).

<sup>4</sup> Para uma visão crítica acerca da história dos métodos e a alfabetização no cenário nacional, cf. Mortatti (2006).



Cabe o destaque ainda de que a compreensão e a orientação do trabalho educativo, tendo presente as implicações desse embate para a educação linguística no processo de apropriação inicial da escrita, são decisivas para a promoção do desenvolvimento humano e para o avanço em direção a um ideal formativo alinhado à omnilateralidade humana, uma vez que, mais radicalmente, apropriação e objetivação, na dimensão ontológica dos termos, demandam lide com distintas formas de simbolização, dentre as quais inclui-se o escrito, mas não restringe-se a ele. E não é senão por essa razão que toda a discussão sobre psicologia social e modelos pedagógicos ganhou relevo no momento histórico em que um novo projeto de sociedade era o foco na Rússia pós-Revolução e por isso os profissionais, a exemplo de Vigotski, foram instados a debruçar-se sobre tais campos. Eis também nosso motivo para este capítulo: contribuir para o avanço especialmente no que compete ao ensino inicial da modalidade escrita da língua com vistas a esse ideal formativo humanizador, porque é dele que depende a ideação e a consecução de um novo projeto social.

### **Teoria Histórico-Cultural e apropriação da escrita como processo: o desenvolvimento da capacidade de representação simbólica**

Nesta seção, apresentaremos três aspectos que dão conta, ainda que esquematicamente, do percurso que vai do desenvolvimento da capacidade de representação simbólica, envolvendo a relação com as diversas formas de simbolização, o que inclui o escrito; a ‘descoberta’ e a apropriação do sistema de escrita alfabético convencional, com especial destaque para o percurso que vai da indiferenciação para a diferenciação; e o necessário alcance da autonomia para ler e escrever como resultado de um processo. Para isso, a opção é retomar três textos que condensam, em nossa análise, os principais pontos da discussão, arcando com os custos de uma decisão como essa - com a retomada, conferir a este texto um tom de resenha -, mas também com ganhos possíveis: contribuir com um texto introdutório ao estudo da apropriação da escrita em processo inicial à luz da articulação entre Filosofia Marxista, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Crítica.

## **O percurso de desenvolvimento da capacidade de representação simbólica: pré-história da linguagem escrita**

Ao retomar e explicitar a pré-história da linguagem escrita, Vigotski (1931) revela tanto sua vinculação estreita à Filosofia Marxista quanto sua relação direta com as premissas preconizadas pela Teoria Histórico-Cultural, especialmente, nesse caso, as definições de Leontiev (1978; 1988), Davidov (1988) e Luria (1987; 1988). O alinhamento à Filosofia Marxista é nítido em várias passagens do capítulo *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* (VIGOTSKI, 1931), mas convém destacar a lógica geral da retomada realizada pelo autor, profundamente relacionada à lógica geral do mencionado fundamento filosófico: cada novo membro da espécie humana repete em si e, a depender do processo de formação, para si a história percorrida pelas gerações passadas para o domínio de instrumentos, sejam eles materiais ou imateriais. Isso, contudo, não pode significar a compreensão de que cada novo ser construiria novamente os conhecimentos, o que reiteraria os pressupostos do Construtivismo, ao qual o autor declaradamente se contrapõe, dentre outras razões, porque a tese central dessa perspectiva explicativa do desenvolvimento humano é que

[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas [...]. (PIAGET, 1990, p. 01)

A premissa defendida pela Teoria Histórico-Cultural significa, antes, que o desenvolvimento de uma capacidade humana demanda um percurso, que, em uma análise detida, evidencia muitos compartilhamentos com o percurso desenvolvido pelas gerações passadas na apropriação e na objetivação das realidades social e natural, sendo os instrumentos elementos fundamentais desses dois processos. Quanto ao alinhamento à Teoria Histórico-Cultural, cabe o destaque de que tal premissa elementar, tal qual se dá com a Filosofia Marxista, é pano de fundo da própria retomada realizada por Vigotski no capítulo mencionado, na medida em que:

[...] el proceso del desarrollo cultural del niño, así como todo el proceso de su desarrollo psíquico, constituye un modelo de desarrollo revolucionario. Ya hemos visto antes que el próprio tipo de desarrollo cultural de la conducta humana, producto de la compleja interacción de la madurez orgánica del niño con el medio cultural, necesariamente debe ofrecernos a cada paso un modelo de ese desarrollo revolucionario. (VIGOTSKI, 1931, p. 185)

Outro aspecto que parece explicitar tal vinculação, principalmente às proposições de Leontiev e Davidov, é a recorrência às etapas desenvolvimentais descritas por esses autores, as chamadas ‘atividades-guia’ ou ‘atividades principais’, que se convertem no estofo da pré-história da escrita descrita por Vigostki. Por fim, no que compete mais especificamente à vinculação com a discussão priorizada por Luria, está declarada ao longo do próprio capítulo em causa: “A. R. Luria se planteó el objetivo de provocar e fijar por vía experimental el momento en el que el niño descubre el simbolismo de la escritura para poder acceder a su estudio sistemático” (VIGOTSKI, 1931, p. 194). Assim, afora todos os pontos presentes na mencionada discussão que valeria destacar, em coerência com nosso objeto de discussão, destacaremos e apresentaremos as etapas da pré-história da linguagem escrita, quais sejam: gestos, jogos infantis, desenho e escrita. No que compete aos ‘gestos’, o autor destaca que são eles os primeiros signos visuais utilizados pela criança e que eles apresentam o mesmo embrião da simbolização pelo escrito, sendo contido nele a futura escrita do indivíduo. Nesse sentido, para o autor (1931, p. 186), “El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.” É, a propósito, ao gesto que a criança recorre quando deseja significar os desenhos que produz; é com o movimento de mãos que busca dar sentido ao seu desenho, evidenciando avanço e recuo que marcaram todo o seu desenvolvimento.

Sobre os ‘jogos infantis’, ou ‘jogos protagonizados/de papéis’ como denominados por Davidov (1988) e Elkonin (1987), intelectuais que se dedicaram à identificação do papel dessa etapa no desenvolvimento humano, Vigotski destaca a natureza simbolizada que caracteriza os objetos nos jogos e assevera:

[...] durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. [...] lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su

utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. (VIGOTSKI, 1931, p. 187)

Ao fazê-lo, evidencia a centralidade da função simbólica nos jogos infantis e seu papel no desenvolvimento da capacidade de representação simbólica pela criança - “[...] para el niño que juega todo pode ser todo” (VIGOTSKI, 1931, p. 188) -, além da importância fundamental que os processos interacionais pela linguagem verbal têm nessa etapa desenvolvimental, na medida em que a designação verbal convencional do objeto é empregada em situação de jogo desde muito cedo.

Em relação ao ‘desenho’, algo semelhante acontece, mas não mais de forma ‘natural’, sem intervenção ou coparticipação do adulto. No limite, é pela necessidade de fazer-se entender pelo outro que as tentativas de refinamento do desenhado vão se dando e processualmente a tentativa de complementação do desenho com outras formas de simbolização não convencionais e depois convencional vai sendo empreendida pelas crianças. Nesse ponto, vale o destaque acerca de uma virada desenvolvimental importante, identificada no desenho e destacada pelo autor: “[...] la designación verbal [do desenho] pasa de ser posterior a ser simultánea.” (VIGOTSKI, 1931, p. 190). Aqui, não se trata de uma superação meramente interacional, mas sobre o que tal designação no âmbito das relações humanas revela: o percurso de desenvolvimento no/pelo indivíduo de uma capacidade humana absolutamente fundamental, a prévia-ideação. Ao designar o desenho antes ou simultaneamente a sua realização, a criança deixa ver que já antecipa e não mais reage apenas ao registro realizado, uma capacidade que reflete o desenvolvimento de uma função psíquica superior, a qual afeta as relações do indivíduo de forma genérica como todas as funções dessa natureza.

À luz dessa questão, é possível afirmar que o desenho é uma etapa prévia à ‘linguagem escrita’, pois o desenho é antes uma linguagem do que uma representação, já que a criança pelo desenho deseja simbolizar mais que produzir uma representação realista. Ou seja, essa possibilidade de interação com a realidade evidencia uma superação da dimensão de transparência entre o real e o reportar-se a ele nas manifestações linguísticas, abrindo espaço para as formas interacionais de segunda ordem, simbolizadas porque sem identificação imediata com o real.

Há que se ter presente ainda que tanto a linguagem escrita quanto o desenho nascem da linguagem verbal/oral, já que a criança produz no desenho a riqueza presente em sua memória, como num relato. Nas primeiras tentativas de escrita, da mesma forma, a criança não representa simbolicamente as palavras, mas os objetos e as representações sobre tais objetos, por ela apropriados nas relações sociais das quais tomou parte. É, pois, no avanço neste processo que a criança descobre que, além de desenhar as coisas, pode desenhar as palavras, o que nos leva ao complexo processo que vai, com recuos, avanços e saltos, da indiferenciação para a diferenciação, objeto da próxima subseção.

### **A descoberta da escrita como possibilidade de representação simbólica: da indiferenciação à diferenciação**

Ainda que esta seção tenha sido elaborada majoritariamente a partir das ideias de Lúria, vale destacar que o pensamento desse autor e de Vigotski converge sobremaneira quando observamos a retomada da pré-história da linguagem escrita em dois capítulos fundamentais: *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* (VIGOTSKI, 1931) e *O desenvolvimento da escrita na criança* (LURIA, 1988). Os autores tomam como ponto de partida para a apresentação e para a discussão propostas a premissa de que a história do desenvolvimento da escrita na criança começa muito antes de o professor dar-lhe um lápis e ensinar a ela o traçado das letras. Além dessa premissa, outro ponto comum e destacado na defesa dos autores é a importância que gesto e linguagem verbal/oral têm para a apropriação da escrita: eles são indissociáveis em todo o processo de desenvolvimento infantil, sobretudo da capacidade de representação simbólica, nodal para o domínio da escrita pela criança.

Isso posto, os autores buscam, nos mencionados capítulos, determinar um percurso que seria característico do desenvolvimento da escrita na história das gerações passadas e que poderia ser identificado também em cada novo ser da espécie humana, cada novo indivíduo. Cabe a retomada de um aspecto importante: os autores tratam aqui de linhas gerais que acompanhariam as atividades-guia características do desenvolvimento humano e não de uma etapização linear a ser reproduzida por cada ser humano e,

portanto, a ser tomada como fundamento para uma delimitação metodológica definida aprioristicamente para o processo de alfabetização. Trata-se antes da apresentação de regularidades que podem ser apreendidas do processo de apropriação da escrita pelas crianças e, como tal, devem ser conhecidas por profissionais que se responsabilizam pelo processo inicial de apropriação da escrita, uma vez que seu conhecimento permitiria autonomia para pensar percursos de ensino e estratégias metodológicas, do que trataremos, ainda que brevemente, na seção seguinte.

Ao descobrir que é possível desenhar não apenas os objetos mas também as palavras, os experimentos desenvolvidos pelos dois autores dão conta de dois grandes modos/estágios de apropriar-se da escrita: a forma primitiva e a forma cultural. O primeiro deles é marcado pela cópia imitativa, mecânica e externa, sendo a escrita concebida como hábito de mão e não como processo cognitivo complexo; já o segundo deles é caracterizado pelo domínio inteligente e pelo valor simbólico, sendo a dimensão mecânica envolvida na escrita incorporada ou posta a serviço da complexidade cognitiva envolvida nessa aprendizagem. A grande diferença entre esses dois modos/estágios de relação com a escrita, segundo Luria (1988), é o uso instrumental dos registros para/a serviço de algum fim.

Importa, nesse ponto, refletir sobre o que significa ‘uso instrumental’ no âmbito dessa teoria, já que, contemporaneamente, parece haver defesa de que a educação linguística de modo geral deveria ser haurida de sua dimensão sociopolítica e ser levada a efeito como ferramenta técnica, neutra, de modo estrito, acompanhando ditames supostamente científicos que estariam na base de processos educativos pautados em desenvolvimento de competências e, no caso específico do trabalho com língua, essa deveria ser assumida como técnica a ser apropriada e utilizada para as demandas cotidianas, como instrumento na dimensão pragmática portanto, seguindo uma lógica adaptativa de formação humana. Em consonância com a Teoria Histórico-Cultural por outro lado, a existência e a utilização dos instrumentos materiais e imateriais presentes na cultura são absolutamente envolvidos pelo processo de sua constituição e de seu domínio pelas gerações passadas, aspecto que dá a cada instrumento uma natureza histórica inextricável, portanto ideológica, valorativa e promotora de profundas alterações

desenvolvimentais e culturais nos indivíduos que deles se apropriam e por intermédio deles se objetivam na realidade social.

Acerca da especificidade dos instrumentos, os autores defendem o papel funcional auxiliar que os caracteriza, o que marca sua incorporação às relações humanas. O emprego de tais instrumentos pode se dar por um ‘uso natural’ ou por um ‘uso cultural’; aquele diretamente e este indiretamente. Essa distinção é destacada, por Vigotski, também em relação à linguagem escrita, quando apresenta dois importantes conceitos para pensar o processo de relação com a escrita pelos indivíduos que vai da heteronomia para a autonomia, quais sejam: o simbolismo de primeira ordem e o simbolismo de segunda ordem. Para o autor,

Los signos de escritura, como es fácil de ver, son símbolos de primer orden, denominaciones directas de objetos o acciones, pero en la etapa descrita por nosotros el niño no llega al simbolismo de segundo orden, que consiste en la utilización de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palabra. Para que el niño llegue a ese descubrimiento fundamental debe comprender que no sólo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras, y ese mismo descubrimiento lleva el niño a escribir las letras. Desde punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. (VIGOTSKI, 1931, p. 196-197).

Entendendo que a linguagem escrita pela criança depende dessa ‘descoberta’ e significa a passagem da simbolização pelo desenho de objetos e ações para a simbolização de palavras pelo escrito, segundo Vigotski (1931, p. 197), “Todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural.” Para isso, é indispensável a compreensão da linha que leva ao desenvolvimento da capacidade de representação simbólica pelo desenho até o escrito, processo marcado por recuos e avanços que envolvem indiferenciação e diferenciação e que poderia ser esquematizado em quatro momentos, destacados por Luria (1988), a saber: fase pré-instrumental; primeiro passo da rota cultural; segundo passo da rota cultural e fase instrumental.

No que diz respeito à ‘fase pré-instrumental’, é fundamental que se compreenda que a utilização da ‘escrita’ nesse momento do desenvolvimento se dá como um ato suficiente em si mesmo, externo e imitativo do gesto de sua produção, identificado nos mais experientes

pela criança, muitas vezes como um brinquedo. Ela não assume função de recurso mnemônico e é marcada por registro indistinto, indiferenciado realizado pelo indivíduo. De forma sintética, Luria (1988, p. 150) destaca dois pontos acerca dessa fase: “[...] escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares.” É por essa razão também que a escrita da criança não funciona ainda em sua dimensão instrumental.

No segundo momento, o ‘primeiro passo na rota cultural’, a escrita do indivíduo permanece não diferenciada e externa, mas já começa, ainda que com significativas limitações, a funcionar como recurso mnemônico e com função auxiliar de signo. Isso porque, a criança cria (e não constrói) sistemas próprios, auxílios técnicos de memória, normalmente sinais topográficos não convencionais, portanto sem valor compartilhado na cultura e, por isso mesmo, passíveis de esquecimento pelo criador e facilmente reversíveis em rabiscos aleatórios finalizada a tarefa que promoveu a necessidade de tal criação. Trata-se, contudo, do “[...] primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma.” (LURIA, 1988, p. 158).

O terceiro momento, o ‘segundo passo na rota cultural’, é marcado pela escrita diferencial. Nesse momento do desenvolvimento, a criança emprega signo diferenciado, com significado objetivo, com alguma estabilidade, ou, por outra, ‘o mesmo para todos’. De linhas e rabiscos em boa medida aleatórios ou facilmente reversíveis, a criança passa para figuras e imagens com valor de representações sígnicas. De acordo com Luria (1988, p. 161), haveria dois caminhos pelos quais a diferenciação do signo primário poderia ocorrer na criança: “[...] a criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários [...]” ou “[...] pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, isto é, para os pictogramas.” De modo geral, é possível identificar nesse momento o desenvolvimento da criança em direção ao domínio de uma atividade gráfica resultante da apropriação de um “[...] sistema bastante complexo de comportamento cultural [...]” (LURIA, 1988, p.



163) e que pode ser concebido como “[...] expressividade materializada em uma forma fixa [...]” (LURIA, 1988, p. 163).

O quarto e último momento, descrito e discutido por esse mesmo autor (1988), a ‘fase instrumental’, diz respeito à passagem da pictografia para a escrita alfabética/simbólica. O autor defende que, do ponto de vista da promoção dessa passagem, a apresentação à criança de necessidade de registros, que dificilmente poderiam ser realizados apenas pelo desenho, e, complementarmente, a oferta de possibilidade de sua realização com o auxílio de uma forma de simbolização convencional parece ser bastante significativa e criadora de necessidade para a apropriação pela criança de regularidades do sistema escrito. Trata-se, assim, de substituição de uma forma de simbolização prevaiente por outra, que demanda o reconhecimento paulatino das letras e das regularidades que regem sua combinação.

De forma sintética, a apropriação da escrita, incluindo-se as mencionadas regularidades, depende do desenvolvimento de duas capacidades importantes: ‘desenvolvimento intelectual’, que compreende também, mas não apenas, a capacidade de representação simbólica, e ‘abstração sincrética’, no sentido de identificação em objetos culturais, dos quais a escrita é parte, de particularidades que compõe sua genericidade. Isso nos leva a um ponto nodal que será fundamento para a discussão da quarta seção deste capítulo: a criança não se apropria do escrito pelo reconhecimento paulatino das letras e das regularidades de forma linear e como fim em si mesmo. Ela se apropria dela na medida em que compreende que a realidade natural e a social são simbolizadas de diferentes formas, incluindo os textos escritos; que em tais textos existem autores, títulos, parágrafos, palavras, enfim, particularidades características do escrito e que seu domínio permite interagir com os outros, lembrar-se de coisas, denominar o mundo e objetivar-se nele.

### **O alcance da autonomia (ou a busca por ela): leitura e escritura como parte da ‘segunda natureza’**

A lide de forma diferenciada com o sistema escrito, considerada sua complexidade, resulta de um processo extenso de apropriação e, como consequência dialética dela, de

desenvolvimento humano, que não é finalizado pela compreensão dessa dimensão diferenciada de modo estrito. O processo antes demanda autonomia na operação com tal sistema escrito em práticas sociais em que ele se faz presente, a leitura e a escritura. Tal autonomia é tomada, no âmbito da teoria, como constituição da segunda natureza do indivíduo, do que trata Saviani (1984) no ensaio Sobre a natureza e especificidade da Educação.

Acerca desse processo de tomar para si, no que compete a sua constituição, o que de mais complexo e enriquecedor as gerações anteriores produziram, Saviani (1984), especificamente sobre o processo de alfabetização, defende que também é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Para tal, seria fundamental “[...] fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser.” (SAVIANI, 1984, p. 05). Retomando o processo de elaboração conceitual, como descrito pela Teoria Histórico-Cultural, vale a ressalva de que o domínio automático da escrita não pode ser alcançado na perspectiva do treino estrito, como ‘hábito de mão’ (VIGOTSKI, 1931), do exercício abstraído das funções sociais que a escrita assume nas atividades humanas. É partindo delas e voltando a elas que função, modo de operar e designação verbal passam a ser apropriados na dimensão sistêmica, assim como demandado no/para o processo de elaboração conceitual, condição para o domínio autônomo.

Tal domínio autônomo libera o indivíduo para a atenção ao conteúdo lido e produzido; possibilita a assunção da atividade de estudo como atividade principal, desencadeadora do desenvolvimento e promove ‘uma virada cultural importante no indivíduo’ (VIGOTSKI, 1931), na medida em que permite a apropriação do que de mais complexo foi produzido pelas gerações passadas.

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (SAVIANI, 1984, p. 05).

Ao fazê-lo, assume-se que é objetivo tanto da atividade de ensino quanto da de aprendizagem, do trabalho educativo enfim, a conversão do objeto de aprendizagem em segunda natureza, como denomina Saviani (1984), como uma disposição permanente nos indivíduos. Nesse ponto de desenvolvimento pela apropriação, leitura e escritura seriam realizadas nas atividades humanas como ações naturalizadas. Como ações, converteriam-se em elementos que compõem boa parte das práticas sociais, realizadas tais ações “[...] com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características.” (SAVIANI, 1984, p. 05).

A autonomia para ler e escrever, quando alcançada, dá a tais práticas caráter automatizado, característico das ‘operações’ *status* para o indivíduo, é preciso ‘insistência’ e ‘persistência’ (SAVIANI, 1984), para o que os Anos Iniciais devem assumir como fim do trabalho educativo o domínio autônomo da leitura e da escritura, o que não significa tomar tais ações como o ‘currículo mínimo’. Isso significa, antes, segundo Saviani (1984, p. 06), que: para o indivíduo, é preciso ‘insistência’ e ‘persistência’ (SAVIANI, 1984), para o que os Anos Iniciais devem assumir como fim do trabalho educativo o domínio autônomo da leitura e da escritura, o que não significa tomar tais ações como o ‘currículo mínimo’. Isso significa, antes, segundo Saviani (1984, p. 06), que:

[...] decifrar a escrita, reconhecer os códigos em um ano, assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura.

Na outra direção, uma vez completado o processo, uma vez alcançado o domínio autônomo da escrita pelo indivíduo, atingida a segunda natureza, mesmo que afastado da leitura e da escritura, ainda que por longo tempo, não ocorreria a reversão (SAVIANI, 1984).

Conceber a apropriação da escrita dessa forma significa a compreensão e a defesa de que a identificação e o reconhecimento dos mecanismos elementares envolvidos na leitura e na escritura não encerram em si o processo de alfabetização. Estar alfabetizado, em acordo com a triangulação de fundamentos que apresentamos, significa o domínio autônomo e, portanto, a fixação desses

mecanismos, o que “[...] supõe uma continuidade que se estende por pelo menos mais três anos.” (SAVIANI, 1984, p. 06). Tal continuidade precisa ser considerada na elaboração dos currículos da Educação Infantil, especialmente da pré-escola, e dos Anos Iniciais como um todo, o que problematizaremos na seção que segue.

### **A organização do trabalho educativo com vistas à apropriação escolar inicial da escrita: algumas implicações teórico-filosóficas e pedagógico-metodológicas para a educação linguística**

No trabalho educativo voltado para o ensino de Língua Portuguesa, assim como na Educação de modo geral, as dimensões filosófica, teórica e pedagógica se colocam em relação dialética. Nesse sentido, a mencionada clareza sobre tais dimensões pelos profissionais que se responsabilizam pela educação linguística das crianças ainda na Educação Infantil e, pelo menos, até o final dos Anos Iniciais, como defendido anteriormente, é fundamental, já que dela depende a atuação ética desses profissionais na elaboração dos currículos, assim como a definição de percursos metodológicos coerentes com o fim do trabalho educativo nesse momento do desenvolvimento do indivíduo.

Assumir, tal qual defendido pela Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da capacidade de representação simbólica como fundamental ao processo de apropriação da escrita implica entender que essa mesma capacidade não se desenvolve senão por um processo que tem início ainda nos primeiros anos de vida da criança, quando a relação dela com a realidade é bastante balizada pelas necessidades de alimentação e segurança, sendo a interação com os indivíduos à sua volta, em favor do atendimento a tais necessidades, a promotora de necessidades mais complexas. A compreensão sobre esse percurso em atividades-guia que facultem o desenvolvimento em cada diferente etapa da vida do indivíduo, socialmente (e não biologicamente) constituída, parece ser absolutamente fundamental também para professores alfabetizadores. Se isso não é compreendido e identificado pelos profissionais, é possível que o trabalho educativo seja pensado como inauguração de etapas - a exemplo do que aconteceria com o início da pré-escola ou dos Anos Iniciais - e não como percurso desenvolvimental, o que certamente

resulta em dinâmicas de ensino e aprendizagem bastante controversas e, no limite, contraproducentes também para a apropriação da escrita.

Tendo isso presente, importa destacar a relação estreita entre jogos protagonizados e apropriação da escrita, já discutida anteriormente. O reflexo dessa relação para a organização do trabalho educativo é decisivo: é nesse momento que ganha relevo no desenvolvimento infantil a lide simbolizada com a realidade social. Nesse momento, tudo pode ocupar o lugar de tudo desde que estabelecido um acordo entre os partícipes do jogo, o que se dá a partir da identificação de normas que balizam as relações sociais depreensíveis da interação com os mais experientes e da possibilidade de executar o gesto que caracteriza a atividade humana representada no jogo. Isso significa dizer que o trabalho educativo na Educação Infantil contribui para o alcance da especificidade que caracteriza os Anos Iniciais não quando antecipa o ensino de letras soltas ou exercícios preparatórios/de treino supostamente necessários para a escrita da criança, essa compreendida nesses termos como ‘hábito de mão’, atividade externa, mas quando prioriza a participação pela criança em atividades envolvendo jogos de papéis; no interior dos quais, ela desenvolve tanto a capacidade de simbolização quanto passa a reconhecer a função social que a escrita tem, desde que, nas atividades humanas que ela representa no jogo, o modo como a escrita toma parte seja contemplado. Eis uma importante contribuição da intervenção pedagógica.

Tendo isso presente, mesmo que concebida como escolarização, a Educação Infantil, especialmente no trabalho educativo desenvolvido com a criança dos três aos seis anos, precisa priorizar aquela que é a atividade principal desse momento do desenvolvimento humano, sob pena de tolher as potencialidades humanas em lugar de promovê-las. Nesse sentido, vale o destaque feito por Vigotski (1931): ensinar o traçado das letras e a formar com elas palavras não é equivalente a ensinar a linguagem escrita. Isso porque, para dominar a linguagem escrita, é preciso, como já discutido anteriormente, ter autonomia na participação em atividades humanas que envolvam leitura e escrita, tomando tais ações não como um fim em si mesmas, mas como necessárias em tais atividades.

Assumir tal processo dessa forma significa dizer que, independentemente de qual seja o método empregado, se ele priorizar determinada(s) particularidade(s) do sistema escrito em detrimento da escrita tomada na sua função social no interior das atividades humanas, fatalmente estará em desacordo com uma das premissas mais fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, a qual está na base da própria discussão sobre a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita: o indivíduo se desenvolve pela participação nas atividades humanas, as quais, por sua vez, numa sociedade grafocêntrica como a que vivemos, envolvem o escrito, seja como objeto de apropriação ou forma de objetivação nessa sociedade. Tais atividades variam ou ganham destaque em cada diferente etapa da vida.

As particularidades do sistema escrito seriam apropriadas pelos indivíduos na medida em que o trabalho educativo fosse criando necessidade do escrito pela promoção de atividades humanas em que ele tenha um papel e que, reconhecida a função social da linguagem escrita nessas atividades humanas, o trabalho educativo fosse permitindo a identificação progressiva no todo sincrético de particulares desse sistema que permitem seu funcionamento e seu compartilhamento entre os seres humanos, uma visão sintética sobre a linguagem escrita, portanto. Seria resultado, tanto de seu emprego de forma diferenciada quanto de modo autônomo, uma virada cultural significativa no desenvolvimento dos indivíduos (VIGOTSKI, 1931).

Um processo concebido e implementado dessa forma, portanto, não pode estabelecer relações de aproximação, quer seja pela sobreposição ou pela conciliação, sob a égide de complementaridade com abordagens que resultam em métodos pré-concebidos e formatados, fundados na eleição de uma regularidade como a principal e que quando compreendida significaria em si a consolidação do processo de alfabetização ou, pelo menos, seria condição para tal. Do mesmo modo, em consonância com esse modo de posicionar o processo de alfabetização, resultante da correlação indissociável entre Filosofia Marxista, Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Crítica, não é possível reconhecer como legítima qualquer tentativa de aproximação entre um processo coerente como o que essa correlação deriva e paradigmas desenvolvimentais como o construtivista, em razão de, dentre outras divergências, a defesa subjetivista da relação do sujeito com o objeto do conhecimento, que

dá margem para um processo de alfabetização que secundariza o ensino e promove a construção por cada novo ser da espécie humana de um percurso muito próprio de relação com o escrito.

Cabe ainda sobre essa questão a retomada de um ponto: está na base desse desejo de novo vigor a tendências que emergiram historicamente como possibilidades de resolução do problema do analfabetismo no país não a resolução das questões atinentes à formação conferida às crianças, mas a busca por hegemonia, mesmo que para isso a via conciliatória seja o caminho, como denuncia Suchodolski (1982). É, pois, o que marca a história da educação progressa e a da qual fazemos parte agora. Cabe-nos sempre, à luz da inextricável dimensão política da Educação, a pergunta: nossa atuação está comprometida, neste momento histórico, com a manutenção da ordem vigente ou com a transformação dessa mesma ordem? Se a resposta for pró-transformação, não é possível nossa conversão em reprodutores do discurso oficial em que se tornam os documentos parametrizadores do ensino e as definições que se projetam deles. A história produzida pelas gerações passadas deixa ver que o trunfo do movimento liberal conservador reside justamente na naturalização das coisas, como se nada houvesse a fazer, quando, na verdade, a sociedade é sempre, como sabemos, resultado da ação humana. Manter a clareza sobre isso é buscar ter presente a consciência de que, como sujeitos históricos, podemos nos alinhar ao propagandeado progresso da educação, um mesmo e sempre outro, ou à problematização disso e à busca por superar por incorporação isso que se identifica em nossa história no campo da alfabetização.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Manoel F. do. *Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Quarta versão homologada. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 24 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC: Sealf, 2019.

DAVIDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. Moscou: Progreso, 1988.

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

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Editoria Progreso, 1987. p. 104-124.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1876]. p. 11-28.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface*, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.

LEONTIEV, Alexei N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. A apropriação pelo homem da experiência socio-histórica. In: LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004 [1959]. p. 176-187.

LEONTIEV, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016 [1988]. p. 119-142.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016 [1988]. p. 143-189.

MORTATTI, Maria R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Brasília, 2006.



PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [1990].

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015 [1984].

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEBRA, Alessandra G.; DIAS, Natália M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Psicopedagogia*. v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2012 [1931].

## **Alfabetização e letramento no diálogo da pedagogia freireana com a Escola de Vigotski: algumas reflexões**

Solange Maria Alves

Lorita Helena Campanholo Bordignon

O tema alfabetização e letramento é, além de objeto de pesquisa e estudos, um encantamento que mobiliza as autoras da reflexão em tela, sobretudo pelo alicerce teórico e metodológico que nos orienta para pensar o tema à luz do diálogo entre a teoria histórico-cultural, de Vigotski e colaboradores, e a pedagogia freireana. Que encontro é esse que se empenha na conversa entre concepções de pedagogia e psicologia de tempos tão distintos? Como pensavam essas teorias? O que, do que pensavam, possibilita que dialoguem na contemporaneidade? O tema da alfabetização e do letramento pode se configurar como um lugar de diálogo para esses pensadores? Em que medida? Para Paulo Freire, “a palavra é práxis”. Para Lev Vigotski e os colaboradores da escola psicológica ou psicopedagógica, que teve neste o seu principal líder, a palavra é a unidade semiótica que organiza o pensamento e promove o desenvolvimento de funções superiores de pensamento. Temos aí um possível encontro entre esses pensadores para pensar alfabetização e letramento?

Questões como essas orientam a busca da materialidade para a reflexão que nos propomos a fazer neste texto. Na teia de possibilidades de encontro entre a pedagogia freireana e a Escola de Vigotski e tendo os objetos da alfabetização e do letramento como articuladores do diálogo, iniciamos com uma passagem breve por alguns fundamentos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e psicológicos que, a nosso ver, elucidam a base sobre a qual se pode estabelecer uma comunicação ótima da relação pedagogia-psicologia em tela. Em seguida, buscamos explicitar elementos mais específicos, as implicações desse diálogo para a práxis pedagógica ocupada da alfabetização. Aqui a ênfase recai sobre a escola, o conhecimento escolar, a escrita como estratégia e conteúdo de desenvolvimento humano. Por fim, nos arriscamos numa breve (in)conclusão,

sinalizando a necessidade de seguirmos no aprofundamento deste complexo, mas promissor, diálogo.

### **Alfabetização e letramento de quem?**

Essa pergunta tem como tarefa cognitiva e pedagógica principal remeter aos fundamentos teóricos que, a nosso ver, formam a esteira para o diálogo proposto. Além disso, sinaliza que, nos parâmetros em que nos ancoramos nesta reflexão, a alfabetização não se reduz a uma técnica psicomotora que orienta treinamento para a aquisição da escrita. Ao contrário, trabalhamos aqui com o conceito de alfabetização como um processo por meio do qual os seres humanos alcançam domínios sofisticados de desenvolvimento do pensamento e que, por isso, muda a relação com a realidade. Trata-se, pois, de uma concepção crítica de alfabetização que implica compreender o ser humano “[...] e os processos sociais por ele construídos e dele constitutivos, como fenômenos complexos mas, sobretudo, situados e circunstanciados historicamente.” (ALVES, 2012, p. 33). Nestes termos, a alfabetização crítica “[...] não será feita a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu [...], mas através de um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra”. (FREIRE, 1987, p. 16).

De acordo com Freire (1987), o alcance do significado profundo da linguagem e da palavra não se dá fora das relações concretas de existência, do mundo e do modo como esse mundo é significado pelos indivíduos que, por sua vez, são, eles mesmos como subjetividade, tecidos nesse mundo. Neste sentido é que se justificam as perguntas: de quem? Quem é esse ser que se alfabetiza? Poderíamos responder: é um humano! E, o que é o humano? O que faz de cada indivíduo particular um ser humano? Iniciamos aqui a conversa entre Paulo Freire e a Escola de Vigotski<sup>1</sup> tratada,

---

<sup>1</sup> Quando falamos de Escola de Vigotski compreendemos o conjunto de pensadores que, a partir das ideias iniciais de Vigotski, assumiram a tarefa de dar continuidade a estudos e pesquisas no âmbito da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. A Escola de Vigotski tem em Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexei Leontiev, a tríada inicial que se espalha por uma segunda geração por eles formada, contando com a filha de Vigotski (Vigotskaia) por uma terceira geração que tem a presença dos netos de Vigotski e Leontiev. Além disso, há hoje um conjunto significativo de pesquisadores,

fundamentalmente, como sendo a tríade Vigotski, Luria, Leontiev (a tríade da psicologia marxista). De lugares e tempos históricos distintos, o primeiro encontro desses pensadores se dá pelo fato de que ambos concebem o humano como resultado de uma complexa teia de relações sociais. Esse primeiro acordo, por assim dizer, entre Freire e a Escola de Vigotski, encontra suporte no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, para os quais a essência humana é o conjunto das relações sociais (MARX; ENGELS, 2007). Tais relações sociais dão origem ao que chamamos de humano, por meio de dois elementos fundamentais: o trabalho e a linguagem.

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos [...]. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

O trabalho como atividade coletiva (social) criadora, como ato de produção de tecnologias mediadoras da relação homem-natureza, impulsiona um conjunto de modificações profundas nos indivíduos, que vão desde a anatomia do corpo físico aos processos psicológicos que se complexificam desde então. O trabalho, escreve Marx (1996, p. 282, grifos nossos),

[...] é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio.

---

professores, estudiosos do pensamento de Vigotski, espalhados pelo mundo, que seguem a busca pelas suas produções e fazem avançar a ciência na perspectiva desse pensador. Nestes termos, o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – ao qual nos filiamos como estudosas e pesquisadoras, é mais um braço dessa grande escola.

Dessa atividade coletiva de produção, emerge a linguagem como resposta às demandas de comunicação que se impunham aos nossos primórdios ancestrais. Contudo, dito assim, faz parecer quase mágica a aparição da linguagem. O que não é verdadeiro desde a perspectiva que nos sustenta aqui. Há uma história cravada na filogênese e na ontogênese que remonta o nascimento do humano a partir de nossos ancestrais hominídeos, o que impõe compreender a linguagem como um fenômeno histórico e processual. Como argumenta Luria (1994, p. 29), “[...] a palavra nem sempre teve as formas precisas que atualmente tem, nem dispôs de um sistema preciso de significados que caracterizam as palavras de uma língua desenvolvida.” Emergente do trabalho, prossegue o autor, esteve por muito tempo estruturada por “[...] exclamações, entrelaçadas num sistema de gestos e atos de trabalho [...] que faziam do significado da palavra refém do contexto imediato [...]”, ao alcance dos olhos e das necessidades imediatas da existência.

Foi preciso um longo processo histórico para que esse sistema de gestos fosse ganhando forma de palavras com significado rígido e permanente. Cagliari (2005, p. 106) elucida essa reflexão ao escrever que “[...] nossos ancestrais viviam em cavernas, sobreviviam da caça, da pesca e de raízes. Com o surgimento da necessidade de comunicação entre eles, apareceram as primeiras inscrições antigas, representadas nos desenhos e pinturas das paredes das cavernas”. Como ferramenta de comunicação, a linguagem, inicialmente materializada em gestos, sons, promove, no âmbito psicológico, o desenvolvimento da generalização. Desde então, nunca mais paramos de complexificar esses processos que se tornaram elementos essenciais da ruptura entre o que em nós é natureza e o que em nós é cultura. Neste sentido, é deveras elucidativa a afirmação de Leontiev (1978), ao argumentar sobre o trabalho e a linguagem como elementos fundantes do humano. Diz o autor,

Sabe-se que a hominização dos antepassados animais do homem se deve ao aparecimento do trabalho e, sobre esta base, da sociedade. O trabalho, escreve Engels, criou o próprio homem'. Ele criou também a consciência do homem. [...] O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, **acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. 'Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem:** tais são os dois

estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda a semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição'. (LEONTIEV, 1978, p. 76, grifos nossos).

Na mesma direção, Freire (1987) argumenta que o homem é um ser que trabalha, um ser de práxis, forjado na relação que estabelece com o mundo que é o mundo das relações concretas entre seres humanos concretos que nele se objetivam ao mesmo tempo em que se constroem como subjetividades vivas. Lida com a concreticidade da própria existência a partir do lugar social que ocupa nela. Fala desse lugar que é histórico, não determinado, mas circunstanciado pelas formas de organização social criadas pelo próprio ser humano. É daí, desse lugar que 'lé' o mundo, interpreta, significa. Nas palavras do autor,

[...] ao terem **consciência de sua atividade** e do mundo em que estão, **ao atuarem em função de finalidades** que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, **ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele**, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 89, grifos nossos).

Notamos que, nos diferentes excertos acima, afirma-se a tese de que o humano, em cada ser humano, não é um feito mágico, transcendental ou metafísico. No âmbito da Escola de Vigotski, o humano é, pois, corroborando com Pino (2005, 64), resultado de um “[...] ‘encontro das águas’ dos dois rios que integram a vida humana: a natureza e a cultura.” Assim, o desenvolvimento humano, para a psicologia histórico-cultural, é um processo complexo, resultado da interação dialética, simultânea e permanente de planos genéticos de desenvolvimento ligados à dimensão biológica e cultural<sup>2</sup>. O humano

---

<sup>2</sup> Desde a psicologia histórico-cultural, trata-se de quatro planos genéticos de desenvolvimento: dois deles de caráter biológico e dois cuja gênese encontra-se nas relações sociais e culturais, criadas, inventadas pelo ser humano. Essas entradas do desenvolvimento são nominadas de: filogênese (história da espécie); ontogênese (história do percurso individual de cada ser da espécie); sociogênese (história das relações sociais e culturais) e microgênese (compreendida como a história particular de cada fenômeno psicológico que acontece no indivíduo). Sobre esse tema

é resultado da concreticidade da natureza que oferece as condições biológicas necessárias, com a cultura que é, por sua vez, produto da ação desses seres biologicamente equipados sobre a natureza. Esse movimento gera mudanças significativas nos órgãos biológicos (postura ereta, mão, olhos, ouvidos, faringe, laringe, caixa craniana, cérebro), desencadeando a emergência de um jeito completamente novo de existência: o jeito social. Um jeito de ser do gênero humano. Um jeito que vai se complexificando a ponto de se tornar o elemento essencial para o desenvolvimento de cada indivíduo.

Esse complexo social detém, por assim dizer, funções psicológicas culturais definidoras do humano em cada indivíduo. Sem o alcance ou apropriação dessas funções, o humano não há. Nestes termos, nascer como espécie não basta para ser um humano. Entretanto, no âmbito daquilo que em nós é filogênese, herdamos o que Vigotski chama de funções psicológicas elementares que se propagam por meio da herança genética (instintos, reflexos de sucção, preensão, atenção involuntária, memória biológica, dentre outros). Será necessário nascer como gênero humano para ser um humano. E isso implica um processo de apropriação de funções psicológicas superiores, elas mesmas, inventos culturais, cujo nascimento está no trabalho como atividade vital do gênero humano, que se propagam por meio das práticas sociais, fundamentalmente materializadas na linguagem, esse majestoso invento humano que, pela sua natureza simbólica possibilita o espraiamento de funções superiores por elas mesmas. Como elucida Pino (2005, p. 53), “[...] é o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a idéia (função de pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em idéia. As palavras dão origem a outras palavras; as idéias, a outras idéias”.

Nestes termos, a cultura é concebida como uma complexa obra humana. Esse lugar histórico das obras humanas, a cultura, produto da atividade humana, amálgama entre o que se constitui e do que é constituidora, agrega em si o conjunto de riquezas materiais e simbólicas de cuja apropriação depende a humanização de cada indivíduo da espécie. O desenvolvimento do psiquismo humano, neste sentido, é “[...] o resultado da ação da sociedade sobre os

---

sugerimos a leitura de Leontiev (1978), Luria (1988; 1991), Oliveira (1995), Pino (2005), Wertsch (1988), entre outros.

indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social. As funções psicológicas são efeito/causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social.” (PINO, 2005, p. 41).

Logo, podemos inferir, corroborando com os autores com os quais vimos dialogando nesta reflexão, que o desenvolvimento de modos tipicamente humanos de ser e de operar em termos cognitivos é um processo decorrente da imersão do indivíduo na cultura, em relações de troca, de interação dialética com um conjunto de práticas sociais, de bens materiais e simbólicos, que fará de cada indivíduo um humano, um partícipe do gênero humano e, por consequência um sujeito que, em si e em relação com outros, contribui para a reprodução do gênero humano na medida em que constitui e é constituído por ele. É nas interações sociais que o indivíduo vai se apropriando de instrumentos mediadores e, principalmente das significações sociais e culturais imanentes a esses instrumentos de mediação simbólica – os signos - que, de acordo com Vigotski, exercem na mente humana função análoga ao instrumento técnico produto do trabalho que se interpõem entre o homem e a natureza, ou seja, exerce função mediadora na relação homem-mundo físico. Em suas palavras,

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para a solução de um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1994, p. 70).

Vai se configurando, assim, a importância da palavra para o processo de humanização, como elemento constitutivo de subjetividade, de cognição e de conhecimento, cuja apropriação torna possível tornar-se parte do gênero humano. Ou seja, a apropriação da linguagem social é condição para o desenvolvimento mental. De acordo com Pino (2000, p. 41, grifos nossos),

Para tornar-se um ser “humano”, a criança terá de “reconstituir” nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie. **Isso pressupõe processos de interação e inter-comunicação sociais que só são possíveis graças a sistemas de mediação altamente complexos**, produzidos socialmente. [...] a constituição, do



indivíduo, das funções psicológicas, pelo mecanismo da internalização, acontece simultaneamente à apropriação do saber e do fazer da sociedade.

É nesse movimento, por assim dizer, de apropriação das invenções humanas e das significações inerentes às invenções humanas, que cada indivíduo desenvolve tipos de funcionamento psicológico, que só se encontram nas relações sociais, e que Vigotski chama de funções superiores ou tipicamente humanas de pensamento, como a atenção objetivada, memória lógica, linguagem, pensamento teórico e a imaginação. Daí que o humano, em cada indivíduo, é o resultado de sínteses operadas em relação com o outro que, para a teoria histórico-cultural, é sempre um Outro social, constituído pela complexidade das relações sociais e culturais e constituinte dessa complexidade ao mesmo tempo. A esse movimento de tornar individual o que é social, Vigotski chamou de *internalização*, que não é um simples repasse do que está fora para dentro, não é mera cópia do meio social. Implica em significações que, mediadas pelo conjunto complexo de relações sociais, são apropriadas e convertidas em funções próprias do indivíduo. Nas palavras do autor,

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: **toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces**, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como **categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica**. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. (VIGOTSKI, 1931, p. 103 grifos nossos).

Esse movimento se revela como fenômeno complexo, que implica na influência recíproca da prática social e da atividade mental do sujeito. “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1994, p. 75). Desse movimento do externo para o interno, um movimento que se estabelece pela mediação semiótica, torna-se possível converter funções psicológicas sociais em pessoais. Para Pino (2000, p. 52), são

processos de desenvolvimento que ocorrem nos indivíduos “[...] em interação em interação com o meio [...]”. O autor observa que esses processos de desenvolvimento os sujeitos vão adaptando de condutas individuais em condutas e práticas sociais. Assim, o ser humano com condutas individuais diferentes consegue, por exemplo, se adaptar a outras condutas sociais e culturais. Desse modo, “[...] a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio” (PINO, 2000, p. 52). Nesse sentido, Pino (2000, p. 52, grifos nossos) nos provoca a compreender as relações indivíduo-sociedade e nos inquieta quando escreve que ao invés de nos perguntar como as crianças se comportam, se relacionam com o meio social em que vivem, “[...] **devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções psicológicas superiores de origem e natureza sociais**”.

Nesses termos, o desenvolvimento humano é um processo de individuação das relações sociais e não de socialização do indivíduo. Trata-se, no dizer de Vigotski (1994, p. 106), de “[...] conversão das relações sociais em funções mentais [...]”. Ao referir às relações sociais como autênticas relações humanas, este autor oferece, a nosso juízo, pistas importantes sobre o sentido de se afirmar que o humano é resultado de tais relações. Implica a compreensão do que são essas relações, de como se organiza a sociedade e de como essa organização demarca os lugares sociais dos indivíduos. De onde eles falam, de onde, diria Freire (1987), comunicam sua visão de mundo, sua leitura de mundo. Não se trata de relações sociais imediatas, mas de relações históricas que circunstanciam a vida cotidiana, e de como cada indivíduo vai apropriando e significando esse complexo social onde se insere e do qual toma parte como sujeito ativo. Dizer que a subjetividade é social, implica reconhecer com Marx (2011) que os homens fazem história, mas não a fazem como querem. Fazem sob as circunstâncias históricas herdadas. É nessa realidade circunstanciada que vivem, interpretam, significam e desenvolvem uma ‘consciência máxima possível’ (FREIRE, 1987). Uma consciência que, sublinha Vigotski (2000, p. 486), se revela na palavra.

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o

pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2001, p. 486).

Luria (1991) também enfatiza o papel da linguagem na atividade consciente humana, como fator determinante de mudanças substanciais que distinguem o humano de outras espécies. E destaca três mudanças essenciais na atividade consciente do homem a partir do desenvolvimento da linguagem. Diz ele:

A primeira dessas mudanças consiste em que, designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes. É bastante a pronúncia interna ou externa de uma palavra para o surgimento da imagem do objeto correspondente e o homem pôr-se em condições com essa imagem. Por isso podemos dizer que a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores [...]. O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem na formação da consciência. [...] a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. [...] O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. A linguagem é o veículo fundamental de transmissão e informação, que se formou na história social da humanidade. (LURIA, 1991, p. 80-81, grifos no original).

A análise de Luria, no excerto acima, remete à reflexão acerca do papel da linguagem como “[...] veículo fundamental de transmissão e informação [...]” e dá pistas importantes para a razão de ser da ação educativa escolar como um lugar socialmente definido, cuja tarefa é a transmissão de conhecimentos para as gerações em escolarização. Perseguimos essa compreensão na próxima seção deste texto.

A linguagem como veículo de transmissão é a ferramenta mais importante com a qual lida a prática pedagógica escolar. Não é outra a tarefa da escola, senão a de promover o desenvolvimento de modos

complexos ou tipicamente humanos de pensamento. Podemos discutir como a escola cumprirá esta tarefa, mas não descuidar da tarefa central da escola que é, pela mediação do conhecimento – bem simbólico da humanidade, promover o pensamento teórico como característica fundamental do desenvolvimento humano. A importância dada à educação escolar por Vigotski e colaboradores pode ser observada no modo como descrevem as etapas de desenvolvimento humano resumidas por Arce e Martins (2013), a partir, sobretudo, do pensamento de Elkonin<sup>3</sup>:

[...] **época da primeira infância** (três primeiros anos de vida), constituída pelos períodos nos quais as atividades principais são representadas pela comunicação emocional direta bebê/adulto, própria ao primeiro ano de vida e pela atividade objetal manipulatória, cujo transcurso marca o segundo e o terceiro ano de vida da criança. **A época da infância comporta os períodos da infância pré-escolar** (do quarto ao sexto ano de vida), a ter como atividade principal os **jogos simbólicos** e a **infância ou idade escolar** (do sétimo ao décimo anos de vida), na qual o **estudo** opera como atividade principal. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 52, grifos nossos).

Note-se o papel da escola nos processos de desenvolvimento humano, nominando duas etapas: a da idade pré-escolar e a idade escolar, sinalizando momentos de grande viragem nos processos mentais, ocasionada pela ação da sociedade (que organiza a escola) sobre o indivíduo. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 282-283, grifos nossos),

O centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das **funções inferiores de atenção e de memória** para as **funções superiores de atenção arbitrária e memória lógica**. [...] Isto se deve ao fato de que a intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para as funções psicológicas superiores. **Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza**. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência. Dizer que a memória se intelectualiza na idade escolar é exatamente o mesmo que dizer

---

<sup>3</sup> Não nos ateremos aqui na pormenorização de cada estágio do desenvolvimento. Sobre as etapas de desenvolvimento na perspectiva de Elkonin, Leontiev e Vigotski, sugere-se, além do estudo dos clássicos desses autores, a leitura do texto de Facci (2004), intitulado “A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”, Além do livro “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice”, organizado por Lígia Martins, Angelo Abrantes e Marilda Facci.

que surge a atenção arbitrária; dizer que atenção na idade escolar se torna arbitrária é o mesmo que dizer, segundo justa observação de Blonski, que ela depende cada vez mais dos pensamentos, isto é, do intelecto. [...] Observe-se, pois, que **no campo da atenção e da memória o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar.**

Residem aqui, a nosso juízo, alguns dos elementos centrais da teoria de Vigotski, que sinalizam a importância das relações sociais para a ação pedagógica escolar: se o humano é resultado de trocas sociais, e se o papel da escola é o desenvolvimento do humano em cada indivíduo, então, cabe à escola o cuidado da organização de processos de aprendizagem que privilegiem a troca, a argumentação, o diálogo, a produção conjunta de hipóteses, teses e sínteses, que vão constituir, no âmbito do espaço escolar, esse conjunto de relações intersíquicas que, em termos genéricos, convergem para o intrapsíquico, para o desenvolvimento individual de funções psicológicas que estiveram antes, nas relações entre os indivíduos. Considerando que o indivíduo é uma síntese de relações sociais, na relação de troca entre indivíduos, no diálogo entre pares, essas relações sociais constituem uma trama simbólica que se manifesta na palavra, na semiótica contida em tal relação. Logo, não é uma mera relação de dois, mas de todos os Outros culturais que constituem esses dois em diálogo. Aí se põem em movimento um conjunto de funções superiores que, em última instância, ampliam os modos tipicamente humanos de pensamento e, principalmente, medeiam a formação do pensamento teórico, da capacidade de operar cognitivamente por conceitos ou categorias.

A escola e os processos de ensino-aprendizagem que nela acontecem são, para a teoria histórico-cultural, um Outro que se coloca como espaço-tempo privilegiado de desenvolvimento humano, de desenvolvimento de modos tipicamente humanos de operar cognitivamente e afetivamente. A criança, ao interagir e ao relacionar-se social e culturalmente, vai se apropriando dos signos, isto é, convenções sociais construídas pelos sujeitos humanos nas práticas sociais, sendo a escrita um destes signos. É importante insistir, contudo, que a escola desempenhará bem o seu papel de instrumento de desenvolvimento do gênero humano na medida em que priorizar espaços e tempos de interação, de perguntação, de

argumentação, de pesquisa, de trocas e diálogos que, mediados por conteúdos significativos, promovam o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da generalização, da abstração, da capacidade de projeção, numa palavra, de funções psicológicas superiores, para o que a escola corrobora sempre que se organiza e se compromete com a transformação dos sujeitos e da sociedade.

### **A palavra é práxis: alfabetização e letramento para o desenvolvimento humano**

Ler, escrever. Para quê? Ler, escrever, interpretar. Para quê? Ler, escrever, interpretar para transformar! O quê? Ler, escrever, interpretar para transformar a si e a sociedade! Eis, possivelmente, uma resposta conjunta entre a pedagogia freireana e a Escola de Vigotski para a razão de ser da alfabetização e da escola como lugar de alfabetização. Como fazer isso? Qual é a leitura e a escrita que transformam? Que procedimentos pedagógicos poderiam responder melhor a uma alfabetização transformadora? De início, talvez, ambas as teorias poderiam dizer em uníssono: a alfabetização que transforma é a que compreende que a palavra é práxis. E, por ser práxis, prática social, é um modo de dizer a imagem psíquica que se tem do mundo mesmo sem saber escrever o mundo. Ou seja, a criança ou o adulto que não sabe escrever, ou não sabe dizer a palavra e faz uso social dessa palavra; a isso chamamos letramento. A alfabetização transformadora é, pois, a que considera o uso social da palavra como instituto do humano em cada indivíduo.

Iniciamos essa seção trazendo reflexões de Freire e Vigotski que, a nosso ver, oferecem pistas importantes para pensar a escola e nela práticas de alfabetização e letramento. O primeiro, referindo-se ao método da pedagogia libertadora, ao insistir na necessidade de conhecer a palavra do povo e fazer dela ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento, indicando que cabe à práxis pedagógica conhecer e compreender “[...] A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento”. (FREIRE, 1987, p. 105).

O segundo, fazendo referência ao aprendizado de conceitos como coisas estanques, decoreba de palavras, diz que,

O professor que envereda por esse caminho [da decoreba] costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Em ambos, o conceito é palavra e, sendo palavra, é práxis. É constructo humano, signo mediador, de gênese social, constitutivo de formas humanas de pensamento. Por isso, no âmbito da pedagogia freireana, a palavra, o pensamento, linguagem do povo, é fator *sine qua non* para a organização do currículo e da ação educativa propriamente dita. E, para a psicologia histórico-cultural, o ensino direto de um conceito é infrutífero e pedagogicamente estéril. Carece de estabelecer sentido. E o sentido é dado pela vida, lugar onde se produzem as significações sobre os signos, sinais, palavras, prática social - práxis.

Sob este prisma, “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra [...]” (FREIRE, 1987, p. 10). Na mesma direção, Vigotski (2001) coloca a linguagem como uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural. Trata-se, segundo o autor, de uma função que materializa, agrega, combina e sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade. Da linguagem depende o desenvolvimento de outras funções, como a percepção, a memória, a atenção volitiva, a imaginação, o pensamento. Para Luria (1986, p. 22), a linguagem é fator determinante na “[...] passagem da conduta animal à atividade consciente do homem”. O modo como operamos intelectualmente é fundamentalmente linguístico. Daí a importância da linguagem para o desenvolvimento do gênero humano.

Por seu turno, Freire, em várias de suas obras, insiste na atitude pedagógica da escuta da linguagem do povo. Compreendida essa

linguagem como expressão das significações construídas pelos indivíduos a partir do lugar social que ocupam. É daí, do ‘pensamento-linguagem do povo’ (FREIRE, 1987), que emerge um conteúdo que se constitui ponto de partida para o conhecimento escolar e para a práxis pedagógica libertadora. Dessa complexa trama de questões que se desprendem do fulcro das ideias decorrentes do diálogo que procuramos fazer aqui entre a pedagogia freireana e a Escola de Vigotski, pelo menos dois aspectos nos parecem fundamentais para a reflexão em torno da temática da alfabetização e do letramento.

O primeiro, a nosso juízo, pode ser explicitado num princípio teórico e pedagógico de compreender a linguagem como elemento constitutivo do gênero humano, e, por isso, não neutro, já que acontece num indivíduo historicamente situado. A linguagem, destaca Smolka (2000), tem a propriedade ou a característica fundamental da flexibilidade, remete a si mesma. O ser humano, sublinha a autora, fala de si, reconhece-se, volta-se sobre si mesmo, fala sobre seu próprio acontecimento. Assim,

[...] objeto e meio/modo de abordagem se confundem: **usamos a língua/linguagem para configurar, estudar, conhecer analisar a própria atividade na qual estamos imersos, da qual não nos podemos desprender e que circunscrevemos como objeto de estudo.** Se é possível um certo distanciamento, se a flexibilidade é possível, não podemos nos situar nunca “fora” da linguagem. Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é a condição fundamental para o desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição e leva-nos a indagar sobre a linguagem como lugar de origem da conduta simbólica. (SMOLKA, 2000, p. 51, grifos nossos)

Assume, pois, a palavra, uma dimensão político-ideológica. Trata-se ainda de conhecer o pensamento-linguagem de homens e mulheres concretos, plenos de sua existência e das circunstâncias históricas de sua existência. Onde moram, como vivem, como participam da vida da *pólis*, como é sua atividade no mundo, questões que passam a ser elementos fundamentais da práxis pedagógica comprometida com a transformação das pessoas. Importa, “O seu dizer, o seu pensar, o seu fazer como práxis, porque orientada por visões de mundo construídas nas e pelas mediações sociais que, por sua vez, encerram dimensões políticas, ideológicas, culturais [...]”



(ALVES, 2012, p. 223). Tomar, pois, a palavra do estudante como ponto de partida para o processo de alfabetização implica reconhecer essa palavra grávida de história e de contradições, grávida de mundo, de leitura de mundo. Implica reconhecer que a estrutura do seu pensar é a imagem psíquica que os sujeitos fazem do mundo no tempo e lugar em que se situam como seres históricos. Manifestam aí seu modo de pensar, a lógica de seu raciocínio apreendida na trama social em que se acham. Lembrando sempre que as subjetividades em diálogo no processo de ensino-aprendizagem – professores e estudantes como necessários uns aos outros -, estão sendo marcadas pelas determinações históricas, que, em larga escala, demarcam os territórios sociais e as possibilidades individuais de acesso ao saber universal; o que, seguramente, implica a observância das diferenças cognitivas constituídas aí, na relação circunstanciada com os artefatos materiais e simbólicos presentes tanto na cultura em geral quanto na relação com o outro. Daí que:

Os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da língua, quer se trate de discurso interior ou exterior). As enunciações são sempre parte de um “diálogo social ininterrupto”. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. (FONTANA, 2000, p. 25).

Um segundo aspecto diz respeito, pois, ao conteúdo da linguagem. Tomando como referência a práxis pedagógica propriamente dita, atuar intencionalmente com o uso da língua (mediação simbólica) nos processos de mediação ou de intervenção deliberada no âmbito de relações de aprendizagem escolar implica a observação cuidadosa do conteúdo da linguagem, do uso didático desse conteúdo para o fomento do desenvolvimento de modos complexos de pensamento pela mediação do trabalho educativo. A palavra é, para Vigotski e colaboradores, a unidade dialética do pensamento e da linguagem. Mais que isso, não apenas a palavra, e sim o significado da palavra, possibilita e qualifica esse encontro entre pensamento e linguagem. Significado que, de acordo com Vigotski, advém sempre das relações socioculturais e, por isso, traduz conteúdos a serem considerados pela ação educativa, elementos fundamentais

de mediação simbólica e, portanto, de desenvolvimento humano no sentido cunhado pela Escola de Vigotski. Então,

[...] admitindo-se a tese de que a identidade do ser humano, seus sentimentos, afeições, suas formas de pensamento e, mais que isso, o perfil e a essência dessas capacidades dependem da comunicação que permeia as trocas sociais, cabe indagar **qual conteúdo** cumpre essa função, com propriedade, num contexto em que as condições de sobrevivência parecem minar-se progressivamente. (PALANGANA, 2000, p.31, grifos nossos).

Nestes termos, e de acordo com uma pedagogia freireana, impõe-se uma necessária e permanente atenção, uma inquietude acerca do conteúdo do diálogo pedagógico que é, no dizer de Freire (1987, p. 83), “[...] a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” No encontro do conteúdo da fala dos estudantes com suas significações populares, com o conteúdo historicamente produzido como tarefa do ensino, está o conteúdo programático, que é o conteúdo epistemologicamente recortado, produto da análise e síntese da docência, o qual, intencionalmente interpõe-se entre os conteúdos (bens simbólicos) para produzir em cada indivíduo modos mais complexos de pensamento, novas e mais sofisticadas conexões mentais que, mediadas pelo conteúdo e pela ação pedagógica dialógica, produzem desenvolvimento humano.

A práxis pedagógica estará, por isso, imprescindivelmente atenta aos movimentos cognitivos promovidos pelo diálogo dos conteúdos e fará do seu programa o conteúdo da linguagem por meio da qual organiza processos de mediação pedagógica. Como insiste Freire (1987), a palavra traduz um conteúdo que está nas possibilidades concretas da existência de quem fala, de quem diz a palavra. Por isso, Freire (1987, p. 77) insiste: “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis [...]”, que se manifesta na interpretação ou leitura de mundo que, por sua vez, expressa uma lida, um uso social da palavra sem, muitas vezes, saber como se escreve a palavra. A palavra é práxis, na medida em que expressa uma atividade reflexiva sobre a realidade que se traduz por significações, por pareceres sobre o mundo e as relações homem-mundo que, em última instância, compõem formas de pensamento. Por isso, a palavra é lugar de investigação, de olhar atento e indagador, do qual parte a educação escolar para, pela via do conhecimento e da mediação pedagógica dialógica por, na palavra,

outras possibilidades, fomentar, gerar outras palavras. Há, pois, que se investigar o pensamento-linguagem dos homens vivos, ensina Freire em *Pedagogia do Oprimido*, mas também, anos mais tarde, no seu livro *Pedagogia da Esperança*, no qual elucida essa dimensão do signo e seu conteúdo, ao contar sobre como dialogou com trabalhadores da Zona da Mata em Pernambuco e que nos parece providencial aqui.

- Muito bem... Eu sei, vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?
- O senhor sabe porque é doutor. Nós não.
- Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas por que eu sou doutor e vocês não?
- Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.
- E por que eu fui à escola?
- Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.
- E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês para a escola?
- Porque eram camponeses como nós.
- E o que é ser camponês?
- É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor.
- E por que ao camponês falta tudo isso?
- Porque Deus quer
- E quem é Deus?
- É o pai de todos nós.
- E quem é pai aqui nessa reunião? (quase todos disseram sim... Freire se fixou em um deles e disse:
- Quantos filhos você tem?
- Três.
- Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?
- Não.
- Se você, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas? [...]
- Não. Não é Deus o fazedor disso. É o patrão... (FREIRE, 1992, p. 49-50).

A passagem citada, além de explicitar a manifestação do conteúdo contido na palavra dita, possibilita inferir sobre saberes da docência, sobre como estabelecer o diálogo frutífero, que amplia, amplifica a capacidade de pensar, produz pensamento teórico na articulação entre os aspectos epistemológicos e políticos do conhecimento. Sobre, também, o modo de intervir no desenvolvimento humano pela ação pedagógica mediadora,

compreendida como ato intencional, de condução do funcionamento cognitivo por meio do diálogo problematizador que coloca ciência para conversar com a vida. Nos termos freireanos, ser dialógico implica a vivência do diálogo, “[...] é não invadir, não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.” (FREIRE, 1987, p. 43). E sublinha em seguida: “[...] O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese [...], é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.” Não se pode, pois, colocar de lado a compreensão que crianças, jovens ou adultos trazem consigo para dentro dos espaços educativos, pois tal compreensão é produzida

[...] nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. **Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.** [...] O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que **não pode ser entendido fora do seu corte de classe**, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. [...] a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. **“Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.** (FREIRE, 1987, p. 86, grifos nossos).

Nestes termos, a escrita é produto cultural, altamente complexo, construído na história da humanidade. No dizer de Freire (1987, p. 50), “[...] o ponto de partida em que o ser humano no processo de hominização começou a escrever a história”. E, é na escola, este espaço-tempo destinado ao desenvolvimento do humano em cada indivíduo (SAVIANI, 2003), que a escrita ganha forma de instrumento mediador de modos mais complexos de pensamento. Isto porque a escrita, como artefato simbólico, invento humano, constitui (ao mesmo tempo em que é constituída) uma linguagem específica, cuja apropriação é, simultaneamente, um fenômeno por meio do qual cada indivíduo alcança novos graus no gênero humano e, portanto, se humaniza. Vigotski e seus colaboradores assinalam que os processos complexos do pensamento, da cognição, do funcionamento psicológico, pela

mediação da linguagem escrita, incorporam novos padrões de pensamento e convertem funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, ou tipicamente humanas. Logo, sob este enfoque, tratar a alfabetização como processo de aquisição da escrita é concebê-la como um tempo-espaço de desenvolvimento humano, compreendido não como linha reta de etapas estanques, mas como movimento dialético de encontro entre o que em nós é natureza e o que em nós é cultura.

Nesta direção, Freire assevera: muito mais que “[...] escrever e ler que ‘asa é da ave’, os alfabetizandos têm o direito de perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos”. (FREIRE, 1987, p. 16). Isso impõe ao processo de ensino da escrita e da leitura, na alfabetização, a necessária superação de metodologias mecanicistas baseadas em atividades estanques e sem sentido, como o copiar por copiar (repetição), focado basicamente na decoreba, na memorização mecânica, ou seja, um processo alfabetizador cujo foco fosse o de encher “[...] com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos” (FREIRE, 1989, p. 19). Um ensinar sem a preocupação de contextualizar o processo de aquisição da escrita enquanto prática cultural humana com sentido e significado construído socialmente. Para Freire (1987), uma educação, um ensino que instigue a problematização e reflexão sobre a realidade que está posta, não como algo imutável, estático, mas resultado de interações humanas. O ensino problematizador “[...] implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1987, p. 19).

Nessa perspectiva, a escrita é uma linguagem utilizada pelos sujeitos para representar, para dizer de suas realidades, de suas experiências, de suas vidas. Para Luria (1988, p. 146), “[...] a escrita é um meio para recordar, para representar algum significado”. Assim, não basta somente saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso destas aprendizagens da escrita nas práticas sociais e culturais. Na perspectiva histórico-cultural, o aprendizado da linguagem escrita deve ter significado para quem se alfabetiza. E, esse significado encontra-se na vida, na prática social das pessoas. Assim, a escrita é muito mais que saber traçar e reconhecer letras (codificar), juntar

sílabas e formar palavras (decodificar), muitas vezes desconexas de sentido e de significado. Trata-se de um ato de pensamento complexo. Ler, escrever, interpretar, são processos de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento de uma ampla gama de funções mentais. Contudo, para cumprirem essa tarefa, a atividade pedagógica alfabetizadora precisa cuidar da mediação com o que faz sentido para a criança ou para o adulto alfabetizando. E nisso, a nosso juízo, a pedagogia freireana oferece pistas importantes para a organização do trabalho educativo escolar, uma vez que a palavra dos sujeitos humanos situados no mundo é ponto de partida para a educação escolar transformadora.

Ao falar sobre o método de conhecimento, sobre o lugar de onde partir pedagogicamente, Freire (1987, p. 88, grifos nossos) assevera que, **“O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade**, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’”. Daí que, conhecer a palavra (do povo) seja conhecer e compreender o modo como as pessoas significam a vida, as relações e as contradições que experimentam na sua cotidianidade. Suas interpretações, as imagens psíquicas que constroem, mediados por signos cheios de história, da sua história que é, sempre, circunstanciada pela história humana. A palavra dita aí, na vida cotidiana, expressa uma consciência construída a partir do lugar social. Expressa as frestas dialéticas da realidade que refletem na palavra dita. Por isso, é práxis.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. [...] Essa busca nos leva a surpreender, nela, (na palavra) duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE 1987, p. 77).

Para Freire a alfabetização tomada a partir de uma visão simplista, baseada na repetição, decoreba, na cópia pela cópia, na memorização, realizada mecanicamente tem sido forma de “[...]”

massificar as consciências, despersonalizando-as na repetição - é a técnica da propaganda massificadora [...]” (FREIRE, 1987, p. 18). Se compreendemos a escrita como linguagem, constructo humano em sua relação com o mundo, por isso produto cultural da humanidade, resultado de elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade, que se desenvolve de maneira diferenciada nos indivíduos, tendo em vista seus contextos e circunstâncias históricas, onde se objetivam como gênero humano que desenvolvem a escrita, “[...] não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 1991, p.133-134).

### **Algumas considerações à guisa de uma (in)conclusão**

Por muitas vezes, a experiência profissional nos colocou frente ao paradoxo do lugar que a escrita e a leitura têm ocupado no contexto das escolas, principalmente no ciclo de alfabetização. Ao longo dos anos no exercício da docência nos anos iniciais fomos provocadas, instigadas, seja pelos momentos de formação inicial ou continuada, seja pela práxis pedagógica dada a necessidade de ensinar a escrita como elemento da cultura dos sujeitos. Compreendemos, assim como afirma Freire (2001), que as palavras ditas e escritas são grávidas de sentido e significado, que são, por sua vez, construídos na teia complexa das relações sociais que os indivíduos experimentam e que carregam consigo ao chegar numa sala de aula.

Há, pois, uma leitura de mundo que precede a leitura e a escrita da palavra a ser considerada pela ação pedagógica escolar. Uma leitura de mundo entranhada num indivíduo socialmente constituído. Tomar essa referência da vida é compreender que a palavra antes de ser escrita é vivida e gera, nos que a pronunciam, saberes, capacidades, habilidades com as quais dialogam a sua existência com o mundo. Esses saberes produzidos na vida, nos diferentes mundos dos quais participa, se sustentam no uso social da palavra, no letramento.

Vigotski (1994) contribui para compreendermos esse movimento, ao explicar o processo de aprendizagem pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, há em cada indivíduo um conjunto de saberes, de aprendizados que se

manifestam no que é capaz de realizar sozinho, autonomamente, sem a ajuda de um Outro. A esse movimento nomeou zona de desenvolvimento real. A autonomia manifesta na zona de desenvolvimento real, segundo o autor, sinaliza, dá indícios de que há novas potencialidades colocadas e que podem ser provocadas pela ação educativa. Ou seja, a zona de desenvolvimento real sinaliza zonas de desenvolvimento potencial. A distância entre essas zonas de desenvolvimento é o que está próximo de ser aprendido, ou seja, é a zona de desenvolvimento proximal. É aí que cabe a ação planejada do ensino que, ao identificar as potencialidades pelo diagnóstico dos aprendizados já realizados, identifica funções próximas de serem alcançadas pela mediação do conhecimento escolar e da estratégia pedagógica adequada.

Assim, quando as crianças ou os adultos chegam à escola, trazem consigo conhecimentos adquiridos nas relações e interações que estes estabelecem em seus contextos. Tais conhecimentos já fazem parte de sua cotidianidade, de seus saberes. Constituem, por assim dizer, sua zona de desenvolvimento real. Mesmo sem dominar os códigos do sistema de escrita alfabética, já realizam leituras de mundo. Freire (1992, p. 59) observa que não é possível aos educadores negar ou subestimar “[...] os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola [...]”. Contudo, sublinha o autor, “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber”. (FREIRE, 1992, 70-71). Nestes termos, o papel da escola por meio dos processos de ensino e de aprendizagem é colocar em movimento os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos servindo de ancoragem para a apropriação de novos conhecimentos. Vigotski (2001, p. 334) corrobora ao afirmar que “[...] O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo [...]”.

O conhecimento que ensinamos nas escolas é construção humana, por isso precisa ser problematizado e apreendido pelos sujeitos no contexto escolar. Essa compreensão de que, assim como as gerações passadas produziram conhecimentos e história, todas as gerações, de acordo com seu tempo e contexto também se apropriam do legado deixado pela humanidade e produzem outros conhecimentos, outras histórias. Neste sentido, o papel da



escola é ensinar os conhecimentos científicos, ampliando os horizontes culturais dos alunos e instigando-os para que percebam a leitura e a escrita, como tantos outros conhecimentos, enquanto produção humana. Assim,

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar mediante uma interação direta do ambiente (LURIA, 1991, p. 79-80).

O ser humano, por ser social, cultural e histórico, desde que nasce vai se apropriando, por meio de observações cotidianas na relação dos seus pares com a escrita, da leitura e do uso destes em práticas cotidianas. Nesse sentido, “[...] A prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber [...]” (FREIRE, 2001, 134). Os contatos com a escrita fora do contexto escolar contribuem significativamente para que as crianças aprendam com certa rapidez a técnica complexa da escrita. Isso se torna possível porque nos primeiros anos de sua infância (LURIA, 1988). “[...] a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita” (LURIA, 1988, p. 143). O contato com os usos sociais da escrita, bem como as mediações destas, possibilitam aos sujeitos a significação e a internalização, transformando as funções psicológicas superiores “[...] e os conceitos do uso social da escrita na cultura vão sendo apropriados, muitas vezes, mesmo sem a criança conhecer o sistema de escrita alfabética” (BORDIGNON; PAIM, 2019, p. 6).

Portanto, escrita concebida enquanto linguagem é resultante da necessidade dos sujeitos para se comunicarem para além da palavra propriamente dita (fala) nas relações deste com seus pares e a natureza. Para Luria (1988), as experiências e a relação com a escrita fora da escola, a iniciar pelo rabisco, desenhos, a observação de como a escrita é realizada, são elementos de desenvolvimento humano, conhecimento real, ponto de partida para o ensino da escrita escolar. Daí a função social primeira da escola como tempo-espço

indispensável para a formação para o exercício da cidadania de todos e todas. Todos têm direito de acesso ao conhecimento historicamente construído, por isso, a escola no papel do professor enquanto mediador do processo pedagógico ensina com rigor e cobra a produção dos educandos com clareza pedagógica e política. Mostra aos alunos a importância da ciência, a importância dos conhecimentos ensinados pela escola para a vida, como elemento indispensável para que este sujeito aprendiz possa dizer suas palavras, discutir as situações sociais, não como verdades absolutas imutáveis, conformistas, mas possa olhar para sua realidade e, de posse de conhecimento científico, compreender e agir conscientemente nos contextos em que se insere. Quando ensinamos a ler e escrever, ao nosso ver, empoderamos os sujeitos para o exercício da cidadania. No entanto, sublinhamos, esse ler e escrever, e todos os demais conhecimentos ensinados na escola precisam ser tanto para meninos e meninas, homens e mulheres, pobres ou ricos, no sentido de mostrar, inserir, provocar e problematizar a sociedade que temos, a sociedade que queremos e o papel de cada sujeito, seus direitos e deveres. Isso para que ele compreenda por que essa sociedade é organizada desse jeito e não de outro, e algo fundamental, compreenda que é o ser humano que organiza e desorganiza, transforma e é transformado nessas relações sociais, culturais e históricas.

Assim, como Freire e Vigotski, defendemos que a escrita e a leitura ensinadas na escola precisam estabelecer diálogos com a escrita e a leitura de circulação social pois “[...] assim, como o sujeito não nasce pronto [...], também a escrita não é um processo nato no sujeito, mas construída nas relações dos sujeitos humanos em situações concretas que envolvem a escrita” (BORDIGNON; PAIM, 2019, p. 241). Concordamos com Freire (1989, p. 29) ao enfatizar que o ensino deve ter como ponto de partida palavras e “[...] temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador [...]”. Assim, para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, não basta que os indivíduos tenham o direito de acessar à escola, faz-se necessário que a educação escolar realize as mediações pedagógicas necessárias para que essas meninas, meninos, mulheres, homens que acessam à escola, se apropriem, de fato, do sistema de escrita

alfabética em diálogo com a escrita que circula socialmente para que desenvolvam habilidades e competências no exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e o ensino da escrita devem ser organizados, planejados de tal maneira que “[...] sejam de algum modo necessárias para a criança [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 201).

Compreender e desenvolver a alfabetização e o letramento na perspectiva histórico-cultural e freireana é superar a fragmentação do que se ensina na escola e a vida dos sujeitos. Por esse viés, tudo o que propomos aos estudantes precisa ter intencionalidades claras. Como escreve Freire (1982, p. 97), a escola, os professores precisam se “[...] perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer”. Questões como essas são de extrema relevância para que, de fato, o conhecimento ensinado na escola ganhe sentido na vida dos envolvidos. Neste sentido, já não é possível conceber que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita na alfabetização esteja dissociado do letramento tendo em vista a relevância que cada dia mais a escrita tem na vida dos sujeitos inseridos em contextos de diferentes níveis de letramento.

## Referências

- ALVES, Maria Solange. *Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural*. Chapecó: Argos, 2012.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Alínea: Campinas, 2013. p. 39-65.
- BORDIGNON, Lorita Helena C.; PAIM, Marilane M. W. O Processo de aquisição da escrita pela criança: dialogando com Alexander Romanovich Luria. In: MONTEIRO, Solange A. de S. (org.). *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade*. v. 5. Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2019. p. 233-243.
- CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2005.

FACCI, Marilda G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FACCI, Marilda G. D.; ABRANTES, Angelo A.; MARTINS, Lígia M. *Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do Nascimento à Velhice*. São Paulo: Autores Associados, 2016.

FONTANA, Roseli C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação: um sonho possível. In.: BRANDÃO, Carlos R.; CHAUÍ, Marilena.

FREIRE, Paulo (orgs.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 89 - 101.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

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

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. Ed. SP: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p.143-189.

LURIA, Alexander R. *Curso de Psicologia Geral*, volume I. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, Alexander R. *Curso de Psicologia Geral*, volume IV. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

MARX, Karl. *O Capital*. Vol 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_marx/ocapital-1.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

MARX, Karl. *O 18 brumário de Luiz Bonaparte*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Centauro, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Rubens Enderle Nélio Schneider Luciano Cavini Martorano, São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos Cedes: Campinas*, v. 15, n. 35, p. 9-14, 1995.

PALANGANA, Isilda C. A função da linguagem na formação das consciências. In: CEDES, 35, 2000, Campinas-SP, *Cadernos Cedes.- Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. Campinas, SP.: CEDES, 2000.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes de Educação*. Campinas, XX, n. 24, jul. 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco.: *Cadernos Cedes*, 35. Campinas: CEDES, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo III história del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, 1931.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução de Paulo Bezerra de São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## Um olhar para as possibilidades de ensino de língua portuguesa de modo interdisciplinar sob as lentes histórico-culturais

Priscila de Sousa

### Introdução

A proposição de uma discussão inicial sobre possibilidades metodológicas requer, antes de tudo, posicionar tal reflexão em relação aos fundamentos teórico-filosóficos aos quais se alinha e às respectivas implicações desse alinhamento. Portanto, é necessário deixar claro, já de início, que todas as reflexões aqui apontadas não podem se efetivar na sua integralidade, na realidade atual, na sociedade que temos, mas são o germe da construção da sociedade que queremos, quando o assunto é a formação humana na correlação com um projeto social em curso.

Por isso, cabe evidenciar nossa concepção de educação como um processo ocupado com a formação omnilateral<sup>1</sup> de sujeitos, situados no tempo e na história e que, em razão disso, como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 19) “[...] se constituem como síntese de relações sociais [...]”. Em outras palavras, compreendermos, a partir do ideário histórico-cultural, o papel da formação escolar para o desenvolvimento dos sujeitos que, nas relações que estabelecem com os meios social e natural, constroem a história e são construídos a partir dela. Nessa perspectiva, reconhecemos o trabalho como atividade vital humana e sua relação na constituição histórica e social do homem, bem como a condição de alienação que esse trabalho adquire ao ser tomado como objeto e incorporado na forma de propriedade privada em uma sociedade capitalista que torna o homem unilateral.

Por conseguinte, apontamos a relevância da escola, tendo em vista sua representatividade, na superação da unilateralidade causada pelo trabalho alienado e no desenvolvimento da consciência, que tem como pressuposto uma formação ocupada com a omnilateralidade, resultado de modificação da relação do

---

<sup>1</sup> Por omnilateral, entende-se, em consonância com a perspectiva marxiana, uma formação que compreenda as três dimensões humanas: física, intelectual e produtiva.

homem com sua atividade vital e com os objetos gerados por ela (SAVIANI; DUARTE, 2012). Segundo Duarte e Saviani (2012, p. 27), para que o sujeito alcance a omnilateralidade, é necessário que o trabalho deixe de ser externo a ele (de cujos frutos ele não toma parte, um trabalho voltado apenas à sobrevivência, por exemplo) e passe a ser uma autoatividade, ou seja, uma atividade autorrealizadora por meio da qual ele se efetiva como ser genérico.

Fica flagrante, portanto, a necessidade de superação dos unilateralismos, inclusive no ensino escolar. É essa a razão do apelo, aqui apresentado, a uma abordagem interdisciplinar de educação, que supere o atual sistema organizado por meio de programas curriculares fragmentados, voltados à adaptação, que pouco contribuem para o desenvolvimento da consciência dos estudantes e, por meio dela, de uma compreensão crítica da realidade, voltada à transformação.

Com essa intencionalidade, apresentamos uma tentativa de reflexão teórica no que tange à interdisciplinaridade, partindo da compreensão de que a educação escolar contemporânea assume uma concepção de homem unilateral e de trabalho alienado, já que a fragmentação dos conhecimentos e sua respectiva desarticulação em relação às práticas sociais é resultado das próprias implicações do capitalismo. A superação da unilateralidade na educação passa pela superação de uma concepção fragmentada e pela redialetização dos conteúdos escolares entre si e com as práticas sociais, sem perder a clareza de suas especificidades, o que vem de encontro a muitas propostas de interdisciplinaridade apresentadas nos discursos educacionais contemporâneos que privilegiam a satisfação das necessidades imediatas e serão alvo de ponderações ao longo dessa discussão.

Distanciamos-nos, portanto, de perspectivas interdisciplinares pautadas em um pragmatismo pedagógico, que visa à adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista, e materializa a “[...] tendência dos jovens a basearem a sua vida na exclusiva satisfação das necessidades materiais [...]” (SUCHODOLSKI, 2002 [1978], p. 103).

Adensamos essa discussão, pensando a respeito da história da constituição da disciplina de língua portuguesa no Brasil, suas mudanças disciplinares, pautadas no surgimento e reposicionamento das teorias linguísticas, e interdisciplinares, derivadas das tendências pedagógicas que se alternaram ao longo do tempo e foram decisivas

nas práticas metodológicas de ensino de língua. Para ancorar nossa concepção de língua, entendemos a linguagem como um dos artefatos produzidos pelo homem ao longo da história com vistas à interação. Assim, a concepção de linguagem socio-histórica assumida nesta discussão remete à concepção dialética de desenvolvimento – social e biológico – proposta por Lev Vigotski (2013 [1982]), a qual concebe a linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica.

Nessa perspectiva, refletimos, ainda, a respeito da possibilidade de uma educação linguística ancorada em uma concepção sócio-histórica de língua a partir de uma perspectiva interdisciplinar e, ao mesmo tempo, ocupada com a formação humana fundamentada sob uma base materialista histórico e dialética, ainda que em meio a uma condição histórica de retrocesso, evidenciada em documentos parametrizadores destinados ao ensino por competências e submissos às demandas capitalistas.

Em razão disso, afastamo-nos de uma concepção voluntarista e subjetivista de interdisciplinaridade, bem como da concepção de especialização enquanto patologia a ser combatida e defendemos um potencial formativo no trabalho interdisciplinar, qual seja o processo de passagem de uma compreensão sincrética - e, portanto, desconexa e fragmentada da realidade - a uma visão sintética da prática social, visando à totalidade.

Para isso, tematizamos, na primeira seção, as concepções de formação humana e interdisciplinaridade, a fim de apresentar os elementos teórico-conceituais a partir dos quais as reflexões serão desenvolvidas neste capítulo. Na segunda seção, problematizamos as noções de interdisciplinaridade concorrentes e/ou coexistentes no debate educacional. A terceira seção se ocupa de adensar essa discussão a partir da reflexão acerca da centralidade do objeto e da centralidade do sujeito na relação entre totalidade e especialização do conhecimento, que reverbera na produção do conhecimento e nos processos de ensino. Nas seções seguintes, voltamo-nos à análise do ensino de língua portuguesa no Brasil e refletimos brevemente sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar que favoreça o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados.



## Concepções de formação humana e interdisciplinaridade

Cabe posicionar esta discussão, de modo mais enfático, em relação às concepções de desenvolvimento humano que também se põem em tensão quando se fala em trabalho educativo interdisciplinar. Propostas pedagógicas assentadas sob uma base histórico-cultural costumam conceber a educação como formação omnilateral dos sujeitos. Isso significa, justamente, assumir o trabalho como princípio educativo. Não o trabalho laboral, operacional, mas como atividade humana promotora da consciência e produtiva tanto do ponto de vista material quanto imaterial. E este desenvolvimento da consciência é, sobretudo, consciência de classe, como sugere Duarte (2000, p.82):

Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da psicologia, pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margens para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história.

Vigotski (1930) considerou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel social que a obra O capital, de Karl Marx, desempenha para a análise do capitalismo. Por isso, é necessário compreender que o desenvolvimento humano aparece sempre na relação com o social, que se incorpora ao sujeito pela atividade humana. Por conseguinte, Duarte e Saviani (2010)] afirmam, com base em Marx (2004), a centralidade do trabalho na constituição do homem como um ser genérico:

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 426)

Nesse sentido, cabe destacar que, historicamente, as relações de trabalho foram se constituindo a partir da luta de classes. Por isso, na sociedade atual, boa parte dos produtos das atividades humanas é incorporada ao capital e sofre o processo de alienação, tanto dos produtos em si quanto do próprio ser humano. O homem torna-se distante e estranho àquilo que produz, pois “Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Assim, torna-se central reconhecer a divisão do trabalho como elemento determinante para a transformação da educação ao longo da história. Compreendendo a contradição existente em que o trabalho se apresenta, a educação no modo de produção capitalista ocupa-se de um ensino cada vez mais acelerado e especializado, a fim de atender às necessidades do capital. Ou seja, o trabalho e a educação constituem-se de forma unilateral à sociedade.

Para a superação da passividade e subordinação às quais o trabalhador é submetido, é necessária a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, ou seja, trabalho manual e trabalho mental devem apresentar-se de modo indissociável, a fim de promover a formação completa do homem, formação esta que se vê impossibilitada diante do atual modo de organização social, pautado na cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e na alienação.

Contudo, ainda que se considere as constrictões impostas pelo modo de organização social vigente, não se pode negar a necessidade de ações educativas ocupadas com a já referida formação omnilateral, por meio do reconhecimento de que “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas [...]”, no sentido de que “[...] apenas o ser humano trabalha e educa [...]” (SAVIANI, 2007, p. 152). Só o homem pode agir na natureza e tem a capacidade de transformá-la. Por isso, a produção do homem é, ao mesmo tempo, sua formação, isto é, um processo educativo.

Ocupar-se do trabalho como princípio educativo significa ir de encontro a formações educacionais específicas, pautadas em uma adaptação às condições sociais já postas, que constituem o homem unilateral – um sujeito incapaz de entender a luta de classes, o caráter excludente do capitalismo, a necessidade de posicionamento político e a constituição histórica das relações

sociais – e não contribuem para a compreensão, por parte do indivíduo, de sua natureza histórica, tampouco são capazes de superar a empiria característica de um foco no cotidiano.

### **Interdisciplinaridade: o que é e a que(m) serve?**

A discussão a respeito da interdisciplinaridade está relacionada a um debate contemporâneo, presente especialmente na Educação, que tem como premissa o rompimento com uma visão de mundo cartesiana e mecanicista e justifica-se por uma concepção que seria mais integradora na produção do conhecimento. Esse debate ganha força com a implementação de documentos norteadores, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja organização curricular, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, se dá por área do conhecimento.

Ainda nesse debate, encontram-se as publicações pedagógicas destinadas ao grande público docente, que fazem circular, de forma reduzida e simplificada, as novas tendências, pesquisas e descobertas da área da Educação. Essas informações são assim apresentadas como uma tentativa de atingir leitores menos familiarizados com a linguagem científica ou acadêmica, o que parece contraditório, quando se trata do que se espera da figura do professor, cuja atividade principal deveria ser a apropriação do conhecimento científico produzido e sistematizado historicamente.

Nessa tentativa de simplificação, esses periódicos se colocam como opções mais populares, que se propõem a ‘ensinar como fazer’, dando ‘dicas’, ‘sugestões’. Para Costa e Silveira (1998, p. 346), a razão do sucesso dessas revistas:

[...] está associada a certas inquietações do trabalho docente, que poderiam ser emblematicamente expressas na pergunta “O que eu posso fazer na minha sala de aula?” Uma linguagem mais próxima ao discurso do cotidiano escolar (ao invés do jargão acadêmico), o uso de mecanismos discursivos de envolvimento do leitor ou leitora, uma apresentação gráfica que inclui ilustrações e outros recursos além do texto escrito, e, enfim, a invocação da referência “caminho de atualização constante” delineiam um quadro característico desse tipo de publicação.

Costa e Silveira (1998, p. 346) afirmam que Nova Escola, publicação da Fundação Victor Civita, voltada a professores da

Educação Básica, é “[...] o mais conhecido periódico dirigido a um segmento ocupacional específico [...]”. A revista, agora em versão digital, contempla diversos assuntos da área educacional, sob as mais variadas formas: artigos, ensaios, entrevistas com especialistas, relatos de experiências, sugestões de planos de aula, entre outros.

Enquanto uma produção cultural, a revista dá materialidade, através de seu conteúdo, às ideias que seu grupo editorial tem em relação a seus consumidores e atende às necessidades, também, de quem a financia. Conforme o editorial de seu primeiro número (NOVA ESCOLA, 1986), a revista só pôde ser lançada graças ao apoio tanto de empresas privadas, quanto do próprio Ministério da Educação, que assinou contrato com a Fundação garantindo a distribuição de um exemplar da revista a cada uma das 220 mil escolas públicas de Ensino Fundamental (antigo 1º grau) do país.

Em 2019, a mencionada revista, apresentou uma matéria de autoria de Meire Cavalcanti, que parece simbolizar a concepção de interdisciplinaridade predominante nos discursos pedagógicos contemporâneos, qual seja, a predominância do subjetivismo e da lógica da parceria nas ações educativas. Intitulada Interdisciplinaridade: um avanço na educação, para romper com a hermenêutica das disciplinas, o texto sugere:

Se a sua escola não trabalha dessa maneira, experimente lançar a discussão em reuniões. Outra opção é deixar seu planejamento à disposição para que os colegas saibam que matéria você dará e em que momento. Assim, os interessados podem se organizar para agir em conjunto. A coordenação tem um papel mediador, sugerindo parcerias e provocando o diálogo. Esse tipo de trabalho pode até ser feito por apenas um professor. Mas, nesse caso, a equipe estaria perdendo uma ótima oportunidade de obter resultados mais significativos. (NOVA ESCOLA, 2018, p. 2)

A revista apresenta, ainda, alguns relatos de experiência cujos títulos denunciam, novamente, como a interdisciplinaridade é concebida. Um grupo de mãos dadas para ensinar; Sem tempo, dupla se reúne na hora do café; Sozinha, professora une Artes e Química são títulos de experiências válidas no que se refere ao ensino e aprendizagem, porém, mais do que isso, mostram que a interdisciplinaridade é tomada como um vínculo estabelecido entre pessoas dispostas, não uma concepção didático-metodológica bem delineada, amparada em um fundamento teórico-filosófico

consensual a todos os envolvidos, prevista em documentos educacionais e fruto de reuniões de planejamento recorrentes.

Ao que parece, basta ao professor boa vontade e à gestão um trabalho de mediação baseado em uma visão superficial de motivação para que a interdisciplinaridade aconteça. Ao longo do texto da edição mencionada acima, expressões como boa vontade, parceria sustentam a ideia de motivar os educadores a pensarem em estratégias de trabalho interdisciplinar, ou seja, o conceito de interdisciplinaridade é tomado aqui como simples vontade ou iniciativa de sujeito. Esta parece ser a concepção de interdisciplinaridade mais recorrente nos discursos educacionais brasileiros. (MOZENA; OSTERMANN, 2014)

Entretanto, trata-se de um conceito que não é unívoco, já que a expressão é utilizada, muito comumente, como uma estratégia de ensino inovador, em muitos eventos científicos e educacionais, sem uma base conceitual comum e, além disso, partindo de demandas de diferentes naturezas, situando-se a partir de diferentes concepções de sujeito e de conhecimento. Por isso, é possível afirmar que:

[...] a interdisciplinaridade se transformou em um conceito elástico, dada a sua ampla e indiscriminada utilização, atingindo a condição de panaceia, de cura de todos os males da especialização ou das relações lineares, simplificadas e que provocaram o esvaziamento do conceito, minando seu poder heurístico. (MULLER; BIANCHETTI; JANTSCH, 2011, p. 189)

Ao analisar o contexto atual da educação brasileira, Saviani (2011, p. 7) alerta para um período de efervescência carregado, porém, de contradições e ambiguidades. Essas ambiguidades ficam evidentes, também, nas discussões a respeito do trabalho interdisciplinar. É possível ponderar que a ausência de clareza dos fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam determinadas práticas, e o foco exacerbado na adoção de métodos inovadores e pretensamente eficazes, por eles mesmos, distancia os educadores de uma prática pedagógica consistente e teoricamente ancorada.

Nessa perspectiva, avoluma-se o emprego de diversos termos (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade), em um nível pretensamente crescente de integração, todos defendendo a superação da fragmentação, tida

como responsável pelas fragilidades no processo de constituição e transmissão do conhecimento.

Jiapissu (1976) apresenta as diferenças conceituais do seguinte modo: multidisciplinaridade - gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem estabelecimento de relações entre elas; pluridisciplinaridade - justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; interdisciplinaridade - axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade; transdisciplinaridade - coordenação de todas as disciplinas do sistema de ensino inovador, sobre a base de uma axiomática geral.

Diversos autores (FAZENDA, 1979; MORIN, 2005; JAPIASSU, 1976; GADOTTI, 2004), que se ocupam da reflexão acerca dos processos de produção e socialização do conhecimento no campo educativo, aproximam-se no que se refere ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade, qual seja a busca por responder à necessidade de superação da visão fragmentada nesses processos e articular novas formas de organização do conhecimento.

Porém, estes autores tomam a interdisciplinaridade de modo distinto quando a reconhecem como simples atitude do sujeito (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (MORIN, 2005), como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976) ou como fundamento para a organização metodológica (GADOTTI, 2004). O grande ponto de atenção necessário ao entendimento mais amplo das propostas de interdisciplinaridade apresentadas no campo da Educação é a tendência a condenar, de modo moralista, a especialização e acreditar na superação dela pela própria vontade do sujeito cognoscente.

Essa visão pautada na condenação das especialidades disciplinares consagrou-se a partir do Seminário sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades, conhecido como Congresso de Nice, realizado em 1970, na França. O evento foi organizado com o apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e contou com a presença de empresários de vários países e do Ministério da Educação francês. Essa informação é emblemática no sentido de evidenciar a constituição do conceito a partir da confluência entre o

meio empresarial e o acadêmico e sugere uma reação do capitalismo diante de seus próprios problemas de legitimação.

Tal compreensão se difundiu no Brasil a partir dos escritos de Hilton Jupiassu e ganhou mais amplitude com os trabalhos de Ivani Fazenda. Jupiassu (1976) usa expressões como patologia do saber e cancerização (termos utilizados por Georges Gusdorf, autor do primeiro programa interdisciplinar, o Projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas, para condenar moralmente a especialização e a fragmentação do conhecimento, em flagrante alinhamento ao que costumamos identificar como pedagogia nova e que tem sido assumido nos documentos parametrizadores contemporâneos a partir da pedagogia das competências. Segundo o autor:

A ciência é a consciência do mundo. A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber. Semelhante propósito pode surpreender, se pensamos na multidão dos 'sábios' ou pretensos sábios que povoam as universidades, os laboratórios, os institutos de pesquisa em toda a face da Terra. (JAPIASSU, 1976, p. 11)

Assim, o trabalho interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado no tratamento da cancerização ou a patologia geral do saber. Jupiassu (1976, p.74) também valoriza a lógica da parceria na organização do trabalho educativo, quando considera que “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”, algo bem semelhante ao que ficou evidenciado na publicação da revista Nova Escola.

Por sua vez, em seus estudos, Fazenda (1995) dá ainda mais ênfase a esta perspectiva moralizadora, focada no sujeito. Segundo ela, a interdisciplinaridade configura-se como um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente. Fica evidente, aqui, uma valorização da experiência mais imediata e do conhecimento espontâneo resultante dela.

Na visão desses autores, a fragmentação do conhecimento, enquanto processo e produto, impede o sujeito de apropriar-se do conhecimento que ele próprio produziu, pois não seria capaz de

ordenar o caos que é o mundo do conhecimento. Ela seria a objetificação do mal, que só poderia ser superado pelo ato de vontade de um sujeito que, por opção, extirpa os tumores representados pelas disciplinas.

A soma de sujeitos pensantes interessados na cura da fragmentação, ou seja, o trabalho em equipe, permitiria a vivência da interdisciplinaridade nos mais diferentes espaços de atuação, garantindo a produção do conhecimento, desde que haja o trabalho em parceria, independente da forma histórica como se deu ou como está se dando a produção da existência. É necessário evidenciar, aqui, como exemplificado na publicação da revista Nova Escola, o voluntarismo e o subjetivismo decorrentes da filosofia do sujeito que, como alertam Jantsch e Bianchetti:

[...] tem se mostrado e é não só insuficiente como inapropriado para dar conta da totalidade que implica a produção do conhecimento. Isso significa que, embora buscando a interdisciplinaridade, por se assentar em bases falsas, dificilmente se ultrapassa a multidisciplinaridade. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 168)

Há, na concepção de interdisciplinaridade apresentada até aqui, uma avaliação superficial, centrada no sujeito, do modo como o conhecimento é produzido e uma solução simplista para o problema de sua fragmentação, muito mais centrada na lógica da boa vontade, capaz de resolver todos os problemas, e pouco preocupada com a constituição histórica dessa fragmentação. Para Frigotto (2011, p. 48):

É preciso insistir que esta visão integracionista e neutra do conhecimento e de interdisciplinaridade – que é dominante entre nós – não é fortuita e tampouco fruto do atraso do desenvolvimento científico. É, pelo contrário – consciente ou inconscientemente –, uma forma específica cultural, ideológica e científica de conceber a realidade, de representá-la e de agir concretamente na história social.

É importante, então, afastar-se de uma concepção de interdisciplinaridade centrada no sujeito e resumida à questão de método de investigação ou de técnica didática, ainda que possa influenciar, sobremaneira, também este plano. Frigotto (2011, p. 48) alerta que:

A não atenção ao tecido histórico, dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade sob uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece



como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. Não há, dentro deste prisma didatista, nenhum problema em fazer-se, no dizer de Lefèvre, sopa metodológica.

Cabe considerar, de modo mais enfático, que a constituição histórica do enfoque interdisciplinar na educação está relacionada a um contexto de mudanças mais amplas e, por conseguinte, mais complexas que não se limitam apenas à área da Educação, mas estão ligadas e, talvez, até subjugadas a outros setores da vida social, tais como a política, a tecnologia e, especialmente, a economia. Também é possível afirmar que este deslocamento se encontra ainda em curso, como atenta Bianchetti (1995, p. 10):

No que diz respeito ao processo histórico, particularmente criava um desassossego teórico a pouca incorporação, na maior parte das discussões sobre a interdisciplinaridade, do fato de que na história do conhecimento do mundo ocidental judaico-cristão é perceptível uma trajetória na qual primeiro priorizou-se a totalização, em seguida viemos gradativamente caminhando para um processo de parcialização, que conheceu seu paroxismo no predomínio do taylorismo-fordismo industrial! – e que, em períodos mais recentes, novamente voltou a aspirar à totalização.

A partir disso, é necessário reconhecer que não há forma definitiva de produzir ciência, mas, ao contrário, a produção do conhecimento se dá de maneira histórica e socialmente determinada.

### **Tensionamentos históricos entre totalidade e especialização: da centralidade do objeto à centralidade do sujeito**

Na sociedade contemporânea, atribui-se a fragmentação do conhecimento à complexificação da realidade social, adensada a partir da modernidade. Porém, tomar como ponto de partida a modernidade significa ignorar que ela mesma já é resultado de determinado processo histórico. Para compreender o processo de complexificação e fragmentação, é necessário partir do ato que funda o mundo social, o trabalho, e reconhecer o ser social como uma totalidade, um conjunto de partes associadas dialeticamente. Segundo Tonet (2013, p. 6):

Partindo-se desse ato fundante do ser social, que é o trabalho, pode-se perceber como a complexificação é uma característica ontológica, e por isso insuprimível, do ser social. Dos grupos primitivos e mais simples ao mundo atual, temos um processo ao longo do qual a realidade social vai se tornando cada vez mais complexa e universal. Por seu lado, a complexificação resulta, necessariamente, na especialização, pois, de fato, é impossível a um único indivíduo abarcar a totalidade do fazer e do saber sociais.

Figuras enciclopédicas como a de Aristóteles, na Antiguidade, por exemplo, são consideradas impensáveis na sociedade atual, devido à vastidão das descobertas realizadas pelo homem ao longo da história. Segundo Jantsch e Bianchetti (2011, p. 164):

A forma própria de organização e estruturação da sociedade grega, associada à produção da existência, demandava uma produção do conhecimento sem que se pudesse cogitar a interdisciplinaridade. O objeto epistemológico simplesmente era o conhecimento, que podia se desdobrar em subdivisões, sem que isso evocasse a fragmentação ou a necessidade de totalização ou retotalização desse conhecimento. Predominava a ideia de unidade, herança da primeira escola filosófica cosmológica.

A formação do cidadão grego compreendia o domínio de todas as artes que lhe permitiam conhecer a natureza, a sociedade e a si mesmo, encontrando o equilíbrio gerador da saúde tanto interna, quanto do ambiente em suas múltiplas relações. A busca da essência, que se encontrava oculta pelos véus dos conhecimentos empíricos, era a tarefa principal do conhecimento, como afirma Tonet (2013, p. 27):

O que era, então, conhecer, para esses pensadores? Certamente apreender a essência das coisas. Como a essência era imutável, estivesse ela no mundo das ideias platônico ou no interior das coisas deste mundo, como pensavam Aristóteles e Tomás de Aquino, conhecer significava apreender a essência das coisas. Deste modo, a verdade não era algo construído pelo sujeito, mas algo que se encontrava no próprio objeto, isto é, no ser.

Ainda segundo Tonet (2013, p.29), na transição do mundo medieval para o mundo moderno, houve uma mudança de paradigma que prevalece até os dias de hoje, qual seja o abandono da centralidade do objeto e a instauração da centralidade do sujeito. Essa mudança gerou uma série de influências sobre toda a atividade teórica e a prática e, em nossa perspectiva, atinge as propostas de

interdisciplinaridade apresentadas contemporaneamente. Para Jantsch e Bianchetti (2011, p. 165),

A transição do feudalismo ao capitalismo se deu, em grande parte, graças ao esgotamento do modelo e das bases feudais da produção da existência. Aparece a possibilidade para a ciência e com ela a volta às especificidades já iniciadas no processo de produção do conhecimento na Grécia. Em outras palavras, queremos dizer que o processo que afirma as especificidades estava se impondo historicamente. Por mais que a igreja e o conjunto das forças feudais resistissem, censurassem, diante da materialidade histórica não havia mais subsídios suficientes para se manterem hegemônicos.

A revolução industrial e a disseminação do capitalismo também contribuíram para a ampliação de diferentes domínios do conhecimento. A partir daí, entra em cena a divisão social do trabalho e da propriedade privada, cresce a necessidade de especialização e se intensifica a compartimentalização dos campos do saber, segundo uma especificidade própria e muito diferente daquela que já se apresentava na comunidade primitiva. Segundo Tonet (2013, p. 29):

Opera-se, então, no interior do ser social, uma profunda cisão. Trata-se da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta divisão não é, de modo nenhum, natural, embora adquira um caráter de naturalidade. Pelo contrário, resulta de um processo claramente social. Saber e fazer são separados e essa separação se justifica teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação das classes.

Adensando essa discussão, Jantsch e Bianchetti (2011) afirmam que as críticas, que tentam associar pura e simplesmente a divisão técnica do trabalho e suas mazelas com o capitalismo, são apressadas e forçadas, não captando a lógica histórica. Segundo os autores:

[...] a divisão ou fragmentação da ciência não é propriamente uma 'cria' do capitalismo como muitos teóricos dão a entender ou até mesmo afirmam categoricamente. Na nossa visão tanto o capitalismo como a fragmentação do conhecimento são produtos de um mesmo movimento histórico. O fato de coexistirem e até estabelecerem simbiose não significa que haja paternidade de um sobre o outro. Enfim, um é externo ao outro. Ou seja, cada um passa a ter sua própria lógica. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 167)

Ou seja, se considerarmos a história de produção do conhecimento de modo mais amplo, veremos que muitos avanços

foram alcançados justamente pela fragmentação do conhecimento filosófico-científico. Além disso:

Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. (FRIGOTTO, 2011, p. 36)

Por isso, alinhamo-nos a Frigotto (2011, p. 34) quando assevera que “Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais [...]” e quando apresenta a interdisciplinaridade tanto como uma necessidade, quanto como um problema das ciências sociais. Para o autor, o trabalho interdisciplinar:

[...] se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos ‘do contexto originário do real’ para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente no exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos de ensino. (FRIGOTTO, 2011, p. 42)

Por isso, a questão da centralidade do sujeito ou do objeto nos é cara quando se trata de discutir a interdisciplinaridade, já que, tomando como base a materialidade histórica, bem como a natureza dos objetos postos por ela, concluímos que as possibilidades de avanço em direção à compreensão da interdisciplinaridade hoje residem muito mais na compreensão da relação entre o sujeito e o objeto, na produção do conhecimento, do que em qualquer polaridade, unilateralidade ou exclusão. Ademais, “[...] a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão [...]” (FRIGOTTO, 2011, p.43).

Por isso, defendemos, com base em Frigotto (2011, p.42), que a interdisciplinaridade, em um contexto de educação voltado à formação humana e integral dos sujeitos, torna-se uma espécie de imperativo, já que, ao aceitarmos os sujeitos como seres historicamente constituídos, aceitamos também que são “[...] os processos educativos constituídos

nas e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes destas relações [...]" (FRIGOTTO, 2011, p.42).

Por essa razão, amparados na concepção de homem enquanto ser social e de trabalho como parte integrante da humanização, a interdisciplinaridade se impõe como uma necessidade, pois "Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social [...]" (FRIGOTTO, 2011, p.43).

### **O deslocamento do ensino de língua pautado na gramática tradicional ao esvaziamento do trabalho com a língua**

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 de língua portuguesa sofreu ao longo das últimas décadas. Para isso, procederemos a um retorno dialético à Teoria da Curvatura da Vara que, de acordo com Althusser (*apud* SAVIANI, 2000, p. 37), "[...] foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: "[...] 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 [...]". Essa metáfora é utilizada por Saviani (2000) para apontar a movimentação entre as ideias pedagógicas vigentes no Brasil ao longo dos anos: da pedagogia tradicional à pedagogia nova.

Com base nessa teoria, de Lênin, Saviani (2000) apresenta três teses fundamentais para uma compreensão crítica da educação brasileira. A primeira 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).

Essas teses apresentadas por Saviani (2000) nos são caras para 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.

Na pedagogia tradicional, havia um foco na figura do professor como detentor exclusivo do conhecimento e a prevalência do conteúdo escolar que deveria ser memorizado pelos alunos em atividades de repetição, totalmente deslocadas de sua relação com a prática social. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2012 [1983], p. 6). Esse momento marcou uma tentativa de lidar com o problema da marginalidade posta socialmente. Nele, a escola assume o papel de “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente [...]” (SAVIANI, 2012 [1983] p. 06).

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. Neste 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 (2012 [1983]), que, na pretensão de tornar-se democrática, a escola tornou-se menos democrática do que no período em que a pedagogia tradicional vigorava. Isso porque as ações de ensino passaram a se organizar com base nas demandas cotidianas dos estudantes e não nas necessidades dos sujeitos concretos.

Este ponto é central, também, para compreender as especificidades do ensino de língua, e sua relação com a interdisciplinaridade. Isso porque, no sistema capitalista sob o qual se dão as relações sociais, as necessidades dos seres humanos mais imediatas (conseguir um trabalho para alimentar-se e, assim, manter sua força de trabalho, que permitirá a alimentação para manter essa cadeia eterna) vão de encontro a suas necessidades reais, fetichizadas por essas mesmas relações de trabalho. Ou seja, uma escola que esteja ocupada apenas com que o aluno aprenda

minimamente a ler e escrever para garantir sua força de trabalho parece cumprir sua função social mais imediata: a manutenção do sistema social. Trata-se, portanto, de uma educação adaptativa. Porém, não é essa a educação que defendemos. Buscamos uma educação emancipadora que permita aos sujeitos identificarem as determinações mais profundas e menos óbvias que, se desveladas, insurgirão uma necessidade não mais de adaptação social, mas de transformação.

Por isso, um ensino de língua pautado no trabalho com a gramática exclusivamente contribui tão pouco quanto um ensino pautado somente em textos da esfera cotidiana, rotineiros e pragmáticos. Ambas as abordagens alijam o sujeito de uma compreensão ampla do mundo e de um desenvolvimento omnilateral. Ambas condenam as pessoas a uma existência ocupada com a sobrevivência e com o esquecimento da própria condição de alienação e exploração.

Nesse sentido, em um movimento inicial de análise, consideramos que uma abordagem interdisciplinar ocupada com a tentativa de superação da unilateralidade possa caminhar em favor de um equilíbrio, tendência apontada na teoria da curvatura da vara, que permita também a superação das formas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil, objeto da seção seguinte.

## **Caminhos do ensino de língua portuguesa no Brasil**

Em um breve movimento de retomada da história do ensino da disciplina de língua portuguesa (PIETRI, 2003; SOARES, 2002), no Brasil, 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 para a gramática tradicional, esta vista como conteúdo autônomo, ocupada de 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, 2003). Estes pontos parecem convergir com as considerações de Saviani (2011) em relação ao quanto, quando menos se falou em democracia na escola, mais esta se mostrou voltada à democracia.

Esses dois elementos – trabalho com os clássicos e professor estudioso da língua e da literatura – podem ser considerados aspectos relevantes para uma proposta de superação por incorporação que vise à transformação social e ao desenvolvimento da consciência dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sob uma perspectiva de trabalho interdisciplinar voltado à totalidade ainda que, naquele momento histórico, não servissem ao propósito aqui defendido, pois o trabalho com o conhecimento historicamente acumulado se dava apartado da prática social.

Evidentemente, o foco na língua em sua imanência, sob perspectiva prescritiva e pouco questionadora, bem como o recurso aos clássicos como modelos de correção a serem imitados são características da pedagogia tradicional, que inviabilizam a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e a emancipação humana. Eles 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.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o ensino gramatical foi atravessado por ideias das teorias linguísticas e, a partir daí, segundo Soares (2013, p. 167) “[...] ou se estuda a gramática através do texto, ou se estuda o texto a partir dos elementos que a gramática fornece [...]”. É neste momento que o trabalho do professor como interlocutor mais experiente vai dando espaço a prevalência do material didático como organizador das atividades de ensino e de aprendizagem, em meio a uma conjuntura histórica de democratização do acesso à escola, seleção em massa e menos criteriosa de professores e formações de professores em cursos rápidos focados na prática.

Já na década de 70, com o ensino de língua nomeado de Comunicação e expressão as aulas de língua portuguesa assumem uma concepção de língua como instrumento de comunicação e tem uma metodologia de ensino tecnicista, pautada no pragmatismo, voltada aos usos da língua e ao reconhecimento por parte dos alunos



de sua função enquanto emissores e receptores de mensagens que circulam por meio de determinado canal. Há resquícios desta teoria da comunicação, ainda hoje, nos livros didáticos de língua portuguesa. Essa concepção de língua traz consigo, também, uma concepção de ensino ocupada com o ajuste das pessoas às determinações do sistema, configurando-as em uma formação unilateral, ou instrução, que gera indivíduos produtivos do ponto de vista capitalista, capazes de entender comandos básicos e circular pelo espaço urbano, respeitando e assumindo como seus os valores ideológicos vigentes.

Esse período é marcado, também, pelos primeiros questionamentos em relação à relevância do ensino de gramática e pela mudança na 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 e no ensino pautado nas experiências subjetivas e nas necessidades cotidianas mais imediatas.

É a partir da década de 1980 que algumas teorias linguísticas (Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, Pragmática, Linguística Aplicada) são incorporadas, de diferentes formas, muitas delas sem o devido amparo em fundamentos pedagógicos, ao ensino de língua. Influenciam este ensino também outras áreas do conhecimento que se ocupam da leitura e da escrita, tais como História, Sociologia e Antropologia.

Ou seja, é possível verificar diversas influências na definição do objeto de estudo da disciplina de língua portuguesa, seja pelo campo político, seja pelas variadas vertentes do campo científico, e pouco se tem clareza de outros fundamentos anteriores a todas essas variantes e que seriam determinantes tanto para a referida definição, quanto para o sucesso do trabalho educativo: a clareza da concepção

de sociedade e de sujeito assumidas e, especialmente, a consciência do papel da escola para a formação humana.

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 expandem o cotidiano e rompem com o senso comum (BRITTO, 2012); quando cede aos modismos implícitos nas correntes contemporâneas baseadas no ensino por competências e na pedagogia 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).

No início dos anos 1990, surge com maior ênfase a discussão acerca dos gêneros do discurso e a definição dos eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual e análise linguística. É nesse contexto que há uma proposta de reconfiguração da disciplina, materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (PCNs), os quais marcam-se como uma crítica ao ensino tradicional e orientam para um trabalho amparado nas práticas sociais de uso da língua. O documento defende que o ensino de língua portuguesa seja pautado na língua oral, na leitura, na escrita e na análise linguística, com o objetivo de desenvolver no estudante habilidades de ler, interpretar e produzir com propriedade textos de diferentes gêneros discursivos.

Desse modo, a partir dos PCNs ficam definidos os gêneros discursivos como unidades básicas do ensino de língua. É possível depreender no documento um foco nos usos da língua, e suas respectivas variedades, bem como a preferência a 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).

A respeito dessa nova conjuntura, instituída formalmente a partir dos PCNs, Geraldi (2010a), uma voz dissonante entre os

especialistas, ao analisar o trabalho desenvolvido na escola, a partir da perspectiva que embasa os PCNs, considera os gêneros discursivos enquanto objetos de ensino como “[...] mercadorias palatáveis ao sistema [...] definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais [...]” (GERALDI, 2010a, p. 79).

Há, segundo o autor, a perda de um objeto de ensino, a partir da sugestão de práticas de leitura, escrita e análise linguística como alternativas para o ensino da gramática tradicional, já que o ensino de gêneros, ancorado em projetos neoliberais de sociedade e, conseqüentemente, de educação, abandonou o conceito seminal de Bakhtin:

[...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e gêneros secundários deixa de ser processual para se tornar ontológica. Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. (GERALDI, 2010a, p. 79)

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 [...]”.

O início do século XXI é marcado, portanto, pela ausência de clareza, mencionada por Saviani (2011). Isso porque 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 condições: ou o esvaziamento do trabalho com a língua, em uma perspectiva pragmatista e pautada no cotidiano, ou um enquadramento do trabalho com os gêneros discursivos no ensino tradicional: em conceito 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 gênero: por exemplo, ensina o conceito de crônica, seus elementos estruturais, apresenta alguns modelos e solicita que os estudantes escrevam suas crônicas a partir desses elementos oferecidos.

Para Geraldi (2010b, p.80), tomar como pressuposto que o conhecimento das características estruturais relativamente estáveis de um gênero do discurso habilita o estudante a produzir um discurso, assumindo uma posição de autoria dentro deste gênero, é uma crença inadequada, pois “[...] produzir um discurso (ou texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro.” (GERALDI, 2010b, p. 81).

E, de fato, dificilmente as soluções para esse problema serão encontradas de maneira isolada ou disciplinar, pois 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 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.

Um ensino que se ocupa apenas da 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, ou um ensino ocupado com a leitura de textos vernaculares, com objetivos puramente ligados às necessidades imediatas dos sujeitos, sustentando em uma concepção de língua sob um ponto de vista instrumental, visando à 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), 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. (BRITTO, 2012, p. 88)

E uma proposta de ensino interdisciplinar fundada na lógica da boa vontade, fatalmente incorrerá no mesmo erro. É apenas mais uma face do mesmo problema. Em razão disso, qualquer trabalho que se queira interdisciplinar precisa tomar a prática social como ponto de partida e de chegada. É para isso que a contribuição das diferentes disciplinas deve trabalhar: favorecer o processo que vai de uma visão sincrética, e por isso fragmentada, do conhecimento, a uma visão sintética, que se aproxime da totalidade.

Para um ensino de língua portuguesa de modo interdisciplinar, a definição de educação linguística apresentada por Britto (2012) parece bastante adequada. O autor propõe que as aulas dessa disciplina 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)

O trabalho de ensino de língua em uma perspectiva interdisciplinar não é pertinente, necessariamente, porque consegue garantir a parceria entre educadores de boa vontade, ou o envolvimento dos estudantes na experiência promovida na atividade interdisciplinar em si. A pertinência desse tipo de trabalho só ocorrerá, de fato, quando as atividades de ensino foram

intencionalmente organizadas com vistas a permitir a ampliação do conhecimento de língua e de mundo, quando permitir que o estudante enxergue a historicidade da linguagem e sua complexidade, com ajuda de outros educadores, além do professor de língua, sem contudo secundarizar a especificidade que caracteriza a formação desse profissional.

Ou seja, há, no mínimo, dois movimentos interdisciplinares possíveis quando se trata do trabalho com a língua: o trabalho com outras disciplinas para compreender melhor os fenômenos linguísticos e a literatura, e o trabalho com os textos em outras disciplinas, que necessita dos recursos da disciplina de língua portuguesa para sua interpretação.

Essas duas possibilidades se justificam, são factíveis e necessárias. Isso porque, como aponta Britto (2012, p 87), não há um saber da escrita que independa do conhecimento, já que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita implica a operação de formas de pensamento e de conhecimento específicos que precisam ser democratizados, considerando sua distribuição desigual. E cabe à escola, enquanto instituição ocupada com a transformação social, socializar esses conhecimentos historicamente sistematizados, e as operações mentais que permitiram essa sistematização.

Cabe destacar, ainda, que, como alerta Geraldí (1996), a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita, já que o entendimento da leitura, da escrita e dos recursos linguísticos agenciados nos projetos de dizer estão profundamente articulados a outros conteúdos objetivos que não necessariamente são explicados pela disciplina de língua portuguesa, como suas condições de produção, circulação e apropriação nos diversos campos de conhecimento.

Como, evidentemente, não é necessário ensinar a língua a falantes nativos, é importante que a disciplina de língua portuguesa, conforme o que propõe Britto (2012, p. 93) “[...] tome a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independentemente do uso prático e cotidiano [...]”. O grande objetivo da disciplina passa a ser, portanto, fazer com que o estudante conceba a língua em toda a sua complexidade e historicidade e a agencie nos estudos e em toda a vivência de sua subjetividade.

É, ainda, no trabalho com a experiência literária, um dos objetos de estudo da educação linguística, que a articulação entre a língua portuguesa e os demais componentes curriculares fica mais evidente. Um exemplo disso é o estudo dos períodos literários que, para serem entendidos em toda a sua complexidade, devem agenciar conhecimentos de outras disciplinas, capazes de ampliar a compreensão das influências históricas e sociais depreensíveis das obras literárias.

Cabe defender, também, uma redefinição da concepção de gosto pela leitura, não mais baseada meramente na fruição esvaziada de sentido e focada no entretenimento, mas profundamente imbricada em experiências culturais e intelectuais que favoreçam a inserção dos sujeitos num universo de relações mais complexas que promovam o desenvolvimento da consciência (BRITTO, 2012)

Ou seja, há um potencial singular na relação da disciplina de língua portuguesa com as demais disciplinas, por questões como o caráter grafocêntrico da sociedade contemporânea, no qual o domínio instrumental, ou operacional, da leitura e da escrita é condição básica para a mínima inserção social. Em uma escola que se ocupa da mera adaptação à organização social vigente, essa já seria justificativa suficiente para a articulação entre a disciplina de língua portuguesa e os outros componentes curriculares.

Entretanto, considerando que acreditamos em uma escola ocupada com a formação humana omnilateral, é necessário ir além para justificar essa proposta de interdisciplinaridade. Por isso, uma justificativa interessante está na relação do trabalho com a língua e o desenvolvimento das habilidades psíquicas superiores, que vão além do seu uso operacional, a exemplo da “[...] metacognição, entendida como o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação – torna a atividade com a escrita particularmente significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social”. (BRITTO, 2012, p.88)

O trabalho interdisciplinar, nesses moldes, inviabiliza, na origem, tanto um trabalho alinhado ao ensino tradicional, quanto um trabalho marcado pelo relativismo, objeto de crítica contemporaneamente justamente em razão do esvaziamento do papel da escola e da atividade principal do professor. Como propõe Britto (2012, p. 94):

O trabalho continuado com a escrita e a leitura deve ocorrer nas atividades de estudo, na preparação de intervenção e na organização do que e como se pretende fazer e na avaliação do que se escreveu ou se falou. O estudo da realidade brasileira e sua história, a investigação sobre o corpo, seus valores e funcionamento, a reflexão sobre os processos naturais e sociais, a investigação da cultural local ou nacional – tudo isso supõe a leitura de textos e a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registros de informações, relatórios, relatos, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos. Isso significa que o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece. (BRITTO, 2012, p. 94)

Como esse movimento de trabalho com a leitura e com a escrita é algo continuado, conseqüentemente se apresenta em todas as disciplinas. Ficam evidentes, mais uma vez, as potencialidades do trabalho interdisciplinar no reconhecimento, por parte dos sujeitos, dos elementos sociais, históricos, culturais e econômicos que os embutem e de seu papel no interior das práticas sociais.

Entretanto, para que o trabalho com a formação humana em uma abordagem interdisciplinar se efetive não bastam as potencialidades latentes, tampouco a boa vontade do professor ou os incentivos da equipe gestora da escola. É necessário um compromisso com um ideal formativo que favoreça a superação do modo de organização social vigente, assim como a apresentação de condições objetivas para que essa formação se organize, como tempo proveitoso para planejamento e investimento na formação do professor.

### **Considerações finais**

Esta breve reflexão teve por objetivo analisar a possibilidade de um ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva interdisciplinar que responda a uma concepção emancipatória de educação e se organize com vista ao favorecimento de uma formação humana omnilateral. Em razão disso, reconhecemos que as demandas da organização social vigente resultaram, no âmbito escolar, na fragmentação dos conteúdos escolares, o que incide negativamente no objetivo central da escola, segundo o fundamento histórico-cultural, qual seja, superar a unilateralidade. No entanto, ao contrário de muitos dos discursos educacionais contemporâneos, discordamos tanto da patologização da especialização, quanto da lógica da parceria como solução para o problema da fragmentação.



Defendemos as iniciativas que se propõem a pensar o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva interdisciplinar que, a partir do trabalho por áreas, mas não encerrado nele, promovam a assunção de um ensino menos fragmentado e, por essa razão, mais significativo aos estudantes, no tange ao desenvolvimento da consciência. O trabalho interdisciplinar pode ser uma abordagem didático-metodológica de implicações teórico-filosóficas interessante, desde que esteja ocupado com o desenvolvimento das potencialidades humanas e afaste-se dos processos de alienação característicos do sistema neoliberal contemporâneo, aos quais a escola não fica alheia: seja problematizando-os, seja alinhando-se declaradamente a eles, por meio do discurso do “preparo do cidadão para a vida e para o mercado de trabalho”.

Em outras palavras, trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, sob o plano da iniciativa e da boa vontade, não é garantia de emancipação. O que definirá o sucesso ou o fracasso da atividade educativa interdisciplinar é sua relação com a busca pela superação da unilateralidade, é seu compromisso com a transformação social por meio da socialização dos conceitos científicos e dos conhecimentos universais, profundamente articulados, dos quais grande parte dos trabalhadores são alijados.

Nesse sentido, alinhamo-nos uma concepção interacional de língua, à semelhança do que descrevem os documentos parametrizadores, porém consideramos que o ensino de língua materna não pode se resumir aos usos mais pragmáticos da língua. Por considerar que a escola tem papel central no processo de formação omnilateral dos sujeitos, já que a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados é um grande passo para a tomada de consciência acerca da organização social vigente, posta historicamente, acreditamos que é necessário selecionar, do ponto de vista linguístico e literário, aquilo de mais especializado a humanidade já produziu: os clássicos.

Em suma, é necessário ocupar-se dos objetos do conhecimento – a arte, as ciências e a filosofia – como conhecimentos produzidos historicamente aos quais os filhos da classe trabalhadora dificilmente terão acesso fora do ambiente escolar. Eles precisam ser socializados com todos os sujeitos, o que é favorecido pela superação da fragmentação do conhecimento presente na educação escolar.

## Referências

- BIANCHETTI, Lucídio. Prefácio à 9ª edição. In: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2011 [1995]. p. 10-12.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa B. (orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 343-378.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Jul. 2000.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface (Botucatu)* [online], v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.
- FRIGOTTO. Gadêncio A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.34-57.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- GERALDI, João W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

GERALDI, João W. *Texto e discurso*. In: GERALDI, João W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos.*, São Carlos: Pedro & João Editores., 2010b. p. 75-82.

JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. *Imanência, História e Interdisciplinaridade*. In: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-171.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1986-2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/249/interdisciplinaridade-um-avanco-na-educacao>. Acesso em: 15 maio 2019.

MOZENA, Erika R. *Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul*. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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. *Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal Marxismo e Educação em Debate*. v. 7, n. 1, p 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SIRINO, Marisa de F. *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.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002 [1978].

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação e Emancipação Humana. *Serviço Social e Sociedade*, n. 116, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *A transformação socialista do homem*. Escrito: 1930. Tradução de Nilson Dória, outubro de 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev S. Semionovich. *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la psicología*. Editorial Pedagógica, Moscú, 2013 [1982].

WERNER, Luciana R. *A leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito*. 2017. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.



**Parte 2**  
**Pesquisas em Educação em Linguagem**



# A convalidação de diretrizes de análise para o estudo da educação em linguagem

Karoliny Correia

## Introdução

Desde o surgimento da Linguística Aplicada em meados da década de 1940, a questão sobre o ensino e aprendizagem de língua vem ganhando proeminência no campo das ciências da linguagem. Vale destacar, no entanto, que essa área, tendo em vista sua interdisciplinaridade para a compreensão das relações mediadas por meio da linguagem, não restringe seu objeto de estudos às relações de instrução formal de línguas, mas está inserida em um universo mais amplo, tendo em vista que a linguagem medeia relações nas mais diversificadas esferas sociais da atividade humana. Desse modo, cada vez mais se observa uma diversidade de objetos, objetivos, metodologias e epistemologias (KLEIMAN; VIANNA; GRANDE, 2019), os quais também remetem a abordagens teórico-epistemológicas e metodológicas distintas sobre um mesmo objeto de conhecimento: a língua em uso nos processos de instrução e desenvolvimento, ou, como aqui chamaremos, na educação em linguagem.

Nesse sentido, para que as discussões sobre a educação em linguagem que empreendemos aqui possam ser melhor compreendidas no tensionamento com os instrumentos metodológicos que nos valem para estudá-la e ressignificá-la, importa, em primeiro lugar, situarmos o ideário teórico-epistemológico em que nos inscrevemos, tendo em vista as concepções de língua e de sujeito que norteiam nossas atuações como linguistas aplicados no campo da ciência, a saber: a perspectiva histórico-cultural da linguagem. Tal ideário compreende, sobretudo, a articulação de pressupostos teórico-metodológicos da psicologia da linguagem e da filosofia da linguagem, respectivamente ancorados em estudos vigotskianos e do Círculo de Bakhtin, cujos postulados, embora não isomórficos, evocam um compartilhamento no que tange às concepções de língua e de sujeito que os embasam. Para esse ideário, a língua, aqui tomada como sistema de signos, é tida como instituidora de relações



sociais e também objeto histórico, ideológico e culturalmente produzido (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) sobre o qual, e a partir dele, os interlocutores do processo de ensino e aprendizagem se debruçam, sendo, portanto, instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]) e objeto que se dá à apropriação; ou seja, não se trata de um objeto cultural exterior a eles, mas constitutivo deles. Tal processo, por sua vez, faculta abstrações teóricas – em especial a formação de conceitos científicos na relação dialética com os conceitos cotidianos (VYGOTSKI, 1982 [1934]) –, com respectivas implicações para seu desenvolvimento cultural e de suas funções psíquicas superiores – atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos (VYGOTSKI, 2012 [1931]). A partir da língua, portanto, os sujeitos orientam cognitivamente e axiológicamente sua conduta e a dos demais.

Quanto ao sujeito, é considerado um agente social situado no plano da história e da cultura, em tensão entre o singular e o genérico humano (com base em HELLER, 2008 [1970]), cujas vivências sinalizam especificidades nas relações humanas, bem como o uso e as valorações da língua em suas modalidades oral e escrita, tendo em vista fatores como repertório cultural, condição socioeconômica em que se inscreve, acesso a bens culturais, entre outros. Complementarmente, emergem questões cruciais como a atenção voluntária (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 227) e a assinatura do ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), sem as quais o processo de apropriação de conhecimentos se torna prejudicado, pois se referem, respectivamente, ao domínio da orientação cognitiva da atenção pelo sujeito e à sua disposição para agir, o que implica um posicionamento axiológico, do lugar único do existir de cada sujeito, sem denegação ou terceirização dos deveres inerentes à sua participação na sociedade: seu ato responsável.

Por essa perspectiva, em se tratando das pesquisas em educação em linguagem, emerge a relevância das relações intersubjetivas nos processos de instrução formal, pois é a partir delas que se faculta o desenvolvimento cultural do ser humano e de suas funções psíquicas superiores. Isso se explica porque a formação de sua conduta no que tange ao domínio dos modos de operar cognitivamente acerca de um determinado objeto cultural resulta de estímulos externos e de signos elaborados socialmente. Assim, entra em cena a relevância de um interlocutor mais experiente – tomado aqui como o professor – na relação com o objeto cultural dado à

apropriação, pois, considerando a dimensão indicial da linguagem, é ele quem vai atuar na zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 1982 [1934]) do interlocutor menos experiente, de modo a orientá-lo no percurso de sua autorregulação da conduta. Assumir a condição de interlocutor mais experiente implica, no entanto, a apropriação de produtos culturais tomados como objetos de instrução, sinalizando a relevância da intensificação das vivências com eles.

Tal inserção para o estudo dos processos educacionais nos é pertinente considerando, especialmente, os reflexos da dimensão política subjacente à organização social em que vivemos: uma educação funcional produtivista, cujos propósitos engendram efeitos antidemocráticos e inviabilizam o exercício pleno da prática educativa e a formação integral humana, tomada aqui em seus mais diversos aspectos: sociais, psicológicos, políticos, culturais etc. (SAVIANI, 2008 [1983], 2013)). Tendo em vista que é por meio dos signos que a apropriação cultural se faz possível, facultando, inclusive, novas objetivações culturais no percurso do desenvolvimento cultural do ser humano, importa que a educação em linguagem seja orientada pela ampliação do repertório social dos sujeitos, não com fim nela mesma, mas para que a transcendência de sua cotidianidade lhes faculte um processo reflexivo de suas vivências com vistas à emancipação humana, não a conformação humana a normas mercantis da organização social contemporânea (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015).

Por conta disso, torna-se relevante estudar, sob um viés epistemológico, como se caracteriza a relação entre interlocutores nos processos de instrução formal – dentre eles a apropriação conceitual e da própria língua como objeto cultural – e quais as implicações dessa caracterização para sua posterior ressignificação. Preocupações dessa ordem vão ao encontro do que sinaliza Faraco (2001), quando diz que, embora o quadro conceitual que considera a intersubjetividade esteja no escopo da pesquisa aplicada em linguagem, "Ele ocupa ainda a margem; não conseguiu ainda estruturar-se em modelos heurísticos sofisticados" (FARACO, 2001, p. 8). Assim, em não havendo modelos analíticos explícitos nos estudos do Círculo de Bakhtin, faz-se necessária a proposição de coordenadas metodológicas a partir de seus pressupostos filosóficos (FARACO, 2007, p. 44).

Dessa forma, diante da necessidade premente de aportes analítico-procedimentais mais pontuais e adensados com enfoque na episteme

para o estudo causal e descritivo dos processos de educação em linguagem sob ancoragem histórico-cultural, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, este capítulo se propõe a convalidar diretrizes de análise formalizadas – mas não inteiramente historicizadas – pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do qual faço parte.

Para tanto, na seção seguinte, apresentam-se as diretrizes de análise aqui em questão para, posteriormente, convalidar essa ferramenta analítica a partir de recortes de dados empíricos como ilustrativos desse processo, gerados em contexto de formação inicial docente em língua portuguesa, na modalidade de educação a distância (EaD), de modo a avaliar sua efetividade metodológica para estudos tais e/ou congêneres. Ao final, será proposto redesenho dessas diretrizes, em reorganização de seus constituintes, de modo a facilitar a operacionalização para estudos dos processos educacionais no campo da linguagem.

### **A proposição de caminhos analíticos pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização (NELA/UFSC)**

Desde 2013, o Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao NELA/UFSC, vem propondo e ressignificando aportes analítico-procedimentais para o estudo dos processos de educação em linguagem sob ancoragem histórico-cultural. Por essa razão, considerando que tais diretrizes de análise não tenham sido inteiramente historicizadas por esse grupo, e direcionando a relevância e a necessidade de um enfoque na episteme para a investigação causal e descritiva de seus objetos de estudo, optei por convalidar na íntegra tal instrumento analítico. Inicialmente, tais possibilidades metodológicas articulavam as arquitetônicas dos estudos da Filosofia da Linguagem, da Psicologia da Linguagem e da Antropologia da Linguagem, resultando na formalização de dois diagramas – Diagrama Integrado (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, 2016) e Diagrama Único (CERUTTI-RIZZATTI; GOULART, 2018) –, a seguir apresentados em tamanho reduzido a fim de dar visibilidade à sua inteireza, mas à frente ampliados em suas respectivas subdivisões, tendo em vista o tratamento quadripartite do processo de convalidação aqui proposto, assim

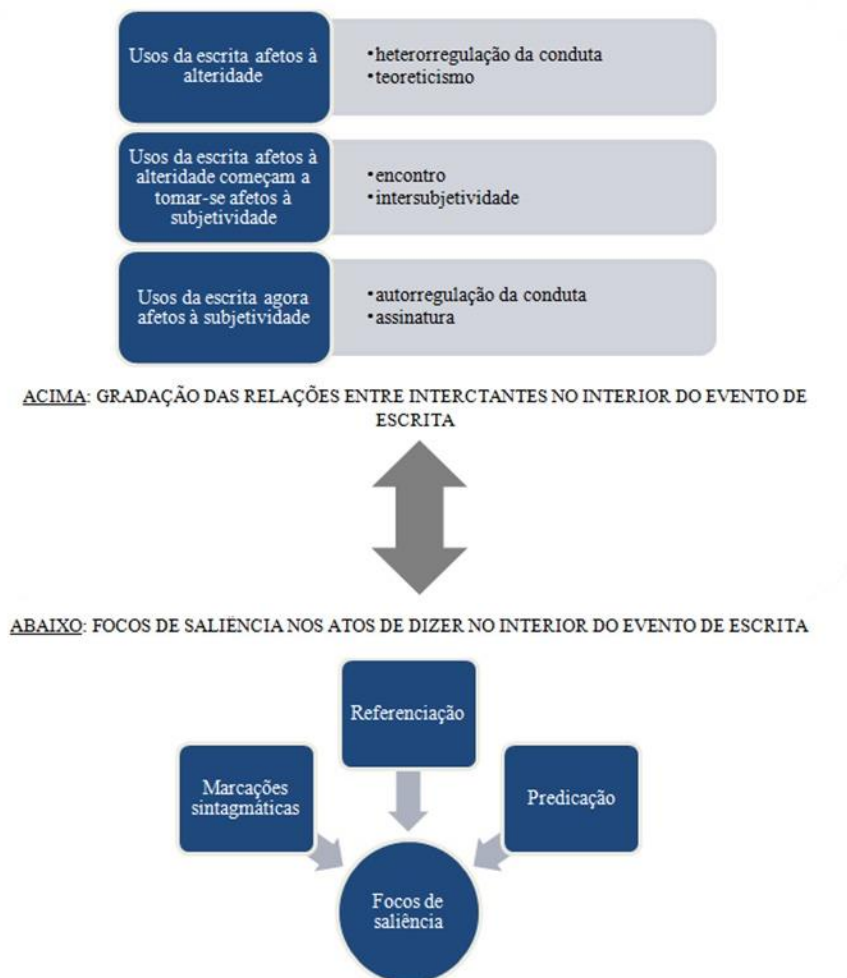
organizado para testar a produtividade de todos os constituintes dispostos em cada um dos diagramas.

Figura 1 – Diagrama Integrado do simpósio conceitual de base histórico-cultural



Fonte: Resignificação de Souza (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite (2013, 2016)

Figura 2 – Diagrama Único



Fonte: Resignificação de Mossmann (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti e Goulart (2018)

Assim, antes de passar à busca pela convalidação de tais instrumentos metodológicos em dados empíricos, faz-se necessária uma breve explicação da formulação e organização de seus constituintes, aqui considerados em suas últimas versões, tendo em vista os amadurecimentos e reformulações teórico-epistemológicas dos quais o grupo se ocupou nesse período. Nesse sentido, vale o registro de que o Diagrama Integrado apresentado (Figura 1) refere-se

à sua versão atualizada feita por Souza (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite (2013, 2016), bem como o Diagrama Único (Figura 2), por Mossmann (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti e Goulart (2018)<sup>1</sup>, tendo em vista que os postulados da Antropologia da Linguagem dos Estudos do Letramento, agenciados nas primeiras diretrizes elaboradas, foram suprimidos, dado o entendimento de que a filiação focada no desiderato filosófico da emancipação humana (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) criava incompatibilidades com a base culturalista dos Estudos do Letramento.

Em adição, a fim de dar conta da completude dos constituintes no conjunto das diretrizes aqui em estudo, e considerando os desdobramentos que os diagramas anteriormente apresentados dispõem, passamos então à definição de suas respectivas subdivisões consideradas nesse processo de convalidação: o Diagrama Integrado (Figura 1) foi dividido em Diagrama 1 e Diagrama 2; e o Diagrama Único (Figura 2), igualmente dividido em Diagrama 3 e Diagrama 4.

Retomando o conjunto de diretrizes para a convalidação aqui proposta, passamos à apresentação do Diagrama Integrado (Figura 1). Tal possibilidade analítica, organizada em duas partes, toma o encontro<sup>2</sup> – com base em Ponzio (2010, 2013, 2014) – de sujeitos como o eixo do estudo dos usos da língua em situações específicas de interação. Para isso, as autoras se valem de quatro desdobramentos, conceitualmente atinentes aos estudos bakhtinianos, mas propostos a partir de ressignificação de encaminhamentos analíticos de Hamilton (2000), intrinsecamente articulados, que constituem ambas as partes de seu desenho único: esfera da atividade humana, cronotopo, interactantes e o ato de dizer nos gêneros do discurso.

Na parte superior desse diagrama, nomeada aqui estrategicamente como Diagrama 1, tais constituintes prestam-se à caracterização dos eventos com a escrita observados, que é feita a partir de elementos explícitos das situações de interação analisada.

---

<sup>1</sup> Aqui vale o registro de que a ressignificação de Mossmann (2017) se deu apenas sobre a primeira parte do Diagrama Único e que a obra de Cerutti-Rizzatti e Goulart (2018) foi publicada tardiamente devido aos trâmites formais de editoração, estando, na ocasião dos estudos da autora, no prelo.

<sup>2</sup> Tal conceito é aqui tomado como a interação social a partir da perspectiva do não-álibi para o existir, que nos leva à concepção de ato responsável sob a perspectiva bakhtiniana.

Para isso, orienta-se a utilização de instrumentos de geração de dados que capturem tais eventos, como sinalizado a seguir:

Diagrama 1, tais constituintes prestam-se à caracterização dos eventos com a escrita observados, que é feita a partir de elementos explícitos das situações de interação analisada. Para isso, orienta-se a utilização de instrumentos de geração de dados que capturem tais eventos, como sinalizado a seguir:

Figura 3 – Diagrama 1: parte superior do Diagrama Integrado



Fonte: Ressignificação de Souza (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite (2013, 2016)

Assim, ao focalizar o constituinte ‘esfera da atividade humana’ sob esse primeiro recorte, orienta-se a descrição desse entorno por meio da descrição da natureza das atividades e da configuração das relações interpessoais que ali se dão, bem como os propósitos que as movem, as tecnologias envolvidas, os espaços da escrita nessas atividades, entre outros. Quanto ao ‘cronotopo’, a ênfase recai sobre a delimitação da dimensão espaço-temporal que constitui os eventos analisados. Em se tratando dos ‘interactantes’, sugere-se a caracterização dos sujeitos envolvidos, em sua condição de sujeitos não intercambiáveis, no tensionamento com quem eles são e os

propósitos que os movem em sua inserção socioeconômica e histórico-cultural mais ampla. Por fim, o constituinte ‘ato de dizer’ refere-se à descrição analítica da materialidade textual nos gêneros do discurso, com ênfase nas estratégias de dizer que o compõem.

Em relação à parte inferior do Diagrama Integrado, aqui renomeada como Diagrama 2, esses mesmos quatro constituintes se prestam à caracterização implícita do repertório cultural dos sujeitos envolvidos nas interações analisadas. Desse modo, enquanto nos eventos as situações de uso da língua seriam dadas às observações dos pesquisadores a partir de instrumentos de geração de dados como entrevista, pesquisa documental, observação participante, entre outros, no repertório, elas seriam apenas inferíveis por meio dos usos da língua historicizados nos eventos, sendo, portanto, base para a sua configuração. A seguir, essa abordagem fica mais clara:

Figura 4 – Diagrama 2: parte inferior do Diagrama Integrado



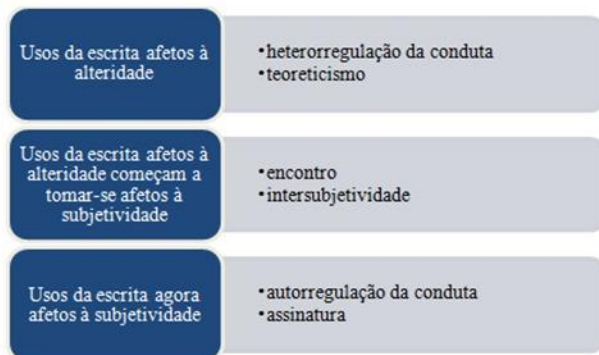
Fonte: Ressignificação de Souza (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti; Mossman; Irigoite (2013, 2016)

Em se tratando do Diagrama Único (Figura 2), por sua vez, tal proposição metodológica partiu da necessidade da especificação de dois constituintes do Diagrama Integrado: interactantes e ato de



dizer. Assim, na parte superior desse diagrama, neste estudo concebida como Diagrama 3, é observada a gradação da relação entre os interactantes nos processos de instrução formal, que, inicialmente, partiria de um processo de heterorregulação da conduta, em uma dependência maior de um interlocutor mais experiente, em direção à progressiva autorregulação dessa mesma conduta, quando os sujeitos passam a depender menos dos mais experientes, consolidada no âmbito da assinatura do ato. Essa gradação, concebida em três estágios – em uma concepção revolucionária de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012 [1931]) –, com base nos conceitos de intersubjetividade de Wertsch (1985), é representada a seguir.

Figura 5 – Diagrama 3: parte superior do Diagrama Único



Fonte: Ressignificação de Mossmann (2017) a partir de Cerutti-Rizzatti e Goulart (2018)

Em sua parte inferior, nomeada como Diagrama 4, o ato de dizer é escrutinado, tomado aqui em focos de saliência, ou seja, como a materialidade linguística evidenciada nas relações intersubjetivas no que tange aos processos de instrução formal e desenvolvimento dos sujeitos. Para tanto, tais focos foram assim delimitados: marcações sintagmáticas – modalizações, reiterações, inversões, topicalizações etc. – referenciação – categorias nominais e pronominais – e predicação – a mobilização de adverbializações, de verbos, de indicadores modais, entre outros. Tal organização é representada do seguinte modo:

Figura 6 – Diagrama 4: parte inferior do Diagrama Único



Fonte: Cerutti-Rizzatti e Goulart (2018)

Feito esse esclarecimento quanto à abordagem metodológica do conjunto das diretrizes em estudo, bem como a apresentação do tratamento do processo de convalidação em subdivisão de seus diagramas, dados os seus desdobramentos e a importância de avaliá-los integralmente, passamos à análise da efetividade desse conjunto de diretrizes, agora com a aplicação de dados empíricos.

### **A convalidação das diretrizes de análise em dados empíricos**

Partindo dessas diretrizes, de modo a compreender por que, em que e como elas se prestam ou não para o estudo da educação em linguagem, elas serão aqui convalidadas em dados gerados por ocasião de minha atuação como tutora, de seu início à sua conclusão, de curso de Graduação em Letras-Português, na modalidade EaD, em universidade pública no Sul do Brasil. Nesse recorte longitudinal, feito em Correia (2017), busquei analisar percursos de apropriação mais efetiva ou menos efetiva de objetos culturais em favor do processo de instrução de conceitos científicos e de usos da escrita materializados em textos em gêneros do discurso secundários da esfera acadêmica, que se visibilizaram a partir da interação que estabeleci com três licenciandas, professoras formadas em serviço. Para tanto, no processo de geração de tais dados, a pesquisa foi concebida como qualitativa, com aporte em instrumentos de geração como notas de diário de campo e pesquisa documental, as quais

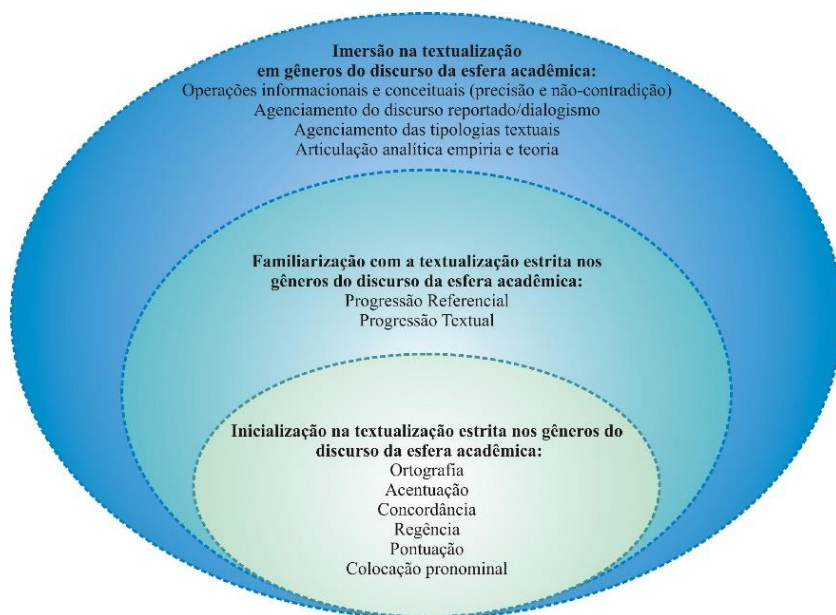
dizem respeito às textualizações das participantes deste estudo e à materialização das orientações por ocasião das atividades de tutoria, respectivas ao período completo de formação acadêmica no curso de graduação em questão, entre os anos de 2011 a 2015, mais especificamente em dez fases das trezes totais.

#### Percursos iniciais da convalidação: ressignificações prévias

Antes de iniciar efetivamente o processo de convalidação das diretrizes, observei que o Diagrama 4 mostrou-se muito lacunar para o estudo da materialidade textual historicizada no período de habilitação profissional em estudo, o que se justifica, especialmente, pela não ressignificação e não historicização da parte inferior do Diagrama Único pelo grupo. Assim, considerando a relevância dessa pontualidade da dimensão verbal para o estudo da possibilidade de enunciação do ato responsável, com a ressalva de não restringir tal processo à materialidade linguística, pois constitutivo do texto-enunciado, vi-me sob premência de partir dos dados gerados para propor ressignificações prévias a essas diretrizes.

Desse modo, para que houvesse uma abordagem mais pontual a partir do constituinte ‘focos de saliência’, recorri, inicialmente, ao mapeamento do conjunto das textualizações oriundas da pesquisa documental com o fito de identificar as intervenções de maior recorrência feitas nessas textualizações, quando de sua correção por mim como tutora, bem como as respostas das participantes a elas, organizando-as em constituintes das diretrizes, tal como representado na proposição inicial a seguir.

Figura 7 – Diagrama 4R: focos de saliência no ato de escrever nos eventos com a escrita



Fonte: Correia (2017)

Trata-se de uma configuração tripartite, sendo os focos de saliência delineados a partir de três ordens, com base nos estágios de gradação na consolidação do que Wertsch (1985) chama de estado de intersubjetividade: (i) inicialização na textualização estrita nos gêneros do discurso da esfera acadêmica; (ii) familiarização com essa textualização estrita; e (iii) imersão na textualização de tais gêneros nessa mesma esfera. Tais focos, que implicam abordagens conceituais do ideário histórico-cultural, incluindo também itens teóricos tidos como clássicos da Linguística Textual<sup>3</sup> (KOCH, 2015, 2017) e da norma culta, foram tomados como indicadores do movimento dinâmico-causal em favor da autorregulação da conduta para a compreensão sobre o processo de mudança progressiva de apropriação de objetos culturais. Ademais, foram aqui considerados

<sup>3</sup> A Linguística Textual tem sido preterida em muitos contextos em favor dos enfoques discursivos, que não se ocupam de pontualidades estritas na materialidade textual por razões de sua própria gênese. No entanto, tal pontualidade com que a Linguística Textual toma a textualização mostra-se muito importante no estudo da formação para o/do ato de escrever.

como um movimento de dupla via: do centro para as bordas como o menos complexo para o mais complexo, e o da borda para o centro como o movimento inverso.

O primeiro deles – leitura do centro para as bordas –, refere-se a aspectos concernentes a questões normativas da língua – como ortografia, acentuação, pontuação – e a morfossintaxe – como concordância, regência e colocação pronominal –, assim caracterizados porque considerados iniciais na esfera acadêmica, dado que a autorregulação da conduta, no que concerne a eles, decorre de uma imersão progressivamente maior no percurso de escolarização na escrita nos diferentes gêneros do discurso.

No que se refere ao segundo conjunto de focos – familiarização nessa textualização estrita –, defini-o como fenômenos respectivos à progressão referencial e à progressão textual (KOCH, 2015, 2017), que demandam necessariamente cuidados em relação à produção de sentidos no que tange respectivamente à retrospecção e à prospecção temática por meio de mecanismos linguísticos, que são agenciados a partir dos conhecimentos a respeito da língua e do mundo objetivado. Tais focos foram assim tomados porque independem de um gênero do discurso específico, não sendo adstritos aos da esfera acadêmica, demandando, igualmente, uma vivência amplamente historicizadas no processo de escolarização.

Quanto ao terceiro conjunto de focos de saliência delineado – imersão na textualização em gêneros da esfera acadêmica –, é respectivo aos gêneros comumente constitutivos dessa esfera e foram vinculados a quatro desdobramentos: (a) operações informacionais e conceituais no âmbito dos conteúdos temáticos agenciados para a especificidade semântica e precisão conceitual, associadas à precisão de informações (GRICE, 1975) e ao princípio da não-contradição (CHAROLLES, 1997 [1978]); (b) agenciamento do discurso reportado/dialogismo, atinentes às operações de citações diretas e indiretas e a constituição mais subjetiva, em relação à outra palavra (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), acerca do conteúdo temático; (c) agenciamento das tipologias textuais – narração, descrição, dissertação, injunção – quando da adequação ao gênero do discurso; (d) articulação analítica entre empiria e teoria no que se refere à alusão a fatos, dados e conceitos científicos para a constituição do ato de escrever em gêneros do discurso que requerem tal condição.

Em sendo assim delimitados tais focos, e havendo preliminarmente ressignificação dos constituintes do Diagrama 4 pelo Diagrama 4R, passo à aplicação dos dados empíricos ao conjunto das diretrizes aqui em processo de convalidação a fim de testar seus potenciais descritivo e explicativo. É válido ressaltar, no entanto, que tal proposição antecipada não resulta na estabilização de uma das etapas desse instrumento metodológico, havendo a necessidade de novas ressignificações no todo de seu desenho final.

#### Aplicação de dados empíricos às diretrizes a serem convalidadas

Com o fito de avaliar as fragilidades e os potenciais descritivo e explicativo das diretrizes de análise para sua respectiva convalidação, os eventos com a escrita foram tomados como eixo analítico do estudo do movimento dinâmico-causal de mudança da conduta no que tange à apropriação do conhecimento, tendo em vista que são eles que manifestam os usos da língua, sendo o lócus para a busca pelo encontro, centro das diretrizes, com vistas à ampliação do repertório cultural. Para isso, selecionei quatro eventos, nomeados como A, B, C e D, respectivos às disciplinas de Leitura e Produção Textual Acadêmica, Linguística Textual, Linguística Aplicada II e Estágio Supervisionado II, as quais foram ministradas em três momentos distintos: o início, o período intermediário e a finalização do curso campo de pesquisa, correspondentes aos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015. Ademais, a delimitação de tais eventos se deu com base no conjunto de artefatos que converge para sua realização (produções escritas, comentários, orientações, textos motivadores etc.), registros que foram tomados como indiciais para a compreensão do processo de educação em linguagem em cada evento, implicados, mas não centrais, na cadeia ideológica. Em cada evento, havia a prevalência de textualização em um gênero do discurso da esfera acadêmica – por exemplo, o evento A foi concebido como a apropriação para o ato de escrever no gênero resenha acadêmica; os eventos B e C, a apropriação de questões conceituais a partir das textualizações em ensaio acadêmico; e o evento D, essa mesma apropriação em relatório de estágio de observação –, não havendo, no entanto, isomorfia entre evento e gênero. Isso se explica porque o processo de apropriação de um gênero não se historia nele mesmo, implicando a incidência de outros

em favor da apropriação para o/do<sup>4</sup> ato de dizer, que aqui o específico por ato de escrever, dada minha ênfase de pesquisa. Desse modo, além da materialização em gêneros do discurso proeminentes em cada evento, foram considerados outros artefatos como textualizações em textos científicos, orientações e interlocuções decorrentes das interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVEA),

Cada evento selecionado para o processo de convalidação das diretrizes foi organizado em duas etapas: na primeira delas, analisei as fragilidades e potencialidades descritivas das diretrizes no que tange à caracterização dos eventos e da apropriação de conhecimento ali visibilizada, com base em dados oriundos das fases iniciais do curso (Eventos A e B, primeira e quarta fases, respectivamente); na segunda, tomei esse mesmo potencial e fragilidades para analisar sua eventual fecundidade explicativa nas lides com a escritura nesse processo, com ênfase nas fases finais (Eventos C e D, respectivamente, décima e décima terceira fases). A escolha pela descrição dessas relações nas fases iniciais do curso se justifica para, em um segundo momento, explicar as razões de determinados usos da língua em se tratando dos conhecimentos dados à apropriação nesse recorte longitudinal; ou seja, a conduta explicativa demanda, sob vários aspectos, a conduta descritiva, sendo a explicação somente possível após um período de vivência com os/dos sujeitos. Tal abordagem longitudinal favorece o processo investigativo, considerando que, com a progressão dos eventos, as relações interpessoais entre mim, como tutora, e as licenciandas tendem a se estreitar em favor do estado de intersubjetividade e o movimento em direção à autorregulação da conduta, a se consolidar paulatinamente em nome da ampliação do repertório cultural.

Feita tal sistematização, apliquei os dados às diretrizes a partir de dois eixos norteadores para cada evento: (i) historicização dos eventos com a escrita a partir da descrição dos constituintes do Diagrama 1 – interactantes, esfera da atividade humana, cronotopo e ato de dizer nos gêneros do discurso; e (ii) problematização do movimento dinâmico-causal da heterorregulação para a

---

<sup>4</sup> Essa ambivalência marca a seguinte distinção: ‘para o ato de escrever’ dá conta da apropriação do gênero em si mesmo; já ‘do ato de escrever’ tira o enfoque do gênero em si mesmo e coloca-o no projeto de dizer, para o qual o gênero existe e em favor do qual se põe a serviço.

autorregulação da conduta das participantes de pesquisa a partir dos Diagramas 3 e 4R, tendo os focos respectivos a este último como indicadores desse processo. Tal escolha revelou, previamente, que o Diagrama 2 se mostrou apenas viável quando da análise dos Diagramas 1, 3 e 4R, pois é a partir das descrições efetivadas nos desdobramentos anteriores que se pode inferir o repertório cultural de cada interactante nos processos de instrução estudados.

Como ilustração desse processo de aplicação dos dados às diretrizes no formato aqui definido, dado o recorte proposto neste capítulo, lanço mão de dados respectivos ao Evento D, situado no período de conclusão do curso, considerando ainda sua articulação com os eventos anteriores, tendo em vista as relações indissociáveis entre eles. Importa destacar, ainda, que as conclusões que forem se efetivando quanto à produtividade descritiva e explicativa das diretrizes levam em consideração os dados constitutivos do corpus de análise referentes aos quatro eventos delimitados em Correia (2017) – Eventos A, B, C e D –, os quais foram concebidos como os mais relevantes para, primeiramente, historiar cada evento e, posteriormente, problematizar o movimento dinâmico-causal de mudança da conduta no tocante à apropriação de objetos do conhecimento.

Delimitando o Evento D, constitui-se das interlocuções respectivas ao agenciamento de conceitos científicos já instruídos em fases anteriores do curso em favor do exercício da profissão, seja por meio da análise de práticas pedagógicas observadas, seja por meio da elaboração de aulas para a efetivação do processo de estágio de docência, que convergiram para a apropriação conceitual, no âmbito da reflexão sobre o agir docente, a partir da textualização no gênero relatório de estágio de observação.

Em se tratando do primeiro eixo do processo de convalidação – historicização do evento com a escrita com base no Diagrama 1 –, tal evento está situado na esfera acadêmica, cujo propósito é o desencadeamento de eventos com a escrita que visem à ampliação de repertório cultural de sujeitos para a habilitação profissional. No estudo em questão, tal processo de habilitação compreendeu o curso de licenciatura em Letras-Português na EaD, organizado em sete polos de ensino espalhados pelo Estado e distantes da universidade em que a coordenação de curso estava situada, cada qual dispondo de assistência tutorial presencial e a distância, bem como amparo



técnico e burocrático para o funcionamento do curso. Nesse entorno, a ênfase foi a apropriação de conceitos científicos e os usos da escrita materializados em textos em gêneros do discurso secundários característicos dessa esfera. As relações entre os interactantes nesse ambiente ganham contornos específicos devido ao contato, na maioria das vezes assíncrono, mediado por recursos tecnológicos mediatizadores, com apoio tutorial aos estudantes e a utilização de linguagem, no tocante aos materiais didático-pedagógicos, que primava pela simulação da conversação. Nessa esfera, o AVEA é tido como suporte dessas interações, facultando o acesso a chats, fóruns, tarefas, perfis, mensagens internas, notas e arquivos concernentes às atividades solicitadas pela equipe docente.

Em relação aos interactantes deste evento na mencionada esfera, compreenderam a equipe docente, composta pelos professores e tutores a distância, bem como os licenciandos do referido curso. No que tange ao escopo deste estudo no entanto, vale o registro de que os focos tomados como indiciais no percurso de apropriação de conhecimentos correspondem especificamente à materializações escritas de três licenciandas formadas em serviço, atuantes na Educação Básica, que não dispunham de diploma de Licenciatura plena para o exercício da docência em Língua Portuguesa, em interação comigo, como tutora a distância, responsável pelo polo em que elas estavam matriculadas, à época habilitada em Letras-Português e pós-graduanda em Linguística. Mais especificamente, dado o recorte aqui proposto para a ilustração do processo de convalidação gestado, apresentarei focos evidenciados nas textualizações de BY., habilitada em Magistério e com experiência em atuação em classe multisseriada em escolas do interior do Município há pelo menos seis anos à época em tela. Quando da oferta do curso campo de pesquisa, não dispunha de formação superior, devido, especialmente, a sua condição financeira, encontrando no curso em questão oportunidade para a realização de uma licenciatura plena. Vale considerar que, como o enfoque de discussão deste capítulo está sobre o processo de convalidação das diretrizes de análise e não no desempenho das participantes de pesquisa por ele mesmo, abri mão da utilização de instrumentos como a entrevista, mas saliento que, em efetivando a convalidação aqui

proposta, tal recurso fomenta compreensões mais adensadas sobre esse desempenho e suas implicações no percurso de instrução e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos eventos com a escrita em análise.

Quanto à diretriz cronotopo, o evento aqui historiado foi constitutivo da disciplina Estágio Supervisionado II, no primeiro trimestre de 2015, décima terceira fase, relativo ao exercício da profissão no Ensino Médio, tendo o AVEA como lócus espacial, totalizando uma temporalidade de seis semanas. Em sua configuração específica, esse evento teve início com a abertura de um tópico relativo ao período do estágio de observação (Figura 8), contabilizando uma carga horária de dez horas, que orientava uma análise crítica dos licenciandos em relação às aulas do professor-regente observadas na turma em que a prática docente do estudante-estagiário seria posteriormente efetivada.

Figura 8 – Print da página da disciplina de Estágio Supervisionado II com orientações do Tópico B: Evento D


#### Tópico B: Estágio de Observação

O estágio de observação é fundamental para a análise da função que você irá exercer como professor-estagiário. Focando o olhar para a atuação do professor-regente na sala de aula, há que se observar a interação entre o professor-regente e os alunos, a metodologia adotada, as intervenções que propõe, as oportunidades que provoca para as negociações de turnos de conversação, os encaminhamentos de procedimentos disciplinares, as escolhas dos processos de avaliação etc. Por fim, observar qual a concepção de língua que sustenta as opções de trabalho deste professor.

Vale lembrar que, neste momento, você deverá observar também se há projetos extraclasse sendo desenvolvidos na escola, a possibilidade de você participar deles e a de propor a realização de outros.

Atividade 2: Elaboração de relatório de estágio de observação. As orientações constam do Guia (5/30%)

 Fórum de discussão B

 Registro de observação de aulas de Português - Ensino Médio

 Atividade 2

Fonte: Correia (2017)

Tal como disposto na Figura 8 foi instruída, nesse evento, a produção de um relatório (Atividade 2) para a descrição da experiência pedagógica vivenciada, com a devida análise crítica

fundamentada teoricamente, em especial no que concerne à metodologia utilizada pelo professor-regente, as concepções de língua que lhes pareciam estar subjacentes às ações e as relações professor-aluno desencadeadas nesse processo. Além disso, como constitutivo desse evento, havia sido disponibilizado um fórum de discussão para esclarecimentos sobre o período de observação das aulas na escola campo de estágio, caracterizando-se, no entanto, como espaço pouco utilizado. Essa rarefação das interlocuções entre estudantes, tutores e professores a despeito das possibilidades instauradas por uma conformação cronotópica em âmbito EaD, que foi observada desde o início do curso, é aqui fator relevante de ser mencionado no processo de historicização do evento em questão, tendo em vista que, além desse processo descritivo, buscaram-se elementos nas diretrizes que permitam uma posterior compreensão das razões pelas quais tal comportamento se efetiva.

Dentre os materiais de apoio à disposição dos licenciandos para a proeminência do gênero relatório de estágio de observação, estavam um documento – Guia de Estágio – composto por orientações do percurso a ser seguido no estágio docente, apresentação das leis que regulamentavam esse processo acadêmico, bem como a configuração dos textos a serem produzidos. Ademais, em favor da demanda por fundamentação teórica como subsídio para discussões sobre as estratégias metodológicas observadas, os professores da disciplina sugeriram leituras já discutidas em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, unidade curricular ministrada na décima fase, considerando que tal enfoque metodológico constituiu-se da retomada de conceitos referentes à formação do professor e sua atuação no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, o que foi precisamente abordado em Linguística Aplicada I e II e Literatura e Ensino I.

Ainda no que tange ao Diagrama 1, e considerando a proeminência da textualização em relatório de estágio de observação neste evento, o constituinte ato de dizer pode ser descrito com base nas especificidades verbais e extraverbais desse gênero (BAKTHIN, 2011 [1952-53], 2011 [1929]). No que se refere à sua configuração composicional, contempla, além das tipologias textuais descrição e narração, o agenciamento da dissertação, cuja configuração, neste evento, requer a articulação entre teoria e empiria, em um processo

que faculta a expressividade do estagiário no tratamento do discurso reportado – em discurso direto ou indireto – em seu projeto discursivo. Conforme os encaminhamentos da equipe docente, a apresentação dos dados empíricos dessas vivências, tomadas como conteúdo temático do ato de escrever neste evento, configurava-se como questão nodal desse ato para que as análises críticas concernentes a elas pudessem estar integradas a esses relatos. Em se tratando do estilo desse gênero neste evento, compunha-se, tal qual os gêneros secundários da esfera acadêmica, de seleção lexical e de recursos linguísticos respectivos à norma culta da língua (com base em FARACO, 2008), a partir dos quais se indicia a apreensão ativa da palavra outra (BAKHTIN, 2011[1929]; PONZIO, 2011 [1929]).

Quanto ao segundo eixo do processo de convalidação – problematização do movimento dinâmico-causal da heterorregulação para a autorregulação da conduta –, à despeito da compreensão da insuficiência do Diagrama 4 para a análise do ato de dizer das participantes, a descrição se deu com base na pontualidade na materialidade textual que concebi como mais relevante e mais recorrente nos textos produzidos pelas interactantes. Para tanto, parti do Diagrama 4R, previamente ressignificado, e analisei aquilo que concebi como nodal para a compreensão acerca dos processos de instrução e desenvolvimento em questão com base nos focos de inicialização, familiarização e imersão na esfera acadêmica.

Partindo dessas coordenadas preliminares e considerando a historicização do Evento D feita anteriormente, tomo aqui como ilustrativo desse processo a pontualidade na materialidade textual em relatório de estágio de observação de BY. (Figura 9), excerto que corresponde à totalidade da discussão de teor analítico desenvolvida por essa interactante.

Figura 9 – Textualização em relatório de estágio de observação de BY, em primeira versão no Evento D: excerto 1

Considerações finais

O período do estágio de observação me proporcionou, como estagiária-estagiária o direcionamento em-para focalizar diferentes aspectos em sala de aula. No transcorrer das aulas, prestei no processo de interação verbal professora-aluno, no qual permitiu ver que há um diálogo-diálogo constante entre ambas as partes. O que permitiu ver que, as-às vezes, tem-há alunos que extrapolam com as suas brincadeiras, fazendo com que as aulas; quase percam o foco, mas, na maioria das vezes, a professora tem domínio sobre a classe, e mesmo assim eles respeitam a professora. A professora não se intimidou com a nossa presença, pois nos-estávamos observando, quanto menos os alunos se intimidaram, foram às aulas normais. As aulas durante a-à noite são de 40 minutos, menos que durante o dia, são alunos que trabalham durante o dia e que estudam a-à noite, já estão cansados e fatigados, no qual da-dá para prestar atenção na fisionomia de alguns.

Fomos bem recebidos por parte da direção, dos professores e dos alunos, durante todo o processo de realização do estagio-estágio de observação. As aulas são mais voltadas para o uso do livro didático, onde a professora tem como o seu suporte, sendo um livro muito abrangente na área. Em todas as aulas, apenas uma, ela recorreu a uma atividade voltada para sair do método tradicional, levando os alunos a investigarem suas próprias experiências, onde eles realizaram uma atividade andando pelo colégio fazendo uma poesia em flashes. Mas o que se-deu para perceber que é uma professora com bom conhecimento em literatura, pois, no transcorrer das aulas, tinha um bom domínio sobre as aulas. Como já havia mencionado, os alunos apenas produziram uma poesia, como produção textual, para oportunizar o crescimento intelectual dos mesmos com relação a à leitura e a-à escrita. Também, para sair da rotina, eles foram o ultimo dia de aula de observação para o laboratório de informática para fazer uma pesquisa, sobre “As Vanguardas Europeias”.

Com relação também aos alunos, da-dá para perceber que eles participam das aulas, e em alguns momentos a professora teve que chamar a atenção de alguns alunos, por fazerem gracinhas durante as aulas, e sempre a algumas conversas paralelas, mas no mais as aulas foram boas, nos quais me levou a ter bastante conhecimento em literatura.

Durante-o período de observação, para mim, foi muito marcante, como futura professora, como também no processo de estagio-estágio de docência que irei realizar com o segundo grau, pois é uma experiência nova, e assim obtive uma visão geral dos alunos e da professora. Sendo assim, menciono mais uma vez que o processo de observar deve ser contínuo-contínuo na vida do professor, pois o professor deve ser sempre um mero observador de seus alunos, como de tudo que o cerca.

[KC25] Comentário: Na verdade, deveria ser intitulada como “análise das práticas observadas” ou algo semelhante.

[KC26] Comentário: O quê? Falta informação.

[KC27] Comentário: Poderia trazer exemplo das práticas observadas para nos situar melhor.

[KC28] Comentário: Ficou ambíguo.

[KC29] Comentário: Falta fundamentação teórica e uma análise crítica com mais ilustração das situações vivenciadas por você.

[KC30] Comentário: Reveja o uso desta conjunção, de modo a articular melhor as informações deste período.

[KC31] Comentário: Evite frases longas. Tente encerrar o período aqui.

[KC32] Comentário: Falta teoria e mais ilustração para uma análise mais consistente.

[KC33] Comentário: Cuidado com esta palavra, pois pode se referir a uma abordagem sem importância.

Fonte: Correia (2017)

Com base nessa figura, visibilizam-se focos de (i) inicialização atinentes à acentuação, regência, pontuação e concordância, sinalizados ora em roxo no corpo do texto por meio da correção resolutiva via ferramenta de edição e revisão de texto do Word, ora em grifo amarelo por meio da correção indicativa (SERAFINI, 1989). Em se tratando dos focos de (ii) familiarização, foram sinalizados via grifos coloridos – com ênfase à cor verde quando respectivos à progressão referencial – e comentários quando relativos a construções sintáticas fragmentadas ou à necessidade de revisão de uso de pronominalizações e da progressão textual – o que também era feito por meio de grifos em amarelo. Quanto a tais pontualidades na dimensão verbal, vale o registro de que se colocaram como tais desde o Evento A, quando do início do curso, sinalizando que, mesmo no âmbito do Evento D, essa interactante parece não ter historiado suficientemente tais, o que implicaria a apropriação de questões linguísticas atinentes à (i) inicialização e à (ii) familiarização. Dentre as causas desse comportamento, parece ser relevante considerar que a atenção voluntária de BY., em muitos casos, voltou-se pouco ao processo de ressignificação de tais usos, porque muitas das intervenções feitas em seu texto se constituíam de ajustes formais diretamente 'solucionados' por mim. Tal iniciativa se deu considerando serem focos de natureza muito iniciais na esfera acadêmica, bem como a priorização de instrução concernente aos focos de (iii) imersão, mas parece ter surtido efeito contrário: as interactantes aceitavam mecanicamente tais alterações em correção resolutiva, tangenciando boa parte dos demais ajustes indicados em correção indicativa ou correção textual-interativa (RUIZ, 2001), apresentando reincidências de tais pontualidades nas demais textualizações. Tais reações-resposta, nesse caso, parecem se caracterizar como de compreensão passiva (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), porque secundarizam as orientações propostas para a qualificação da versão final do relatório de estágio, demanda a ser entregue ao final do curso.

No que tange aos focos de (iii) imersão, vale resgatar a configuração cronotópica do evento D, conforme ilustra a Figura 8. Na ocasião, foi solicitada uma atividade com ênfase nos eixos de ensino de Língua Portuguesa – leitura/escuta, produção de texto e análise linguística – do professor-regente cujas aulas foram

acompanhadas no período do estágio de observação. As orientações específicas dessa atividade consistiam em evidenciar a relevância da análise das práticas pedagógicas vivenciadas sob amparo teórico, o que implica o agenciamento do discurso reportado, das tipologias descrição, narração e dissertação, das operações conceituais e informacionais, bem como a articulação entre empiria e teoria, constituintes do Diagrama 4R.

Em se tratando do desempenho de BY. nesse evento, e conforme representado na Figura 9, tal interactante recorreu a discussões pendentes de aprofundamento sobre a prática docente por ela observada, as quais demandavam maior articulação com a teoria, configurando análises dissociadas das abstrações teóricas. Assim, com base nessa Figura e em atenção aos focos de (iii) imersão, essa interactante registra que a professora-regente tinha "domínio sobre a classe" (primeiro parágrafo) e "bom domínio sobre as aulas" (segundo parágrafo), materializando uma análise crítica no âmbito do senso comum. Importa aqui o destaque de que, quanto a esse processo de articulação entre teoria e empiria, essa mesma interactante reiterou esse desempenho na disciplina de Estágio Supervisionado I, no trimestre anterior, tal como registrado na nota de campo a seguir.

(1) Na disciplina de Estágio Supervisionado I, quando da elaboração do relatório de observação, BY. fez uma análise das práticas metodológicas do professor-regente a qual exigia fundamentação teórica e dissociação do senso comum. Incidi com comentários acerca dessas questões, recomendando inclusão de tais análises críticas por ocasião do relatório final, mas BY. optou por se ater à minha correção resolutive na segunda versão, permanecendo em aberto as recomendações feitas. (Diário de Campo – dezembro de 2014. Nota n. 8).

Ainda no que se refere às operações informacionais atinentes aos focos de (iii) imersão, observou-se a ocorrência de contradição na seleção lexical no relatório dessa interactante no evento D, tendo em vista ter havido consequências da escolha lexical sobre os sentidos produzidos em sua análise crítica. Tal como observado na última linha do excerto da Figura 9, BY. utilizou o vocábulo "mero" para se referir à necessidade de o professor ser um observador de seus alunos, mas o fez conferindo um sentido de trivialidade a tal processo, contrariando, desse modo, a discussão empreendida ao longo de seu texto, bem como enfoques teóricos dados à apropriação ao longo do

curso. Nesse sentido, visibilizam-se fragilidades tanto em relação à apropriação de objetos de conhecimento já instruídos em eventos anteriores quanto de recursos lexicais em favor do ato de escrever requerido no final do curso, prospectando-se tais saliências como indicadores de um movimento mais estacionário em se tratando da ampliação do repertório cultural dessa interactante quanto a tais questões, mesmo com a progressão da recorrência de interlocução entre mim e ela desde o Evento A. Isso ainda se confirma quando, no penúltimo parágrafo da Figura 9, essa mesma interactante sinaliza que as aulas a que assistiu levaram-na a "ter bastante conhecimento em literatura", o que, tendo em vista estar em etapa final da graduação em Letras, indicia estar em xeque apropriação de questões atinentes à Literatura, em tese amplamente discutidas em disciplinas da área de conhecimentos específicos do curso.

Tais dificuldades de BY. no agenciamento teórico para embasar sua análise crítica também é observada mais especificamente na seção intitulada "Fundamentação teórica", que compunha-se de uma passagem curta com o agenciamento do discurso reportado (BAKHTIN, 2011 [1929]), via citação direta, em uma única passagem de seu texto, estando desse modo materializada, a seguir, em sua integralidade:

Figura 10 – Textualização em 'relatório de estágio de observação' de BY. em primeira versão no Evento D: excerto 2

**Fundamentação Teórica**

A observação consiste numa reflexão sobre como atuaremos em sala de aula no ato da docência. Muitas vezes partimos **ada prática** no ato de observar, sendo a imitação e a reprodução do que já tem existente que a consideramos bons.

[...] sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de "aulas-modelo". (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 36)

De um modo em geral, observar se resume em imitar o modelo do professor regente, para não caímos em contradição com aquilo que ele **esta-está** passando para os alunos; quando **nos-nós** iremos atuar no estágio de docência, só que de uma maneira diferente.

[KC1] Comentário: Recuo do parágrafo.

[KC2] Comentário: Como assim? Esta análise crítica não ficou clara, deveria ter sido esclarecida.

[KC3] Comentário: Rever formação da citação recuada e a continuidade do raciocínio, pois houve falta de articulação com o parágrafo anterior.

[KC4] Comentário: De que modo? Esta análise também não ficou clara. Muito cuidado ao incluir uma citação em seu texto, pois a que você trouxe faz uma crítica à modelização das aulas com base apenas na observação das práticas de sala de aula.

Fonte: Correia (2017)



Na Figura 10, indicia-se que BY. recorreu a uma discussão teórica ainda a carecer de aprofundamento e de associação com uma análise crítica da prática da professora-regente, porque enfatiza o papel do estagiário em sua prática de docência, configurando-se, desse modo, entendimento ainda embrionário quanto ao propósito do relatório de estágio de observação. De modo similar ao que manifestou em outros eventos quando fez justaposição de citações diretas sem delimitação relacional para que a análise crítica se compusesse, no Evento D houve a mesma saliência de (ii) familiarização concernente à progressão textual, com menção a uma referência em fonte secundária encontrada em artigo publicado na internet. A partir disso, sugere-se uma reação-resposta passiva em relação ao comando da Atividade 2, que suscitava fundamentação teórica a partir de obras às quais tiveram acesso em disciplinas anteriores, reiterando-se a subserviência à funcionalidade (PONZIO, 2014). Em convergência, tal como ilustrado na Figura 10, manifestaram-se, ainda, saliências no tocante à contradição (CHAROLLES, 1997 [1978]), respectivas às operações conceituais dos focos de (iii) imersão, porque, em tendo trazido uma citação direta que versava sobre a problematização do processo artificializado das práticas de estágio de docência, BY. teceu uma reflexão afirmando caber aos estagiários, incluindo-se a si, "imitar o modelo do professor regente, para não cairmos em contradição com aquilo que ele está passando para os alunos". No sentido prospectado, a licencianda inseriu uma citação dissociada da análise crítica demandada, legitimando, possivelmente sem o saber, a prática criticada pelos autores referendados em fonte secundária e invertendo, assim, os sentidos que eles produziram por ocasião dessa discussão. Tais pontualidades indiciam ter havido, por parte de BY., um processo de leitura tangencial e seletiva de trechos do texto consultado, reiterando comportamento similar ao manifestado em eventos anteriores, colocando-se a necessidade de maior atenção sua às obras às quais teve acesso ao longo do percurso de graduação.

No que tange a esse aspecto, as três interactantes apresentaram comportamentos muito semelhantes, pois, mesmo tendo agenciado operações informacionais concernentes às práticas de ensino observadas, bem como às tipologias descrição e narração para o registro das situações presenciadas, tangenciaram exposições mais detalhadas sobre a estratégia metodológica observada, dificultando

o agenciamento de operações informacionais mais precisas em favor da tipologia dissertação para uma análise reflexiva da prática docente observada e, propriamente, o atendimento ao objetivo para o qual o relatório de estágio de observação se prestava.

Nessa perspectiva, vale o registro de que a educação da atenção voluntária das interactantes ao comando do encaminhamento didático das atividades é fator fundamental para a análise dos focos de saliência, especialmente considerando que houve, na configuração cronotópica delineada, coocorrência de inúmeras tarefas a serem feitas em um percurso temporal relativamente curto, interferindo na atenção voluntária das interactantes quanto às intervenções que fiz em suas textualizações neste evento, sinalizando reações-resposta substancialmente passivas atreladas à funcionalidade no que diz respeito a ‘fazer o obrigatório para conclusão do processo’. Desse modo, a causa pela qual o delineamento cronotópico de cada evento foi pouco ocupado parece ter relação com componentes individuais, da assinatura do ato, e macroestruturais, da ordem do socioeconômico e do político, incluídos nestes últimos o acesso e as possibilidades de familiarização com as novas tecnologias.

Ao final dessa aplicação dos dados às diretrizes, importa ressaltar que tais saliências respectivas aos Evento D foram problematizadas a partir das dificuldades de apropriação na relação com as configurações cronotópicas constitutivas dos eventos historiados anteriormente, pois não cabia, neste período final, instrução de conceitos inéditos até então. Assim, considerando a totalidade dos eventos analisados em Correia (2017), parece ser possível inferir, a partir das gradações de tais focos, a prevalência de movimentos mais estacionários e menos progressivos no que tange à ampliação de repertório cultural dos interactantes menos experientes em se tratando dos objetos culturais em questão, considerando ter havido manutenção de focos de saliência respectivos à (i) inicialização e à (ii) familiarização, ainda que com a inferência de processos iniciais em favor da autorregulação da conduta. Estas últimas ocorrências, porém, foram, em sua maioria, acompanhadas de recrudescimento de saliências de (iii) imersão, especialmente referentes às dificuldades de precisão e à não-contradição, associadas ao agenciamento de operações informacionais e conceituais.

## **Avaliação dos potenciais descritivo e explicativo das diretrizes de análise**

A partir das coordenadas analíticas apresentadas em favor da aplicação dos dados às diretrizes aqui em análise, observou-se inicialmente a fecundidade descritiva desse instrumento metodológico em se tratando das circunstâncias em que os eventos se deram, o que pode ser feito a partir dos constituintes concernentes ao Diagrama 1– esfera da atividade humana, cronotopo, interactantes e ato de dizer –, e aos focos de saliência presentes no Diagrama 4R. Assim, à medida que os dados foram sendo colocados sob escrutínio, conferi a fecundidade operacional das diretrizes em questão: é fecunda para percursos longitudinais, corroborando os fundamentos vigotskianos dela, dada a necessária ênfase no movimento dinâmico-causal de desenvolvimento suscitado pela abordagem longitudinal. Nesse sentido, o conceito de eventos com a escrita é fundante na constituição analítico-procedimental aqui em análise, tendo em vista que a sucessão deles, historicizada pela descrição dos constituintes do Diagrama 1, permite compreensões explicativas sobre o estudo da ampliação de repertório cultural.

Em contrapartida, tendo em vista o desdobramento do Diagrama Integrado (Figura 1) em dois diagramas, evidenciou-se uma morosidade em aplicar os dados às diretrizes, sinalizando que a duplicidade dos constituintes do Diagrama 1 não se justifica, pois resulta em excesso conceitual. Soma-se a isso, o Diagrama 2, por ele mesmo, não fornece subsídios claros para a compreensão do repertório cultural, mesmo com o auxílio dos Diagrama 3 e 4, pois isso demandaria um detalhamento mais detido sobre o ato de dizer, o que é feito a partir do diagrama 4R, cuja ressignificação foi proposta de antemão.

Assim, quanto aos focos de saliência, vale ressaltar que, devido à insuficiência de informações para sistematizá-los, foram previamente ressignificados, compondo, assim, a primeira etapa de convalidação aqui proposta. Nessa perspectiva, a abordagem dos focos de saliência, na progressão com que foram concebidos no Diagrama 4R, converge para o potencial aqui mencionado, porque toma esses focos em movimento, no próprio desenho deles: são propostos na gradação – não implicacional, mas em saltos qualitativos – da (i) inicialização até a (iii) imersão, à esperada progressiva autorregulação

da conduta por meio da relação com a alteridade – dado que o interactante mais experiente é quem traz o foco à luz. Isso faculta, também, a compreensão do lócus promissor onde o interlocutor mais experiente incide para que os objetos de conhecimento sejam dados a apropriação. Tais focos mostraram como e em que se observa uma aproximação ou distanciamento dos modos de operar cognitivamente com um mesmo objeto de conhecimento, uma maior ou menor apropriação dos objetos culturais em questão.

Outra constatação foi que um estudo com os contornos aqui delineados – bem como os demais que se inserem na educação em linguagem – prescinde da divisão quadripartite equipolente dessas diretrizes proposta pela epistemologia em convalidação, tendo em vista a relação sob hierarquias distintas que ali emergiram. As categorias esfera e cronotopo, por exemplo, mostraram-se mais adequadas como base para que os interactantes materializem seu ato de dizer, pois contribuem para a especificidades dos modos a partir dos quais as interações por meio da escrita se caracterizam; ou seja, mudando o cronotopo e a esfera, o ato de escrever dos interactantes fica mais suscetível a se consolidar de outro modo.

Ademais, ao longo da análise, observei que os constituintes cronotopo e ato de dizer são os que ganham proeminência na análise de cada evento, tendo em vista que esse processo, para ser melhor compreendido, requer finalidades e configurações peculiares, bem como relações espaços-temporais próprias. Assim, inicialmente, cada evento foi historiado nas condições em que foi instituído a partir dos constituintes do Diagrama 1. Já o constituinte interactantes parece apresentar uma posição hierarquicamente mais elevada que a ocupada pela categoria ato de dizer, implicando novas configurações para o desenho do quadro epistemológico em análise.

Em se tratando do potencial explicativo, os constituintes cronotopo e o ato de dizer também se colocaram como promissores. Isso se justifica porque, em não havendo recorrência estrita mais efetiva na ocupação, por parte das interactantes, da articulação tempos e espaços gestados para tal, não se faculta o encontro e, por implicação, o estado de intersubjetividade, condição para a transição de heterorregulação para a autorregulação da conduta. Desse modo, a busca por compreender as razões pelas quais esse movimento em favor da autorregulação da conduta é mais estacionário e menos

progressivo nas configurações cronotópicas delineadas se revelou uma questão menos óbvia, mais complexa e de fundo filosófico. Tais respostas, por sua vez, parecem remeter a um tripé: a) a assinatura do ato por parte dos interactantes; b) a busca pelo estado de intersubjetividade; e c) a consolidação do encontro. Esse tripé, assim, ao colocar-se como causal no enfoque explicativo, tem, ele mesmo, uma causa a ser analisada, e essa causa me parece estar na matriz filosófica das diretrizes, porque evoca a historicização de pungentes questões de ordem socioeconômica, como condições objetivas, na historicidade das interactantes, para o ‘acesso aos’ e a ‘apropriação dos’ objetos de conhecimento tematizados, próximo do que as bases vigotskianas tomam por processo de humanização, distinto mas tensionado com o processo de hominização dos sujeitos.

Quanto ao Diagrama 2, como já salientado, parece estar implícito nos desdobramentos do Diagrama Único (Figura 2), porque as possibilidades de ampliação do repertório cultural se indiciam a partir dos focos de saliência (Diagrama 4R) e da gradação da relação entre os interactantes referenciada no Diagrama 3. Sobre este último, no entanto, uma nova compreensão se erige ao fim da aplicação dos dados às diretrizes de análise na perspectiva longitudinal aqui adotada, remetendo à fragilidade do modo como a gradação está representada em tal diagrama – da condição de heterorregulação para a autorregulação da conduta –, pois sugere um movimento de linearidade em favor da dispersão da relação entre o interactante menos experiente e o mais experiente. Ao contrário disso, no entanto, conforme os dados analisados, e em atenção à perspectiva do encontro evocada como conceito fundante no conjunto das diretrizes, almeja-se um movimento de aproximação dessa relação, remetendo, assim, à reconfiguração desse diagrama, tendo em vista compreensões sobre a convergência das formas de operar cognitiva e axiologicamente dos interactantes com determinado objeto de conhecimento. Como desdobramento dessa constatação, parece haver ainda outra fragilidade: o constituinte ato de dizer, tal como inferível nos dados aqui escrutinados quando à subserviência à funcionalidade da relação professor/tutor e estudante, nem sempre se opera nos eventos com a escrita, razão pela qual a nomeação desse constituinte precisa ser revista.

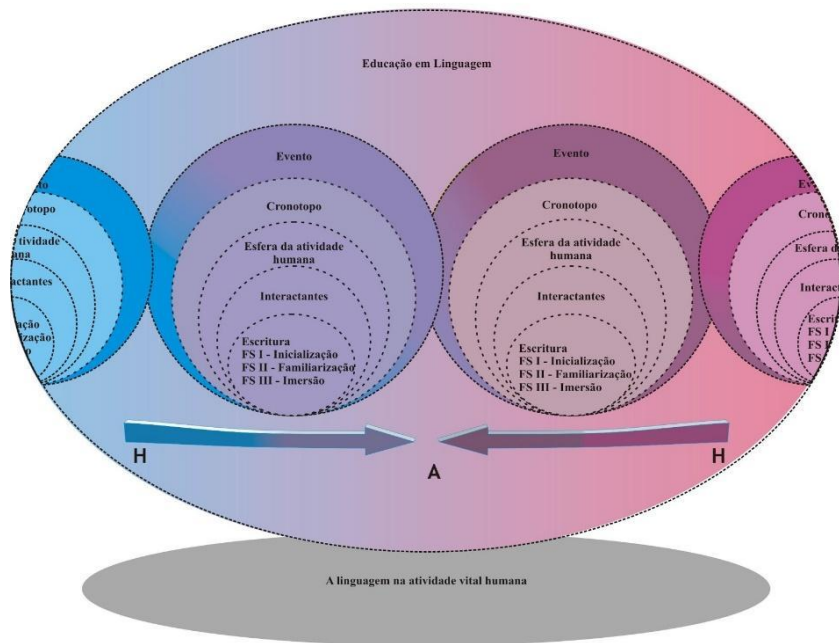
Por fim, o conjunto dessas diretrizes de análise, além de se mostrar potencialmente produtivo na perspectiva descritiva ('em que' e 'como' se caracteriza a apropriação de objetos culturais em processos de instrução, especialmente à luz do olhar pontual dos focos de saliência), faculta a perspectiva explicativa, na medida em que explica 'por que' essa apropriação é mais efetiva ou menos efetiva a partir da compreensão das bases teórico-epistemológicas que o sustentam. De todo modo, visando à convalidação aqui prospectada, procedimentos mais claros respectivos a esta última perspectiva devem ser considerados. Por essa e as demais razões já aqui explicitadas, proponho a seguir uma reorganização dos constituintes das diretrizes gestadas pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização.

### **Ressignificação das diretrizes de análise a partir da convalidação: contornos provisórios**

Após os processos de convalidação das diretrizes empreendidos até aqui no estudo da formação para o ato de escrever na esfera acadêmica, e considerando a emergência de suas potencialidades descritiva e explicativa, propus nova reconfiguração ao conjunto analítico-procedimental, com a ressalva de que deve ser concebida, por ora, como contorno provisório para estudos tais, dada a compreensão de que instrumentos metodológicos no âmbito do estudo da linguagem não devem ser estanques, mas tomados como norteadores da compreensão da realidade concreta e particular que se analisa, demandando, assim, redefinições. Para tanto, optei por reorganizar tais diretrizes não mais em desdobramentos em diagramas distintos, que geram custos de referência de cada parte ao longo da análise, mas em desenho único, com enxugamento conceitual. Consequentemente, proponho que a própria designação deixe de ser pelo uso do termo 'diagrama' – de forte denotação representacional – e passe a ser designada por 'Diretrizes' – que privilegia o escopo fundacional e evita abordagens analítico-procedimentais tomadas categoricamente. Soma-se a isso, devido à mencionada produtividade da historicização de cada evento a partir dos constituintes do Diagrama 1, conservei boa parte da descrição deles, não mais no interior da imagem, para evitar o excesso de

informações nela, mas como legenda que a sucede, a fim de orientar as lides com cada um deles em favor da abordagem descritivo-explicativa. Eis o novo desenho.

Figura 11 – Diretrizes para análise da escritura sob ancoragem histórico-cultural



Fonte: Correia (2017)

LEGENDA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>A linguagem na atividade vital humana:</b> fundamento das diretrizes de análise para estudo da formação para o ato de escrever/dizer, o qual se ancora no ideário histórico-cultural sob abordagem epistêmica, tendo como desiderato a emancipação humana.</li> <li>● <b>Educação em linguagem:</b> processo de instrução a partir do qual se busca a emancipação humana para a modificação da realidade. Tal constituinte é tomado como atinente aos eventos com a escrita e sinaliza ser nodal para o estudo dos processos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Escritura/enunciado:</b> análise da escrita como produto cultural, considerando os índices de totalidade dos enunciados que os materializam e, especialmente, a pontualidade na materialidade textual. Tal abordagem é feita por meio dos focos de saliência, os quais são tomados como indicadores de processos de apropriação de conhecimentos a partir de atividades de instrução por parte de um interactante que heterorregule a conduta de outro.</li> </ul> <p><b>FS I:</b> Focos de saliência de inicialização na textualização estrita nos gêneros do discurso em esfera da atividade humana. São vistos como iniciais para a referida</p>

educacionais – assim orientando-o –, cuja busca é a ampliação do repertório cultural dos interactantes para essa emancipação. Não se pode denegar, sob o ideário que sustenta as diretrizes, tal abordagem para as análises desenvolvidas sob o risco de se restringir o estudo à constatação empírica.

- Evento: interações sociais com ênfase na apropriação do conhecimento por meio da escrita. É tomado como unidade operacional do processo analítico, a partir da qual a historicização dessas relações e o movimento de mudança da conduta podem ser inferidos a partir dos constituintes cronotopo, esfera da atividade humana, interactantes e escritura/enunciado, os quais são condição para a explicação dos desempenhos pontualmente descritos. Sugere-se que cada evento tenha seus limites tomados como indiciais de objetos culturais dados à apropriação, devendo ser considerado o conjunto de artefatos e situações de interação para a proeminência de determinada textualização, evitando abordagens que concebiam os gêneros como isomórficos aos eventos, o que poderia redundar – em um polo – em análise estritamente textual sem fins epistêmicos ou – em outro polo – em análise de discurso com enfoque nos efeitos de sentido.

- Cronotopo: imbricação de datação histórica e caracterização espacial em que se constitui cada evento, a partir dos limites indiciais de cada um deles. Sua historicização é possível por meio de instrumentos de geração de dados que facultam a captura dos eventos, como pesquisa documental (fotografia, filmagem, prints etc.), notas de campo e instrumentos afins.

esfera em que se constituem e não são necessariamente restritos a ela.

FS II: Focos de saliência de familiarização com essa textualização estrita em esfera da atividade humana. São tomados como condição para a imersão nessa esfera e se constituem de vivências progressivamente ampliadas, também não se restringindo a esse entorno.

FS III: Focos de saliência de imersão na textualização de tais gêneros nessa mesma esfera. Implicam vivências mais ampliadas e estreitamento das interações para usos da escrita mais adensados e atinentes às demandas do referido entorno.

H: Heterorregulação da conduta. Usos da escrita afetos à alteridade, que sinalizam ausência de compartilhamento de conhecimentos sobre um determinado objeto cultural.

A: Autorregulação da conduta. Usos da escrita afetos à subjetividade, que indiciam ter havido um movimento dinâmico-causal de mudança da conduta a partir da heterorregulação por um interactante mais experiente em uma determinada esfera. Processo em que já há compartilhamento de conhecimentos.



• Esfera da atividade humana:

caracterização da natureza das atividades e da configuração das relações interpessoais que são ali visibilizadas, bem como das instituições em que as relações têm lugar por meio da descrição a partir de critérios como propósitos que as movem, tecnologias envolvidas, etapas em que se organizam, espaços da escrita nessas atividades, resultados que as caracterizam. Tais elementos são capturáveis por meio de estudo empírico, como pesquisa documental (fotografia, filmagem, prints etc.), notas de campo e instrumentos afins.

• Interactantes: caracterização dos sujeitos – por meio de entrevistas, rodas de conversa e instrumentos afins – nas tensões entre o singular e o genérico humano: quem eles são em sua condição de sujeitos não intercambiáveis, no tensionamento com quem eles são e os propósitos que os movem em sua inserção socioeconômica e histórico-cultural mais ampla.

Retomando essa nova configuração, observa-se, sobretudo, uma perspectiva de unicidade do que nomeei aqui por Diagramas de 1, 2, 3 e 4R, substituindo, ainda, repertório cultural por educação em linguagem. Tal reformulação foi necessária porque os eventos com a escrita, no âmbito dos processos de instrução, convergem para um percurso formativo cuja busca é a ampliação desse mesmo repertório em favor da emancipação dos interactantes. Por conta disso, educação em linguagem passa a ser o constituinte maior que contém todos os demais, estando os pontilhados no desenho de todos os círculos sinalizando abertura para novas ingrediências e movimento de ir e vir ambivalente: das bordas para o centro e do centro para as bordas.

Além disso, considerando que o potencial explicativo está na matriz epistemológica das próprias diretrizes, a ‘linguagem na atividade vital humana’ é aqui trazida como seu suporte,

representado na figura pela sombra em cinza sob o desenho circular. Tal escolha se justifica por ser ela o escopo fundante dessas diretrizes e, sob essa condição, não necessita nem pode ser explicitada em constituintes operacionais. Essa inclusão buscou orientar, por meio do ideário histórico-cultural, mais claramente as lides com os dados empíricos em favor de explicações para os percursos analisados.

No que se refere aos eventos com a escrita, tendo em vista que se mostraram como importantes unidades analíticas, foram aqui sistematizados não mais como um evento, mas em articulação concêntrica, historicizados em zonas de intersecção, dado o entendimento de que o movimento dinâmico-causal de heterorregulação para autorregulação da conduta não se gesta em um único evento, mas na historicização cronotópica que os enovela. Vale ressaltar, ainda, que a forma como os eventos estão desenhados sugere também movimento concêntrico – articulam-se tridimensionalmente pela imagem, encontrando-se ao centro dela.

Outra ressignificação foi em relação ao tratamento anteriormente dado no que tange à justaposição de constituintes do evento – esfera, interactantes, cronotopo e ato de dizer/escrever –, que eram justapostos lado a lado. A nova configuração demandou a explicitação da hierarquização bem marcada de seus constituintes no interior de cada evento, tal como visibilizado ao longo do processo de escrutínio dos dados às diretrizes. Logo, tais constituintes encontram-se agora em relação interna ‘contém a’/‘está contida em’, estando o cronotopo mais saliente que os demais (movimento das bordas para o centro), pois os eventos sempre se constituem em uma dimensão espaço-temporal, o que reverbera sobre os demais constituintes. No que tange à descrição de cada um desses constituintes, tal hierarquia, no entanto, não deve ser concebida como movimento unidirecional ou estanque, estando, por essa razão, os pontilhados sinalizando a possibilidade de movimentos outros. Propus, ainda, considerando os dados aplicados às diretrizes convalidadas e as compreensões derivadas delas, a substituição de ato de dizer/escrever por escritura (ou por enunciado), cabendo a outros estudos com contornos além da escrita procederem a essa troca. Tal ressignificação converge com o fato de nem sempre haver o ato, tomado na perspectiva bakhtiniana, tendo em vista que é uma busca que pode ou não se consolidar.

Quanto aos focos de saliência, mesmo que tenha havido ressignificação antecipada, optei por reconsiderá-la novamente no desenho final das diretrizes. Assim, tais saliências foram apresentadas no interior do constituinte 'escritura' (ou enunciado), considerando que a descrição analítica dessas pontualidades na materialidade textual permite examinar o movimento dinâmico-causal de heterorregulação para autorregulação da conduta. A opção por manter apenas a designação focos de saliência nas três gradações (FS I, FS II, FS III) se deriva das especificidades de cada estudo, cabendo ao pesquisador definir tais focos.

Ainda, a fim de evitar o excesso de conceitos e duplicidade de procedimentos analíticos, a gradação entre os interactantes, iniciada no Diagrama 3, e a caracterização do repertório cultural, concernente ao Diagrama 2, passaram a estar implícitas no âmbito da escritura (ou enunciado) como indicadora do percurso, estando as cores convergentes e setas convergentes sinalizando um movimento progressivo de distinção (polos laterais em azul e rosa) para convergência (tons centrais que misturam o azul e o rosa polarizados) no âmbito da educação em linguagem. Desse modo, retifica-se o movimento de divergência entre os interactantes iniciado no Diagrama 3, remetendo agora à convergência dos modos de operar cognitiva e axiologicamente com determinado objeto cultural. Assim, nos polos laterais à esquerda, representa-se o interactante mais experiente, que é o agente da heterorregulação da conduta (H); e à direita, o interactante menos experiente, sobre quem a heterorregulação incide. Tal processo encaminha-se para o centro de autorregulação da conduta (A) à medida que os eventos progredem e as relações interpessoais se estreitem na necessária ocupação cronotópica. Por fim, os conceitos de encontro e estado de intersubjetividade passam agora a estar inferidos no centro do desenho, na convergência das setas e na convergência das cores. Isso se justifica para que se evite eventuais compreensões de que o ponto de partida é o encontro ou que necessariamente é o ponto de chegada. Nesse sentido, o conceito de encontro, que estava explícito no desenho original, coloca-se, nessa nova configuração, como a grande busca do movimento dinâmico-causal da conduta para a emancipação humana, processo que se ancora na base epistêmica das

diretrizes e que, por isso, faculta compreensões sobre as lides com os objetos culturais dados à apropriação nos eventos com a escrita.

### **Considerações finais**

Com base nas discussões aqui empreendidas, convalidei diretrizes de análise de base histórico-cultural proposta pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização (NELA/UFSC), as quais se prestam ao estudo das interações intersubjetivas no processo de instrução e desenvolvimento de objetos culturais no âmbito da educação em linguagem. Para tanto, foram delineadas as bases conceituais que norteiam tal abordagem metodológica, bem como os procedimentos analíticos utilizados para as análises indicadas, considerando todos os seus desdobramentos e constituintes. Em seguida, procedeu-se à aplicação de dados empíricos a tais diretrizes para a avaliação de seu potencial descritivo-explicativo, o que resultou em sugestão de reorganização de seu desenho integral.

Nesse sentido, em considerando tais ressignificações, as diretrizes aqui convalidadas articulam estudos bakhtinianos e vigotskianos na busca por caracterizar e compreender as ações de sujeitos em eventos com a escrita no que tange à apropriação conceitual e ao uso da linguagem, mais precisamente sob a luz do movimento dinâmico-causal de mudança da conduta, que faculta um olhar pontual no tangente à possibilidade de ampliação do repertório cultural. Assim, no processo de análise dos dados, a descrição importa como base para explicação, pois em conhecendo o ‘como’ e em explicando ‘o porquê’ desse ‘como’, pode-se repensar a conformação do cenário escolar/acadêmico, fazendo-a convergir para uma educação em linguagem pelo escopo da emancipação.

Diante do exposto, e em atenção aos pertinentes processos de historicização de instrumentos metodológicos para seu refinamento e efetividade, fica o convite, no fecho deste capítulo, para novos tensionamentos aos pontos finais apenas temporários colocados nesta reorganização das diretrizes.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe na enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53].
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; MOSSMANN, Suziane da S.; IRIGOITE, Josa C. da S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 5, p. 48-58, 2013.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; IRIGOITE, Josa C. da S. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. *Alfa*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 255-279, 2015.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; MOSSMANN, Suziane da S.; IRIGOITE, Josa C. da S. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 143-166.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; GOULART, Anderson J. Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; KOMESU, Fabiana. (org.). *O ato de dizer em eventos de letramento: articulações de arquitetônicas distintas*. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2018. v. 1. p. 16-35.
- CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Tradução de Paulo Otoni. 2 ed. Campinas/SP: Pontes, 1997 [1978]. p. 39-90.
- CORREIA, Karoliny. *Diretrizes para análise da escritura: uma abordagem histórico-cultural*. Florianópolis, SC. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

FARACO, Carlos A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *D.E.L.T.A.*, 17: especial, p. 1-9, 2001.

FARACO, Carlos A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna R.; COUTINHO, Antónia. (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007. p. 43-50.

FARACO, Carlos A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (eds.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1970].

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina A. D.; DE GRANDE, Paula B. A 2019. Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, 17, 4, p. 724-742, 2019.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MOSSMANN, Suziane da S. *Círculo de estudos de formação para a docência*. 2017. Projeto de tese de doutorado. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe na enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1929], p. 7-57.

PONZIO, Augusto. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: Miotello, Valdemir;

MOURA, Maria Isabel de (orgs.). *A alteridade como lugar da incompletude*. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

RUIZ, Eliana M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERAFINI, Maria T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusto Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SOUZA, Liliane V. de. *Vivências com o ato de ler na/para além da esfera escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VOLÓSHINOV, Valentín N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Prólogo traducción de Tatiana Bubnova 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009 [1929].

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas: problemas de Psicología General*. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934].

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1985.

# **Teoria Dialética do Conhecimento e Análise Dialógica do Discurso: um encontro possível para o trabalho didático-pedagógico em Língua Portuguesa na Educação Básica**

Márcia Adriana Dias Kraemer  
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho

## **Introdução**

Este capítulo pretende, sob a óptica dos pressupostos teóricos da Teoria Dialética do Conhecimento (TDC) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), apresentar uma proposta teórico-metodológica acerca do estudo de Língua Portuguesa,<sup>1</sup> em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e com o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). A delimitação temática está nos estudos acerca de gêneros discursivos, com enfoque nos digitais e multissemióticos – pois se opta, como forma de ilustração da proposta, por textos-enunciados legenda de foto -, para os anos finais do Ensino Fundamental II da Educação Básica.

Como problematização, indaga-se em que medida a elaboração de material didático, direcionado a professores da Educação Básica, sobre textos-enunciados do gênero discursivo digital legenda de foto, subsidiados pela Teoria Dialética do Conhecimento e pela Análise Dialógica do Discurso, pode ser utilizado como um caminho possível à materialização de aulas de Língua Portuguesa ao nível básico de ensino, a fim de contribuir ao aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita. Entende-se, com efeito, que a elaboração didática

---

<sup>1</sup> A pesquisa parte de investigações decorrentes do Projeto de Pesquisa Estudos Dialógicos e as Práticas de Linguagem em Educação: ensino, aprendizagem e formação reflexiva do sujeito social, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Adriana Dias Kraemer, vinculado ao Grupo de Estudos em Ensino de Língua e Literatura (UFFS/CNPq), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Realeza) e do Grupo de Estudos do Observatório da Educação - Obeduc, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que se filia ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel/PR.



acerca de gêneros digitais, pautada nas teorias expostas, seja relevante, haja vista que:

- a) a Teoria Dialética do Conhecimento - TDC, no que concerne aos processos didático-pedagógicos que envolvem o ensino e a aprendizagem, possibilita laborar o viés do método de apropriação de conhecimento com enfoque dialético, no qual a educação é compreendida pelo ato de produção de saberes, uma vez que medeia a prática social, tomando como origem e destino da ação educativa os diversos usos da língua(gem) de acordo com a situação de produção. Para esse viés teórico, utilizam-se os estudos da psicopedagogia, a partir das investigações da Escola de Vigostki;
- b) a Análise Dialógica do Discurso - ADD, em se tratando de perspectiva que estuda a língua(gem), respalda-se não apenas na reflexão sobre o texto, quanto à sua materialidade linguística, mas também sobre a enunciação, em que o discurso é considerado inerente ao gênero, tornando-se, desse modo, uma análise completa do fenômeno. Nessa perspectiva, faz-se uso das reflexões bakhtinianas acerca da relatividade dos gêneros do discurso, das esferas de atividade humana e da interação discursiva, dentro outros conceitos do Círculo de Bakhtin.

Além dessas justificativas, cabe ressaltar que a delimitação em gêneros digitais, com ênfase em textos-enunciados de legenda de foto, com caráter multissemiótico, fundamenta-se pela necessidade de trabalhar com os multiletramentos em sala de aula, como preconizam os documentos norteadores da Educação Básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e do Referencial Curricular do Paraná - RCPR (PARANÁ, 2018). Seguindo esse caminho, a abordagem do gênero multissemiótico legenda de foto pode originar-se, em situação de ensino, do conhecimento prévio do estudante, do seu campo de atividade, visto que se integra ao cotidiano de grande parte dos discentes.

Intenta-se, com efeito, estabelecer um diálogo entre as teorias que sustentam a investigação, bem como as proposições dos

documentos norteadores e parametrizadores da Educação Básica, no que se refere ao letramento digital, objetivando a proposição de práticas didático-pedagógicas direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental II, tomando como escopo o gênero multissemiótico legenda de foto. Como objetivos específicos, pretende-se: a) estudar as marcas enunciativas do gênero em análise, na perspectiva de sua contribuição ao sentido do discurso presentes nas práticas sociais; b) propor um material didático-pedagógico dirigido a professores da Educação Básica.

O capítulo está organizado em duas seções: a primeira trata das teorias que subjazem a análise; a segunda reflete acerca da natureza constitutiva e orgânica do gênero legenda de foto, em busca do sentido do discurso nas práticas sociais, bem como apresenta uma proposta de elaboração didático-pedagógica, direcionada aos professores do ensino básico, a fim de ilustrar possíveis caminhos para o trabalho com os multiletramentos em sala de aula.

### **A Teoria Dialética do Conhecimento e a Análise Dialógica do Discurso: dialogismo e dialética na construção do conhecimento acerca da língua(gem)**

O desenvolvimento da proposta deste capítulo pauta-se no diálogo entre a TDC e a ADD. Pesquisadores, profissionais da educação, que seguem essas tendências, procuram integrar e aplicar, teórica e pragmaticamente, os conteúdos escolares de forma contextualizada no cotidiano docente-discente. Esses dois construtos teóricos resgatam o conhecimento sistematizado de estudiosos acerca do Materialismo Histórico Dialético (MARX, 2011 [1867]; MARX; ENGELS, 2008 [1948]), que busca uma transformação possível de modificar o *status quo* da ordem dominante e, nessa arena de conflitos, promover a mudança social, de modo que se estabeleçam princípios de igualdade comunitária refletida nos papéis sociais.

O Materialismo Histórico Dialético entende, entre outras características, que a humanidade constitui-se em sua produção material e no embate de forças sociais, dialética e dialogicamente. Defende que o conhecimento advém da interação social, ou seja, das ações sociais humanas e dos movimentos de (trans)formação dos fenômenos naturais. Ao extrapolar o âmbito econômico, seu reduto

de origem, ganha novas interpretações ao longo do Século XX e espaço em inúmeras áreas do saber na contemporaneidade. No campo educacional, tem grande relevância no âmbito da psicopedagogia, com a Escola de Vigotski, que reúne estudiosos dessa área, embora nem todos de geração coeva, como A. N. Leontiev, A. Luria, V. V. Davydov, D. N. Bogoyavlensky, N. A. Menchinskaya e S. L. Rubinstein. (LEONTIEV, 2004 [1978]; LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI, *et al.*, 1977; VYGOTSKY, 2000 [1931]; VIGOTSKI, 2001[1934]),<sup>2</sup> da qual decorre a TDC.

Conforme os pressupostos da TDC, a apropriação do conhecimento acontece em uma dinâmica de três momentos: a síntese (estado intelectual em que as percepções sobre o objeto de estudo estão generalizadas, apreendidas da realidade de forma global e fragmentada); a análise (reflexão crítica acerca do objeto de estudo, a partir de seus desdobramentos, da dissecação de seus elementos constitutivos e orgânicos); a síntese (associação dos conhecimentos segmentados e sistematizados na etapa da análise, integrados em um todo lógico, produzindo nova postura diante do objeto de estudo e de sua percepção da realidade) (GASPARIN, 2007; LIBÂNEO, 2017 [1990]; SAVIANI, 2018 [1983]).

O Materialismo Histórico Dialético também motiva estudos linguísticos como da Filosofia da Linguagem, representados pelo Círculo de Bakhtin, da qual advém a ADD (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLOCHÍNOV, 2017[1929]), denominação cunhada por Brait para o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin, o qual provoca o surgimento “[...] de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral.” (BRAIT, 2006, p. 09-10).

Círculo de Bakhtin igualmente é uma expressão convencionalizada por estudiosos contemporâneos ao grupo de pensadores russos de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais - no qual se considera que Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) tenha prestado a maior contribuição, ao lado de Valentin N. Volochínov (1895-1936) e Pavel N. Medvedev (1892-1938) -, que se reuniu de 1919 a 1974, em torno de projetos filosóficos os quais tinham, como ponto

---

<sup>2</sup> Neste estudo, usa-se a grafia Vigotski, sempre que houver menção a esse autor, desvinculado de uma obra ou quando esta já tiver trazido essa forma de escrita.

de convergência, a concepção de linguagem. Dentre eles estão o filósofo Matvei I. Kavan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina e o estudioso de literatura Lev V. Pumpiannki (RUIZ, 2017).

Tanto para a TDC quanto para a ADD, a língua(gem) é compreendida como prática discursiva,<sup>3</sup> como a experiência de gerações, pois comunica a outros os conhecimentos, os valores, os sentidos, o modo de ser e de pensar dos sujeitos sociais. Trata-se de um sistema simbólico, semiótico, produzido a partir da necessidade de intercâmbio entre os indivíduos nos diferentes campos de atividade humana.<sup>4</sup> Vista sob essa perspectiva de prática discursiva, a língua(gem) é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Caracteriza-se, portanto, como um processo pessoal e social ao mesmo tempo, efetivado pela interação discursiva.

Nas interações, há o modo de perceber e de organizar o mundo e a língua(gem) é que medeia essas relações sociais. O desenvolvimento mental depende da língua(gem), uma vez que o pensamento e a palavra se articulam e essa articulação só se efetiva nas situações sociais (BAKHTIN, 2011 [1979]; VYGOTSKY, 2000 [1931]). Assim, o processo de ensino e de aprendizagem de um indivíduo está muito condicionado às possibilidades de que dispõe nas suas relações, de se aproximar do conhecimento histórico-cultural desenvolvido e materializado nas palavras.

A apropriação da língua(gem) não é outro fato senão um processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações. A principal característica do processo de apropriação é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais (resultado de adaptação individual). A assimilação no homem é um modo de reprodução, nas propriedades

---

<sup>3</sup> Nos escritos do Círculo de Bakhtin não há distinção entre língua e linguagem. Por isso, emprega-se, neste capítulo, o termo língua(gem).

<sup>4</sup> Conforme o Círculo de Bakhtin, o conceito de esfera - ou de campo da atividade humana ou de circulação de discursos -, corresponde à instância organizadora da produção, circulação e recepção de textos/enunciados em gêneros discursivos específicos na sociedade (ROJO, 2008, p. 95). Portanto, a esfera da comunicação discursiva é “[...] como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância sócio-econômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada campo.” (GRILLO, 2006. p. 143).

do indivíduo, das características e das aptidões historicamente formadas da espécie humana (LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKI *et al.*, 1977).

Entende-se, com efeito, que a apropriação dos saberes acontece por meio da interação social, uma vez que, nas relações, os sujeitos deslocam-se das formas elementares para as construções mentais mais abstratas, (re)conhecendo e gerindo a realidade. A partir das interferências estabelecidas no meio, há a apropriação de elementos constitutivos e orgânicos da língua(gem) e, como resultado, a personalização do pensamento consciente.

Assim, “[...] é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.” (SMOLKA; GÓES, 2008 [1993], p. 09). Por conseguinte, o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação envolvendo “[...] três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento.” (PINO, 1997, p. 06). Nesse percurso, Volochínov (2017 [1929], p. 218-219, grifos do autor) postula que

*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o 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.*

Na perspectiva bakhtiniana, a interação discursiva é o meio pelo qual a palavra torna-se um signo ideológico, lugar em que se transforma e ganha novos tons, novos significados e sentidos, em função da sua situação de produção sócio-histórico-cultural:

*Assim, à medida que o conhecimento é sistematizado, na interação dialética constante, as ideias e as experiências dos homens são difundidas discursivamente, materializadas em enunciados concretos. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano e a palavra é a imagem desse espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade explicitam-se e confrontam-se. (KRAEMER, 2014, p. 95).*

É na interação, por meio do outro, que há a constituição do sujeito, tendo em vista que é o lugar em que o sentido é instaurado, sendo um diálogo em uma situação de produção específica, com um

tempo e espaço definidos (cronotopo). Desse modo, têm-se três níveis de interação:

- a) o contexto imediato – o qual corresponde às relações que são influenciadas pelo lugar ou papel social assumido pelos interlocutores e sua posição de alteridade;
- b) o contexto mediato – o qual equivale às relações que são influenciadas pelas esferas de atividades, pelo lugar de interação e de exigências do local;
- c) o contexto do horizonte social e histórico – o qual é representado nas relações, influenciadas dialeticamente pela época, cultura, ideologia, pelos hábitos, estratos sociais e processos comportamentais, entre outros.

Logo, é na interação que os sentidos são produzidos por meio das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos. Tecem-se as palavras por meio de encadeamentos epistemológicos em tramas decorrentes das relações sociais em campos variados de ações humanas:

É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 106, grifos do autor).

As práticas sociais, com efeito, constituem o homem. Por meio da interação e da apropriação dos diferentes discursos que eivam o construto social, desenvolve-se a língua(gem) e o homem constrói sua identidade. Nessa trama dialética, o outro é importante não só no processo de construção do conhecimento, como também da identidade do próprio sujeito e de suas ações, sendo a mediação um dos aspectos fundamentais para qualquer aprendizagem. Isso porque uma operação representa inicialmente uma atividade externa, a qual é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Segundo Vygostky (2000 [1931]), desenvolve-se, nesse processo de transformação, a inteligência prática, a atenção voluntária e a memória.

Um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, sempre mediado pelo signo, uma vez que todas as funções no desenvolvimento da cognoscitividade acontecem simultaneamente: no nível social e no nível individual; entre pessoas, interpsicologicamente, e no interior do indivíduo, intrapsicologicamente. Essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, o qual se materializa, metaforicamente, em espiral, não em círculo, estabelecendo uma conexão com um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (VYGOTSKY, 2000 [1931]).

A língua(gem) pressupõe um processo de compreensão responsiva, de acordo com a necessidade de interação dos sujeitos nas diferentes esferas de atividades humanas. Por isso, Bakhtin considera que toda compreensão do enunciado é de natureza responsiva, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271). O falante, ao materializar a língua(gem) em forma de discurso, apresenta-a como resultado de um produto histórico e significativo da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Por ser uma atividade mental humana, apresenta-se, ao mesmo tempo, individual e coletivamente. Em decorrência, a língua(gem) acontece não no eu ou no outro, mas no fluxo verbal, no movimento interativo da enunciação:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua(gem) que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272).

Para Volochínov (2017 [1929]), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação, ele será determinado pelas condições reais de produção do discurso. Assim, pode-se conceber a enunciação como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não exista um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o produtor do enunciado.

Quando enunciamos, dirigimo-nos a outrem e a palavra é proferida em função deste: caso se trate de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais ou afetivos. Essa orientação da palavra em função de outro tem uma importância vital para a concepção de língua(gem) como interação, uma vez que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Constitui justamente o produto da interação do enunciador e do coenunciador.

Para Volochínov (2017 [1929]), toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. A enunciação, portanto, é um puro produto da interação discursiva quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Pode-se ressaltar que essas proposições demonstram o ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético do Círculo de Bakhtin: o fato de ver a língua(gem) não como um sistema estável de formas normativamente idênticas, mas como um processo de evolução ininterrupto, que se realiza por meio da interação discursiva dos enunciadores. O filósofo defende que as leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, porém não podem ser divorciadas da atividade dos falantes:

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado



pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274, grifo do autor).

Diante desses pressupostos, pode-se entender que, para a ADD, fundamentada no pensamento teórico do Círculo de Bakhtin, a língua(gem) é concebida como interação discursiva, um processo ininterrupto, dinâmico e mutável. Constrói-se de forma dialógica nas relações em sociedade: expressa o pensamento do sujeito/indivíduo social, medeia conhecimentos e atua sobre o outro e o mundo que o cerca. Por ser um sistema semiótico, constituído pela e na produção social, histórica, cultural e ideológica em uma dada comunidade de prática linguística, corresponde a duas particularidades:

a. uma formal, em que prevalece o sistema linguístico, de significação apreendida, de função referencial-informativa, com predomínio da acepção dicionarizada das palavras e das expressões, atuando como signos neutros;

b. uma discursiva, em que se evidencia um sistema translinguístico, que transcende a significação e serve à produção de sentido, com caráter social e histórico de intercâmbio comunicativo, a partir das manifestações de intencionalidade do sujeito, inseridas nos processos ideológicos do discurso, em que as palavras e as expressões equivalem a signos sociais. (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 64).

Por isso, a língua(gem) é constituída por vozes sociais que dialogam ininterruptamente de maneira dialética e responsiva nos enunciados, relacionando-se sempre com outros discursos que representam semioticamente o mundo, em perspectiva ideológica constante. A enunciação, por conseguinte, torna-se “[...] o espaço por excelência da mobilização, que se quer unitária e coerente, do repetível (seu produto) e do irrepetível (seu processo), ambos presentes no agir enunciativo do sujeito.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 309).

Enunciar constitui-se uma produção interacional, um processo de alteridade, composto por três componentes: a referencialidade (situação de produção do discurso); a expressividade (tonalidade emocional) e a endereçabilidade (a quem se dirige o enunciado) (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018). Em seu todo orgânico, há também três elementos envolvidos holisticamente no processo: a exauribilidade (relativa conclusibilidade do objeto); o projeto enunciativo ou do discurso (intencionalidade comunicativa); as formas típicas

composicionais e de gênero de acabamento (construção arquetípica e estilo). Por isso, para o Círculo de Bakhtin, a língua(gem) compõe-se por elementos que

[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261-262).

Os gêneros são concebidos, portanto, como enunciados de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística, relativamente estáveis, cronotopicamente situados, sendo (re)conhecidos pela sua natureza constitutiva e orgânica. As dimensões geralmente adotadas para a identificação e para a análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e à organização, ao conteúdo e ao meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e às atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico.

Logo, são considerados unidades plenas da comunicação discursiva, que decorrem da interação discursiva e se encontram em uma determinada esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2011 [1979]). O pressuposto bakhtiniano é de que o agir humano não se dá independente da interação, nem o dizer fora do agir:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto - seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. - opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...], de onde os pesquisadores hauram os fatos linguísticos de que necessitam. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 264).

Diante dessas premissas, entende-se que os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro; circulam na sociedade nos mais variados suportes; exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas, em se tratando de língua(gem). Por meio desses enunciados relativamente estáveis, os sujeitos sociais interagem e compreendem o funcionamento de qualquer

comunidade, porque são indicadores de relações e de hierarquização de poder, demonstrando os valores que predominam em determinado seio social.

O Círculo de Bakhtin justifica o estudo dos gêneros, porque acredita que quanto melhor dominarmos esse conhecimento tanto mais livremente o empregaremos, descobrindo nele a nossa individualidade. Ademais,

[...] realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285).

No que tange à TDC, a proposição constrói-se a partir da prática social dos homens e de seus processos de transformação da natureza. Nessa teoria, entende-se que os sujeitos sociais agem sobre a realidade, modificando-a, contudo, em uma relação dialética, esse movimento produz efeitos no homem, mudando seu pensamento, seu comportamento, sua própria prática (GASPARIN, 2007).

Os métodos educacionais que se pautam na TDC mantêm o vínculo entre educação e sociedade. Nesse contexto, os atores docentes e discentes correspondem a agentes sociais, com abordagem pedagógica que alia a postura crítico-reprodutivista à concepção histórica:

[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética da linguagem, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2011 [2007], p. 421-422).

Para Gasparin (2007), o novo indicador da aprendizagem escolar consiste na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, a fim de ele transitar com proficiência nos diferentes campos de atividade humana. Por isso, essa ação pressupõe que o conhecimento escolar seja teórico-prático, implicando na compreensão da teoria e na sua aplicação para a transformação da sociedade.

Logo, o agir pedagógico demanda planejamento, comprometido com a formação social e cognitiva do docente e do discente e com ênfase na contextualização dos conteúdos em todas as esferas do conhecimento. Essa perspectiva demonstra que os saberes refletem as práticas sociais institucionalizadas historicamente e pertencentes a dimensões variadas. A partir das práticas socialmente instauradas, busca-se a epistemologia dos saberes científicos, em atividades de investigação e de reflexão crítica, para, por fim, retornar à prática, na tentativa de transformação da realidade.

Essa perspectiva pedagógica inicia-se pela prática social, ponto sincrético comum a professor e alunos. Contudo, na relação docente-discente, ambos podem ser agentes sociais diferenciados, encontrando-se em momentos distintos de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social (SAVIANI, 2018 [1983]). A próxima etapa do método consiste na identificação dos principais problemas postos pela prática social, em que se detectam aspectos do estudo que precisam ser identificados e quais conhecimentos são necessários a esse domínio.

Subsequentemente, trabalha-se em prol da apropriação dos subsídios teóricos e práticos indispensáveis à reflexão crítica acerca das questões problematizadoras identificadas na prática social. Essas ferramentas histórico-culturais, produzidas social e cronotopicamente, para serem apropriadas pelos alunos, precisam da mediação do professor o qual trabalha na instrumentalização desse conhecimento (SAVIANI, 2018 [1983]).

Com a apropriação dos instrumentos básicos, mesmo que não integralmente, é possível alcançar-se a elaboração de uma nova forma de entendimento da prática social inicial, a uma catarse, a uma incorporação das ferramentas histórico-culturais transformadas em elementos ativos socialmente. Finalmente, chega-se ao retorno à prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos, mas de síntese:

Ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 2018 [1983], p. 234).

Educar, nessa premissa corresponde a uma ação heterogênea em busca de uma possível homogeneidade, por isso tem-se a desigualdade inicial, sincrética, e uma provável igualdade à frente, sintética. Considera-se a orientação da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC,<sup>5</sup> que circunscreve a TDC, propícia para a elaboração didática de estudo de gêneros discursivos, subsidiados pela ADD, pelo fato de preconizar o tratamento dos conteúdos escolares, ocorrendo a partir de sua finalidade social. Dessa forma, defende-se que o contexto educacional deve adaptar-se, em cada período histórico, às necessidades sociais:

Nesse sentido, [a escola] nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios. (GASPARIN, 2007, p. 02).

O indicador da aprendizagem escolar nesse método consiste na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, a fim de ele transitar com proficiência nos diferentes campos de atividade humana. Por isso, essa postura demanda uma “[...] atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade.” (GASPARIN, 2007, p. 02).

---

<sup>5</sup> A Pedagogia Histórico-crítica corresponde, portanto, a uma ação pedagógica integradora da postura crítico-produtivista à concepção histórica, tendo como cerne a TDC, na qual educar equivale a mediar o conhecimento por meio da prática social (SAVIANI, 2011 [2007]).

Conseqüentemente, é preciso planejar um agir pedagógico que privilegie a contextualização dos conteúdos em todas as esferas do conhecimento, evidenciando que os saberes são resultantes das práticas sociais institucionalizadas historicamente e pertencentes a dimensões variadas. O método insere-se, com efeito, em uma ação pedagógica comprometida com a formação social e cognitiva do docente e do discente. A partir das práticas socialmente instauradas, busca a epistemologia dos saberes científicos, em atividades de investigação e de reflexão crítica, para, por fim, retornar à prática, na tentativa de transformação da realidade. Vincula-se, portanto, à teoria de Vigotski (2001 [1934]), em que as três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática – partem do nível de desenvolvimento atual, trabalham a zona de desenvolvimento iminente,<sup>6</sup> no intuito de alcançar um novo nível de desenvolvimento atual.

Gasparin (2007) adapta essa teoria, já propalada por Saviani (2011 [2007]; 2018 [1983]), com os seguintes passos que orientam o percurso de seu método: a prática social inicial dos conteúdos; a fase da problematização; a instrumentalização; a catarse; a proposta de ação na prática social final. Temos um movimento, portanto, que conduz o ensino e a aprendizagem dialeticamente, transitando da síntese à síntese, pela mediação do conhecimento, tanto no processo de descoberta quanto na internalização dos novos saberes. Entretanto, Gasparin (2007, p. 08) ressalta que

Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar.

Pelo fato de o método inserir-se na TDC, em que a tríade prática-teoria-prática é o fio condutor do processo, a construção do saber acontece na transposição do conhecimento empírico para o saber científico, mediado pelo contexto escolar. Pretende, com efeito, transladar os limites técnico-escolares para abranger uma visão

---

<sup>6</sup> Utilizamos a nomenclatura zona de desenvolvimento iminente de acordo com os estudos de Prestes (2010), no que tange às análises acerca das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.

social, política e histórica da sociedade. Além da proposta ser emancipatória, pode-se coadunar a visão gaspariana aos princípios da identidade e da interdisciplinaridade, conforme destacam os estudos de Moita Lopes (2006) e de Pennycook (1998). A abordagem de Gasparin também retoma outros preceitos vigotskianos, como:

- a) a necessidade de se propor desafios, mobilizando os alunos em torno das práticas propostas;
- b) o fato de os indivíduos serem considerados a partir de suas relações sociais (seu grupo, suas visões de mundo);
- c) a consideração sobre o saber anterior do sujeito (senso comum ou científico), como ponto de partida para se arrolar novos conteúdos, sendo estes selecionados como objetos de ensino-aprendizagem significativos, relevantes e viáveis em contextos específicos, além de ter a sua progressão discutida e estabelecida pela escola em forma de *curriculum*;
- d) o fato de o eixo articulador do processo de ensino-aprendizagem visar à apreensão da realidade, a sua explicação, pelas diferentes áreas do conhecimento, e a sua transformação;
- e) a aprendizagem acontecer por meio de aproximações sucessivas, para que o conteúdo seja internalizado em múltiplas dimensões (interdisciplinaridade singela): aspectos sociais, científicos, políticos, religiosos, morais, estéticos, literários, afetivos, técnicos, entre outros;
- f) a visão do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, em uma relação triádica: sujeito, mediador, objeto de ensino. (KRAEMER; PERFEITO, 2016, p. 39-40).

Em consonância com essa perspectiva, entende-se que o estudo dos gêneros discursivos, como instrumento de progressão e de organização curricular e com o enunciado concreto ou texto-enunciado como objeto de ensino é muito produtivo. Isso porque se focalizam os aspectos dialógicos que perpassam os enunciados e estudam-se as marcas de regularidade linguística do gênero mobilizadas e outras, manifestadas concretamente, decorrentes da expressividade do interactante - sempre relacionadas ao contexto de produção, ao conteúdo temático e à construção composicional do texto.

A prática, didatizada por meio da TDC, materializa-se a partir de uma gama de atividades interativas para professor e aluno, no processo de produção ou coprodução de efeitos de sentidos, a fim de indicar alternativas de trabalho na leitura, na produção e na análise linguística de língua materna.

## **A natureza constitutiva e orgânica do gênero digital e multissemiótico legenda de foto: uma proposta didático-pedagógica**

Nesta seção, apresenta-se uma reflexão acerca da natureza constitutiva e orgânica do gênero legenda de foto, em busca do sentido do discurso nas práticas sociais, com subsídios na ADD, bem como uma proposta de material didático-pedagógico, direcionado a professores da Educação Básica, sobre o gênero delimitado para os anos finais do Ensino Fundamental II, sob a óptica da TDC.

As legendas correspondem a textos que acompanham as fotografias e circulam nas mídias sociais - podendo ser agregadas a imagens pessoais, de reportagens ou de outros enunciados, com o objetivo de demonstrar um sentimento, atribuir um significado ao texto não verbal, bem como realizar críticas, suscitar questionamentos, entre outras possibilidades.

Apesar de ser um gênero digital e multissemiótico ao qual a maioria das pessoas tem acesso, não há ainda, em âmbito nacional, a socialização e a popularização de estudos acadêmico-científicos que abordem seus textos-enunciados,<sup>7</sup> mas apenas propostas centradas na prática escolar, sem considerar a sua natureza orgânica e constitutiva, bem como sua construção significativa e os possíveis efeitos de sentido que podem decorrer de sua materialização em determinada situação de interação discursiva.

Logo, o estudo desse gênero é pertinente, haja vista a necessidade de tratar de textos digitais na escola, a fim de ratificar o que preconizam os documentos norteadores da Educação Básica, em busca de novas formas de letramentos, a começar pelos digitais, que correspondem a “[...] um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistema de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem para gerar sentidos.” (ROJO, 2009, p. 10). Para a BNCC, os estudantes devem “[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos

---

<sup>7</sup> Essa constatação é possível de ser apresentada, uma vez que, a partir de mecanismos de busca em bases acadêmico-científicas de pesquisa na web e em bibliotecas virtuais das principais universidades públicas e privadas do país (palavras-chave gênero legenda de foto, legenda de foto), não se encontram registros de investigações relacionadas ao gênero multissemiótico legenda de foto, apenas acerca dos multiletramentos com outros gêneros em foco.



multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 475).

Ao adentrar a natureza constitutiva do gênero legenda de foto, é pertinente refletir acerca de sua autoria, visto que demonstra a intencionalidade do enunciado; ao leitor/interlocutor preferencial, isto é, a quem se dirige e com qual finalidade; do meio de circulação; do seu contexto de situacionalidade; entre outros. Também, é preciso tratar das características semelhantes e diferentes entre o gênero estudado e outros da mesma esfera de atividade humana, a respeito de seu plano enunciativo, de sua temática, de sua relativa conclusibilidade, bem como das formas típicas composicionais e de acabamento (construção arquetípica e estilo) que o compõem. Logo, torna-se preponderante atentar à natureza constitutiva do gênero:

Figura 1 – Natureza constitutiva do gênero legenda de foto



Fonte: Produção das autoras (2020)

Tais elementos participam da construção do conhecimento sobre o gênero e da produção de sentidos por meio dele, como pode se evidenciar no Quadro 1, acerca de seu contexto de produção:

Quadro 1 – Análise dos elementos constitutivos e orgânicos do gênero legenda de foto

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS-ENUNCIADOS DO GÊNERO LEGENDA DE FOTO	
HORIZONTE CRONOTÓPICO	
Qual é a esfera social de produção?	O gênero legenda de foto, como enunciado relativamente estável (BAKHTIN, 2011 [1979]), é produzido em diferentes esferas da comunicação humana, com o intento de estabelecer a interação discursiva de forma objetiva, sintética e adequada à situação de enunciação. <sup>8</sup>

<sup>8</sup> De acordo com estudos do Círculo de Bakhtin, no cotidiano, há diferentes esferas comunicativas, como a acadêmica, escolar, doméstica, familiar, midiática entre outras, bem como também se ocupam diferentes posições sociais de sujeitos que produzem e leem textos com diversos discursos e de gêneros variados. Nesse viés, é

Quando é produzido/ publicado? (momento histórico de produção)	O gênero legenda de fotos pode ser utilizado em qualquer momento cronotopicamente situado, acompanhando os avanços tecnológicos, mas se torna recorrente na contemporaneidade pela difusão das mídias sociais.
Qual é o veículo de circulação?	Os veículos de circulação da legenda de fotos são, de maneira geral, as mídias impressa e/ou digital. Principalmente as que primam pela ampla concisão na linguagem utilizada, com o objetivo de demonstrar algo, atrair e informar.
Qual é o suporte de circulação?	O suporte de circulação da legenda de fotos é bastante variável, materializando-se abaixo, acima da imagem ou sobre ela.
<b>HORIZONTE TEMÁTICO</b>	
Conteúdo Temático	O conteúdo do gênero poderá variar, de acordo com a intencionalidade, a temática e o(s) papel(éis) social(is) dos interactantes, ou seja, às condições de produção a que se vincula.
Intencionalidade	A intencionalidade está relacionada ao ato de informar sobre um determinado assunto/tema, por meio do uso de diferentes semioses, em combinação de signos/linguagens, como escrita e imagem na modalidade digital (ROJO, 2009). Dessa forma, pretende-se dinâmico e atraente, no intuito de cumprir com os propósitos discursivos a que se destina.
<b>HORIZONTE AXIOLÓGICO</b>	
Produção-Autoria	O produtor/autor pode ser qualquer sujeito que tenha por intenção informar um conteúdo por meio do gênero ou expressar algo com foco na objetividade, clareza, concisão, precisão e pertinência da informação.
Papéis Sociais	O papel social do produtor do texto está atrelado à função da legenda de foto, envolvendo um processo de alteridade entre autor-texto-leitor, centrado na divulgação/recepção dialógica de informações, de acordo com a natureza constitutiva e orgânica do gênero.
Interlocutores Supradestinatários	Os interlocutores/supradestinatários são os sujeitos de modo geral.
<b>DIMENSÃO VERBAL DE TEXTOS-ENUNCIADOS DO GÊNERO LEGENDA DE FOTO</b>	
Tema	O tema relaciona-se às mais variadas áreas do conhecimento.
Construção Composicional	Os textos-enunciados do gênero discursivo gênero legenda de foto são multissemióticos, usados para explicitar/evidenciar o que a foto expressa, atribuindo/acrescentando-lhe significado(s)/sentido(s).

notório que “[...] as esferas de atividade e de circulação de discursos não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana [...]” (ROJO, 2009, p. 110).

Estilo	Pautado no gênero legenda de foto, o estilo do autor varia de acordo com a criatividade em relação a determinado tema/assunto. O estilo do gênero também sofre modificação, por não possuir uma única forma de apresentação, ou seja, ser multissemiótico. O que o gênero preconiza é a intenção de ilustrar/informar algo, primando pela objetividade, clareza, concisão e precisão da legenda e foto.
--------	---

Fonte: Adaptado de Costa-Hübes e Ortega (2017)

Assim, ao se elencar esse gênero multissemiótico disposto na BNCC (BRASIL, 2018) e no RCPR (PARANÁ, 2018), tenciona-se propiciar uma ferramenta didático-pedagógica, subsidiada pela TDC, para o estudo de tal gênero, com respaldo teórico na ADD. A proposição de textos-enunciados dessa natureza, no ambiente escolar, possibilita desenvolver ou aprimorar os aspectos linguístico-discursivos dos estudantes, à vista dos multiletramentos para as diversas práticas sociais.

Os multiletramentos ou novos letramentos apontam para a multiplicidade de linguagens recorrentes em um texto - impressas, digitais, mídias audiovisuais -, que se encontram em circulação. Tais textos são interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, culturas e mídias. Desse modo, para a composição desses textos, desponta-se a necessidade do desenvolvimento da compreensão de diversas linguagens e semioses. Os multiletramentos são oriundos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e das culturas em rede da hipermodernidade, suas esferas de atividade, gêneros e ferramentas de produção. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana dos gêneros reafirma-se por meio do acesso cada vez de forma mais global aos gêneros multimodais hipermediáticos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Por meio dessa noção prévia da natureza constitutiva e orgânica do gênero legenda de foto, esta seção propõe uma elaboração didático-metodológica para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental II, a partir da seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a elaboração de uma proposta didático-pedagógica sobre a legenda de foto, com suporte em estudos da TDC e da ADD, pode ser adequada em conformidade com o que preveem os documentos oficiais para o nível de educação em foco? Nesse viés, desenvolve-se uma proposição de trabalho docente

que contemple a unidade de conteúdo e a temática delimitada, com o intento de alcançar o objetivo da pesquisa.

Apresenta-se um Plano de Trabalho Docente – PTD, que se relaciona a uma proposta metodológica, ancorada na TDC e na PHC, com o princípio de integrar e aplicar, teórica e pragmaticamente, os conteúdos escolares de forma contextualizada no cotidiano discente. Portanto, compreende-se que a triangulação das vertentes teóricas delimitadas possibilita uma proposta metodológica pertinente à realidade do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com viés dialógico e vinculado ao Materialismo Histórico Dialético, o qual também sustenta o estudo da proposta em análise.

Esse plano tem origem a partir da Prática Social Inicial do Conteúdo, que se trata de uma preparação, em que se propõe a mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. O objetivo é ser a primeira leitura da realidade, ou seja, o contato inicial com o tema, a fim de propiciar uma motivação aos discentes, por meio da prática social imediata, na qual o docente apresenta o conteúdo curricular e o estudante expõe o seu conhecimento prévio acerca das relações sociais globais referentes ao conteúdo abordado.

Espera-se, nesta etapa, que o docente realize uma apresentação geral do PTD aos discentes, além de desenvolver atividades que possibilitem os seus questionamentos acerca dos conhecimentos prévios sobre: a autoria de gêneros multissemióticos e digitais; do leitor preferencial para tais gêneros; dos meios de veiculação da legenda de foto; do despertar do interesse discente em conhecer mais profundamente o contexto de produção do gênero em foco; da sua possível intencionalidade, dentre outros. Além disso, o docente precisa enfatizar os elementos constitutivos do gênero como: a) a referencialidade, pois referencia o mundo; b) a expressividade, tendo em vista que expressa uma avaliação; e c) a endereçabilidade, visto que é endereçado para alguém.

Infere-se, portanto, a necessidade de investigar o conhecimento prévio do estudante por meio do seu reconhecimento: da organização dos gêneros digitais e multissemióticos, especificamente, a legenda de foto; da descrição das características semelhantes e diferentes de outros(as) gêneros digitais que ele conhece, para estabelecer relações com o gênero em foco e tratar de seus elementos orgânicos como exauribilidade [relativa

conclusibilidade do objeto]; do projeto enunciativo ou do discurso [intencionalidade comunicativa]; das formas típicas composicionais e de gênero de acabamento [construção arquetípica e estilo]). Para tanto, torna-se necessário promover a apresentação de exemplos de legendas de fotos em seus mais diversos suportes e meios de circulação de forma dialógica, com o intuito de fomentar interesse e curiosidade sobre o gênero, como se pode observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Etapa de Prática Social Inicial de Conteúdo acerca do gênero legenda de foto

<b>PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO</b>
Proposição do Plano de Trabalho Docente
Apresentação do PTD de forma geral e da Etapa de Prática Social Inicial do Conteúdo
Carga Horária
2 a 4 horas/aula
Da listagem do Conteúdo do PTD
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Estudo dos gêneros digitais preconizados pela BNCC;</li> <li>✚Investigação sobre o gênero legenda de fotos;</li> <li>✚Práticas de letramento digital.</li> </ul>
Do objetivo geral do PTD:
Refletir acerca dos gêneros discursivos digitais, com ênfase em legendas de fotos, a fim de ressignificar os estudos em língua(gem), aprimorando as capacidades de leitura e de produção textual docente-discente.
Dos objetivos específicos do PTD
a)Estudar literaturas acerca da TDC e da ADD, bem como o que é proposto nas normativas do RCPR e da BNCC; b)Identificar os elementos constitutivos e orgânicos do gênero discursivo legenda de foto, bem como sua contribuição às práticas sociais; c)Produzir um material didático-pedagógico, direcionado aos professores de Educação Básica, sobre o gênero em pauta para o Ensino Fundamental II.
Da discussão com os estudantes, mediada pelo professor, acerca da vivência cotidiana do conteúdo, a partir da:
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚mobilização de seus conhecimentos prévios sobre o gênero em pauta;</li> <li>✚investigação de suas inquietações e curiosidades para o planejamento docente de como será encaminhado o conteúdo proposto.</li> </ul>
<b>UNIDADE DE CONTEÚDO</b>
Conteúdo Programático da Etapa de Prática Social Inicial do Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Proposta de atividades sobre a vivência cotidiana do conteúdo acerca dos gêneros digitais, principalmente no que concerne ao gênero legenda de foto;</li> <li>✚Contato inicial com o gênero em questão.</li> </ul>
Objetivo geral da Etapa de Prática Social Inicial do Conteúdo
Refletir, a partir do letramento digital, acerca do gênero legenda de fotos, para propor práticas didático-pedagógicas acerca desse gênero, a fim de expandir o conhecimento no que tange a sua finalidade, conteúdo temático, organização composicional e estilo de linguagem nas diversas situações de enunciação.

Objetivos específicos de Prática Social Inicial do Conteúdo	
a) Compreender a proposta do PTD; b) Identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos gêneros digitais; c) Estabelecer um contato inicial com o gênero legenda de fotos a ser abordado no decorrer das aulas.	
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Aula expositiva teórico-prática;</li> <li>✚ Fins explicativos;</li> <li>✚ Método de abordagem dialético.</li> </ul>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Multimídia;</li> <li>✚ Apresentação de slides sobre legendas de fotos por meio do PowerPoint;</li> <li>✚ Jornais e revistas.</li> </ul>	
Avaliação	
A avaliação, no primeiro momento, será de caráter diagnóstico, pois é o contato inicial entre o docente e os alunos sobre o conteúdo. Nessa perspectiva, é possível vislumbrar o envolvimento dos educandos com a leitura de compreensão e de interpretação do conteúdo, por meio dos questionamentos realizados aos discentes pelo docente, bem como pela interação estabelecida e, durante as próximas aulas, ampliar essas habilidades.	
Flexibilização	
Nesta etapa, indica-se que o docente, com a ajuda do profissional de apoio do aluno com necessidades especiais, faça uma audiodescrição das atividades e de materiais utilizados na aula, obedecendo aos critérios de acessibilidade. Assim, tem-se, como objetivo, que a atividade esteja adequada também aos alunos cegos, disléxicos ou com déficit de atenção, entre outros.	
<b>VIVÊNCIA COTIDIANA DO CONTEÚDO</b>	
O que os alunos já sabem sobre os gêneros digitais e o gênero legenda de foto.	
a) criar atividades que questionem o aluno sobre o conhecimento dele a respeito: da autoria dos gêneros digitais/as legendas de foto; do leitor preferencial para os gêneros digitais/as legendas de foto; dos meios culturais pelos quais o gênero circula; do interesse do aluno em descobrir mais sobre o contexto de produção do gênero; da possível intencionalidade dele, entre outros (atentar para os elementos constitutivos do gênero como a referencialidade [situação de produção do discurso]; a expressividade [tonalidade emocional] e a endereçabilidade [a quem se dirige o enunciado]). b) sondar o conhecimento prévio do aluno por meio: do seu (re)conhecimento da organização dos gêneros digitais (as legendas de foto); da descrição das características semelhantes e diferentes de outros gêneros digitais (ou de outras legendas de foto) que ele conhece (atentar para os elementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O que o avanço da tecnologia promoveu em nossa sociedade?</li> <li>✚ Vocês sabem o que são gêneros digitais? Para que eles servem?</li> <li>✚ Vocês conhecem o significado de legenda?</li> <li>✚ Em que textos/gêneros geralmente utilizam-se legendas ou em que situações de comunicação/interação elas aparecem?</li> <li>✚ Nas redes sociais, vocês costumam identificar/ver fotos com legendas ou mesmo postar?</li> </ul>

<p>orgânicos do gênero como plano enunciativo, exauribilidade [relativa conclusibilidade do objeto]; o projeto enunciativo ou do discurso [intencionalidade comunicativa]; as formas típicas composicionais e de gênero de acabamento [construção arquetípica e estilo]).</p>	<p>✚ Para que podem servir as legendas nas fotos?  ✚ Vocês já acessaram páginas (ou outra denominação específica do gênero digital) especializadas em produzir e fornecer legendas para fotos?</p>
<p>O que os alunos gostariam de saber sobre os gêneros digitais e o gênero legenda de foto.</p>	
<p>Apresentar exemplos de legendas de fotos em seus diversos suportes/veículos de circulação de maneira interativa, a fim de despertar o interesse dos alunos acerca do gênero, para que se sintam incentivados a querer estudar suas características constitutivas e orgânicas.</p>	<p>✚ Expor em sala de aula exemplos de legendas de fotos em seus diversos suportes/veículos de circulação de maneira interativa por meio de uma apresentação em PowerPoint e do manuseio de jornais e revistas.</p>

Fonte: Produção das autoras (2020)

A partir do processo de construção do conhecimento, a parte de teorização ocorre na zona de desenvolvimento iminente do estudante, ancorada no método dialético, que diz respeito à etapa da Problematização. Nesse momento, acontece a identificação dos primordiais problemas despontados na prática social e pelo conteúdo, objetivando transformar a problemática em discussões propícias à produção dos saberes.

Nesse momento, o professor precisa articular a produção coletiva com diversas indagações que problematizem o conteúdo programático. Tais discussões necessitam ter como norte uma identificação inicial dos principais problemas a serem apresentados na prática social e de acordo com o conteúdo da legenda de foto. Por tal razão, o professor deve promover uma situação adequada para a reflexão acerca da dimensão social, histórica, ideológica, político-educacional, linguística e didático-pedagógica do gênero em questão.

Para tanto, o docente, pautado na Prática Social Inicial do Conteúdo, pode solicitar uma produção coletiva, com o intento de estabelecer uma relação entre o que os alunos já sabem e o que querem/podem/devem saber acerca do que será estudado. Assim os discentes podem fazer atividades que possibilitem o (re)conhecimento das principais características inerentes à

constituição do gênero, haja vista que, com a mediação e o acompanhamento docente, ambos podem ter um diagnóstico sobre o nível de dificuldade do conteúdo a ser trabalhado, conforme proposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Etapa de Problematização acerca do gênero legenda de foto

<b>PROBLEMATIZAÇÃO</b>
Proposição da Etapa de Problematização
Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo do PTD.
<b>Carga Horária</b>
2 a 4 horas/aula
<b>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas na Etapa da Problematização</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ dimensão social;</li> <li>✚ dimensão histórica;</li> <li>✚ dimensão ideológica;</li> <li>✚ dimensão político-educacional;</li> <li>✚ dimensão conceitual;</li> <li>✚ dimensão linguística;</li> <li>✚ dimensão pedagógico-didática.</li> </ul>
<b>Conteúdo Programático da Etapa de Problematização</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Reconhecimento das dimensões social e verbo-visual do gênero legenda de foto;</li> <li>✚ Trabalho lúdico e didático-pedagógico com foco nas legendas de fotos.</li> </ul>
<b>UNIDADE DE CONTEÚDO</b>
<b>Objetivo geral da Etapa de Problematização</b>
Problematizar o processo de construção do conhecimento, a partir da etapa de Prática Social Inicial de Conteúdo, acerca do gênero legenda de foto, no intuito de identificar os principais problemas postos nas diferentes dimensões da temática.
<b>Objetivos Específicos da Etapa da Prática Social Inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) problematizar a reflexão sobre o conteúdo programático, por meio do conhecimento prévio do aluno e a mediação do professor;</li> <li>b) (re)conhecer a natureza constitutiva da legenda de foto e seus elementos constitutivos e orgânicos;</li> <li>c) promover o processo de apropriação do conhecimento em relação ao contexto problematizador, a partir de estratégias didático-pedagógicas.</li> </ul>
<b>Metodologia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Aula teórico-prática;</li> <li>✚ Fins explicativos;</li> <li>✚ Estudo bibliográfico e documental;</li> <li>✚ Método de abordagem dialético;</li> <li>✚ Procedimentos técnicos: histórico e comparativo (foco nas etapas do processo de leitura de textos-enunciados dos gêneros digitais, em especial, na legenda de foto).</li> </ul>
<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Multimídia;</li> <li>✚ Apresentação de slides com legendas de fotos preparados no PowerPoint.</li> </ul>



<b>Avaliação</b>
A avaliação acontece de maneira progressiva, estabelecendo a interação por meio de questionamentos feitos em sala e de análise diagnóstica, observando se os estudantes estão compreendendo os conteúdos abordados, a fim de atingir os objetivos propostos.
<b>Flexibilização</b>
Nesta etapa, o docente pode continuar com a ajuda do profissional de apoio do aluno com necessidades especiais, utilizando-se de adaptação das atividades e de materiais utilizados na aula, de acordo com os critérios de acessibilidade.
<b>PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA</b>
<p>É possível fomentar a discussão sobre: por que estudar esse conteúdo? Que dificuldades ele oferece em se tratando de leitura, de análise linguística e de produção textual? A legenda de foto é bastante difundida no ambiente escolar? Fora dele também? O consumo desse gênero compete na atualidade com que outros veiculados na mídia? Qual a importância da leitura de fruição do gênero legenda de foto para os leitores contemporâneos? Qual a importância da leitura escolarizada do gênero legenda de foto para os alunos em formação? Quanto às dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, é possível criar questões específicas em diferentes âmbitos como o: social, histórico, ideológico, político-educacional, linguístico, pedagógico-didático ou outros que se considerar pertinente. Assim, podem-se propor indagações acerca de: como se reconhece o gênero discursivo legenda de foto? Quais as suas características, elementos e funções? Qual a origem da legenda de foto? Ele sempre teve as mesmas características, elementos e funções? Como são as suas alterações e em que tempo? Existe alguma razão econômica para as mudanças operadas no gênero ao longo da sua história? Quem é o leitor que tem acesso a esse gênero? Há diferença no consumo desse tipo de gênero conforme os estratos sociais? Quais os temas que o gênero legenda de foto privilegia? Assim por diante.</p> <p>Com suporte nessa construção reflexiva coletiva, sugere-se uma atividade prática, apoiada na escolha de diversos exemplos de legenda e, a partir da mediação do professor, refletir sobre as dimensões do conteúdo encontradas nas ilustrações e quais os aspectos dos textos-enunciados podem ser considerados mais fáceis para a análise/produção, com maior nível de dificuldade e complexidade. Essa ação será preparatória para a próxima etapa do PTD, a Instrumentalização.</p>

Fonte: Produção das autoras (2020)

Após a Prática Social Inicial e a Problematização, apresenta-se a Instrumentalização que corresponde às ações pedagógicas do processo, visto que, nessa etapa, o estudante, mediado pelo professor, faz o confronto teórico-prático em relação ao conteúdo. A ênfase é a apropriação do conhecimento científico acerca do gênero legenda de foto, estudado de forma sistemática pelos sujeitos envolvidos, para que possam tornar-se autores autônomos em uma produção desse tipo de texto-enunciado na proposta de elaboração didática subsequente.

Desse modo, essa etapa tem como propósito estabelecer ações coletivas entre docente e discente que visem à construção do conhecimento sobre o gênero. Assim, evidencia-se a relação entre aluno e o objeto do saber, a partir da mediação docente, com uso de recursos humanos e materiais. Nesse processo, exploram-se o:

- a) contexto de situação imediato do gênero legenda de foto (endereçabilidade e expressividade): focaliza-se o estudo de quem podem ser os interlocutores; qual pode ser o projeto enunciativo e o estilo (linguagem verbo-visual);
- b) contexto de situação mediato (referencialidade): estuda-se como trabalhar a temática proposta para a produção do gênero; qual a sua possível delimitação, qual o enfoque, que elementos propiciarão o suporte às informações principais; o que pode ser desenvolvido por meio do gênero;
- c) contexto do horizonte sócio-histórico (referencialidade): aprofundam-se as indagações sobre a temática sugerida e discutida coletivamente para a elaboração didática subsequente e, na sequência, sobre as ações de produção da legenda de fotos que se tornem adequadas ao tempo e ao lugar histórico, aos hábitos, à cultura, ao(s) estrato(s) social(is) e à ideologia dos interlocutores, bem como aos processos comportamentais, morais, éticos, entre outros, desses atores sociais envolvidos. Definir o motivo, o como e as possíveis estratégias para essa produção:

Quadro 4 – Etapa de Instrumentalização acerca do gênero legenda de foto

<b>INSTRUMENTALIZAÇÃO</b>
Proposição da Etapa de Instrumentalização
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Ações docentes e discentes para construção do conhecimento;</li> <li>✚ Relação entre aluno e o objeto do conhecimento por meio da mediação docente</li> <li>✚ Disposição de recursos humanos e materiais.</li> </ul>
Carga Horária
2 a 4 horas/aula
<b>UNIDADE DE CONTEÚDO</b>
Conteúdo Programático da Etapa de Instrumentalização

- ✚ Estudo acerca do gênero legenda de foto e sua natureza constitutiva;

✚ Trabalho lúdico e didático-pedagógico com foco na legenda de foto.

#### Objetivo geral da Etapa de Instrumentalização

Instrumentalizar o processo de construção do conhecimento, a partir da etapa de problematização, no que tange ao gênero legenda de foto, para estabelecer ações didático-pedagógicas que propiciem a relação entre o discente e o objeto do saber, por meio da mediação docente.

#### Objetivos específicos de Instrumentalização

- a) Reconhecer e refletir sobre os elementos constitutivos do gênero legenda de foto como suporte para a aprendizagem, por meio de legendas que veiculam nas diversas mídias;
- b) Produzir legendas em grupo a partir de imagens pré-selecionadas;
- c) Dialogar acerca das produções dos discentes;
- d) Construir, por meio da análise, uma concepção audiovisual do gênero legenda de foto como possível hipertexto e hipermídia;
- e) Perceber a natureza multissemiótica do gênero em foco.

#### Metodologia

- ✚ Aula teórico-prática;
- ✚ Fins explicativos;
- ✚ Estudo bibliográfico e documental;
- ✚ Método de abordagem dialético;
- ✚ Procedimentos técnicos: histórico e comparativo (foco na etapa de compreensão acerca de como se produz o gênero legenda de foto).

#### Recursos

- ✚ Multimídia;
- ✚ Sala de Informática.
- ✚ Atividades impressas.

#### Avaliação

A avaliação continua a realizar-se de maneira progressiva, estabelecendo a interação por meio de questionamentos feitos em sala e de análise diagnóstica, observando se os estudantes estão compreendendo os conteúdos abordados, a fim de atingir os objetivos propostos.

#### Flexibilização

Nesta etapa, o docente pode continuar com a ajuda do profissional de apoio do aluno com necessidades especiais, utilizando-se de adaptação das atividades e de materiais utilizados na aula, de acordo com os critérios de acessibilidade.

### PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA

A partir do diálogo estabelecido, é o momento de o docente incentivar a instrumentalização do conhecimento do aluno efetivamente sobre o gênero, aparando as lacunas que ele possa ter sobre a legenda de foto e propiciando maior estabilidade no processo de aprendizagem pela mediação desse saber. Assim, o professor pode resgatar o que já foi estudado sobre o conteúdo nas etapas da Prática Social Inicial e da Problematização, acrescentando ao dado, novos subsídios.

O intuito é mediar a compreensão dos alunos acerca das particularidades do gênero para que eles estejam aptos à produção na etapa da Catarse. Para isso, podem ser selecionadas algumas imagens e suas legendas para que os alunos possam analisar coletivamente a situação de produção do texto-enunciado e sua dimensão verbo-visual, por meio de um quadro sinótico.

Após a realização da atividade, é necessária a reflexão docente de forma coletiva e dialógica, sobre a natureza constitutiva e orgânica do gênero proposto. Por último, os alunos podem produzir cartazes a partir de imagens de diferentes suportes (sites de notícia, *Instagram*, *Facebook* etc.). Nesses cartazes, os discentes podem elaborar uma legenda para a imagem que fosse dada ao grupo. Ao final da produção, cada grupo apresenta seu cartaz, explicitando suas escolhas. Por meio da análise, propõe-se a reflexão acerca da concepção audiovisual do gênero legenda de foto como possível hipertexto e hipermídia.

Fonte: Produção das autoras (2020)

A próxima etapa é a Catarse, que diz respeito à nova forma de compreender a prática social. Posteriormente à Instrumentalização, tem-se uma síntese na Catarse, na qual o conteúdo e o processo de desenvolvimento do conhecimento científico pretende, por meio da análise, transpor o âmbito da síncrese para a síntese (VIGOTSKI, 2001 [1934]). Após o momento de incorporação dos conteúdos e do processo de sua construção, solicita-se aos discente que demonstrem o quanto se aproximaram dos problemas propostos, a fim de demonstrar o que sistematizaram do processo. É esperado que o aluno, na etapa da Catarse, consiga compreender todo o movimento de trabalho, demonstrando o seu modo de compreensão do conteúdo e da prática social. A partir da exposição de tal compreensão, consegue-se ter uma base da apropriação do conhecimento no decorrer do processo formativo. O professor deve promover, nesta etapa, a visão da totalidade integradora do conteúdo que antes parecia um conjunto de partes dispersas para o discente. Espera-se do estudante que ele demonstre um novo posicionamento diante do conteúdo, situando os saberes histórico-concretos de forma holística:

Quadro 5 – Etapa de Catarse acerca do gênero legenda de foto

<b>CATARSE</b>	
Proposição da Etapa de Catarse	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Elaboração teórica da síntese da nova postura mental;</li> <li>✚Construção da nova totalidade concreta;</li> <li>✚Expressão prática da síntese.</li> </ul>	
Carga Horária	
2 a 4 horas/aula	
UNIDADE DE CONTEÚDO	
Conteúdo Programático da Etapa de Catarse	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Diagnóstico do processo de apropriação do conhecimento proposto no decorrer das aulas;</li> <li>✚Produção de uma legenda de foto.</li> </ul>	
Objetivo geral da Etapa de Catarse	
<p>Promover a elaboração teórica da síntese do conhecimento, a partir do desenvolvimento das etapas subsequentes do PTD, a fim de materializar uma nova postura mental do discente frente ao conteúdo, contribuindo à construção da totalidade concreta dos saberes elaborados no processo de aprendizagem sobre o gênero legenda de foto.</p>	
Objetivos específicos de Catarse	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Elaboração teórica da síntese da nova postura mental.</li> <li>✚Construção da nova totalidade concreta;</li> <li>✚Expressão prática da síntese;</li> </ul>	
Metodologia	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Aula teórico-prática;</li> <li>✚Fins explicativos;</li> <li>✚Estudo bibliográfico e documental;</li> <li>✚Método de abordagem dialético;</li> <li>✚Procedimentos técnicos: histórico e comparativo (foco na etapa de produção autoral do gênero legenda de foto).</li> </ul>	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚Cola;</li> <li>✚Folhas de sulfite;</li> <li>✚Tinta colorida;</li> <li>✚Canetões;</li> <li>✚Fotos coloridas impressas.</li> </ul>	
Avaliação	
<p>A avaliação, neste momento, deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos do PTD e da etapa.</p>	
Flexibilização	
<p>Nesta etapa, o docente pode continuar com o auxílio do profissional de apoio do aluno com necessidades especiais, utilizando-se de adaptação das atividades e de materiais utilizados na aula, de acordo com os critérios de acessibilidade.</p>	
PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA	

Na Catarse, o novo conteúdo apropriado é uma construção social feita com base em necessidades sociais e esse conhecimento possui uma função de transformação, não sendo neutro nem natural, mas um produto da ação humana, atendendo aos interesses de grupos determinados, neste caso, de usuários de gêneros digitais como a legenda de foto.

Logo, para a elaboração teórica da síntese, da nova postura mental do aluno, o professor pode solicitar, para a construção da nova totalidade empírica, a produção em equipe de uma síntese dos conhecimentos apreendidos sobre o conteúdo programático em forma de um texto-enunciado do gênero legenda de foto.

Durante o processo de catarse, pode ser propiciada aos discentes a experiência coletiva de criar legendas para ilustrações produzidas a partir da música Era uma vez, de Kell Smith. Inicialmente, pode ser apresentado o tema saudade da infância, discutindo com os alunos acerca dessa temática. Depois, ser ouvida a música, analisada a sua letra, estabelecendo relações com a temática abordada. Por fim, pode ser solicitado que os estudantes ilustrem partes da música e criem legendas para seus desenhos.

Como atividade final, os discentes podem trazer fotos significativas que marcaram experiências de suas infâncias. Em sala de aula, pode ser encaminhada a atividade de produção de legendas para as fotos escolhidas. Após a produção, é necessário ocorrer a revisão alinhada com a reescrita até que o texto se torne adequado ao contexto de circulação predeterminado.

Fonte: Produção das autoras (2020)

Por fim, na Prática Social Final do Conteúdo, surge uma nova proposta de ação em relação ao conteúdo trabalhado. De acordo com Gasparin (2007), essa etapa no processo pedagógico da perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social, representando a transposição do teórico para o prático, no que tange aos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos apropriados.

Uma proposta de ação deve ser constituída a partir do conteúdo aprendido, por meio da qual docente e discente modificam-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções acerca do conhecimento reconstruído. Para tanto, há a necessidade de desenvolver propostas reais e efetivas que possibilitem a análise e a compreensão crítica da realidade, com vistas a uma forma original de se pensar, compreender e de julgar os fenômenos sociais. Logo, pode-se afirmar que a Prática Social Final é a confirmação de que o discente consegue realizar uma ação com autonomia, a qual antes só conseguia por meio da mediação docente. É o momento em que se nota a apreensão do conteúdo e, portanto, do conhecimento construído:

Quadro 6 – Etapa de Prática Social Final do Conteúdo acerca do gênero legenda de foto

<b>PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO</b>
Proposição da Etapa de Prática Social Final do Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Intenções do aluno: manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir;</li> <li>✚ Ações do aluno: nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.</li> </ul>
Carga Horária
2 a 4 horas/aula
<b>UNIDADE DE CONTEÚDO</b>
Conteúdo Programático da Etapa de Prática Social Final do Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Estudo acerca do gênero legenda de foto e de sua natureza constitutiva;</li> <li>✚ Trabalho lúdico e didático-pedagógico com o gênero multissemiótico legenda de foto.</li> </ul>
Objetivo geral da Etapa de Prática Social Final do Conteúdo
Refletir coletivamente acerca da nova percepção discente sobre o conteúdo, de forma holística e integradora, a fim de identificar as manifestações dos alunos, em função da transformação social que envolve o domínio dos saberes referentes ao gênero legenda de foto.
Objetivos específicos de Prática Social Final do Conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Socializar, a partir de uma plataforma gratuita (<i>Instagram</i>), a circulação digital das produções dos estudantes;</li> <li>b) Expor o álbum produzido pelos estudantes na biblioteca da escola.</li> </ul>
Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Aula teórico-prática;</li> <li>✚ Fins explicativos;</li> <li>✚ Estudo bibliográfico e documental;</li> <li>✚ Método de abordagem dialético;</li> <li>✚ Procedimentos técnicos: histórico e comparativo (foco na etapa de produção autoral do gênero legenda de foto).</li> </ul>
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Multimídia;</li> <li>✚ Sala de Informática.</li> </ul>
Avaliação
A avaliação, neste momento, ainda deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos do PTD e da etapa.
Flexibilização
Nesta etapa, o docente pode continuar com o auxílio do profissional de apoio do aluno com necessidades especiais, utilizando-se de adaptação das atividades e de materiais utilizados na aula, de acordo com os critérios de acessibilidade.
<b>PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA</b>

Para refletir coletivamente acerca da manifestação da nova postura prática discente, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir, o professor pode estabelecer um cotejo, a partir de material produzido, entre o conhecimento apresentado na Prática Inicial de Conteúdo e a Prática Final, no intuito de estabelecer parametrização entre as diferentes etapas do PTD e a percepção dos estudantes sobre os conhecimentos estudados.

No que se refere às ações do aluno, à nova prática social do conteúdo, em função da transformação social, é possível ao mediador solicitar a socialização, por meio da criação de um perfil no *Instagram*, das legendas criadas pelos discentes. Nesse perfil, podem ser postadas todas as fotos tiradas pelos alunos e suas respectivas legendas. Além disso, o álbum concretizado em versão impressa pode ser exposto na biblioteca da escola.

Ademais, podem ser materializadas em cartazes (na sala de aula ou, se possível, no mural da escola) as ilustrações e as legendas feitas pelos discentes a respeito da música trabalhada em sala.

Fonte: Produção das autoras (2020)

Na realização desta proposta teórico-metodológica e prática, direcionada ao gênero digital e multissemiótico legenda de foto, almeja-se mostrar um caminho possível para o estudo de língua(gem), com base no Materialismo Histórico Dialético. O PTD é o ponto fundante de todo o processo, mediado de forma dialógica e interacional, com o objetivo de efetivar as práticas didático-pedagógicas a partir de novas tecnologias, como preconizam os documentos oficiais norteadores. Entende-se que, por meio da proposta, realiza-se um trabalho pautado na perspectiva da concepção de língua(gem) como processo de interação, como preconiza a ADD, e da prática pedagógica centrada na TDC, ambas consolidadas no Materialismo Histórico Dialético.

### **Considerações finais**

Neste estudo, parte-se da indagação sobre em que medida a elaboração didática, orientada a professores da Educação Básica, sobre textos-enunciados do gênero discursivo digital legenda de foto, subsidiados pela TDC e pela ADD, pode ser utilizada como um caminho possível à materialização de aulas de língua materna, a fim de contribuir ao aprimoramento das capacidades de leitura e de escrita de acordo com o que preconizam os documentos oficiais para o nível básico de ensino.



Entende-se, por meio do desdobramento da investigação, que a elaboração didática, a partir dos aportes teóricos utilizados, é pertinente e recomendável a um estudo que promova reflexões relevantes à construção de saberes e, primordialmente, à efetivação, por meio da mediação docente, do (re)conhecimento de textos-enunciados multissemióticos de maneira sistematizada. Ao refletir acerca do processo de ensino e de aprendizagem de língua(gem), a partir do trabalho de tais textos-enunciados, aprimoram-se as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, tendo em vista a necessidade da formação de cidadãos críticos, reflexivos e ativos na sociedade contemporânea permeada pela comunicação multimodal.

A educação, nessa perspectiva, equivale a uma prática de construção de conhecimento dialógica e dialética, emanando da síntese para a análise e, por fim, à síntese. Considera-se, portanto, a orientação da TDC - por meio da qual o Plano se orienta, circunscrevendo os estudos da Escola de Vigotski -, propícia para a elaboração didática de estudo de gêneros discursivos, subsidiados pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- COSTA-HÜBES, Terezinha C.; ORTEGA, Leliane R. Reconfiguração do Modelo Didático do Gênero: um diálogo com concepções teóricas bakhtinianas. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 91-115, 2017.
- GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GRILLO, Sheila V. de C. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAEMER, Márcia A. D.; LUNARDELLI, Mariangela G.; COSTA-HÜBES, Terezinha C. C. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO,

Neil; PEREIRA, Rodrigo A.; COSTA-HÜBES, Terezinha C. C. *Estudos Dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. São Paulo: Pontes, 2020. p. 63-88.

KRAEMER, Márcia A. D.; PERFEITO, Alba M. Análise Linguística, Plano de Trabalho Docente e Gêneros do Discurso: um encontro possível. In: PERFEITO, Alba M; RITTER, Lilian C. B.; KRAEMER, Márcia A. D. *Gêneros Discursivos: possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas languageiras*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2016. p.17-56.

KRAEMER, Márcia A. D. Letramento Acadêmico/Científico e Participação Periférica Legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 92-110, 2014.

LEONTIEV, Alexei. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004 [1978].

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2017 [1990].

LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei; VIGOTSKI, Lev S. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MARX, Karl. *O Capital: Livro I*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. v. 1. São Paulo: Boitempo, 2011 [1867].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Bakunin. São Paulo: Martin Claret, 2008 [1848].

MOITA LOPES, Luiz P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PARANÁ. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações*. Paraná, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos Anos 90. Tradução de Denise B. Braga e Márcia C. dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, Inês; Cavalcanti, Marilda C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PINO, Angel. O Biológico e o Cultural nos Processos Cognitivos. In: Linguagem, Cultura e Cognição: reflexão para o ensino de ciências. *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências*.

Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação, 1997, p. 5-24.

PRESTES, Zoia R. *Quando Não É Quase a Mesma Coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.* 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação. Brasília, 2010.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social.* São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (org). [Re] *Discutir Texto, Gênero e Discurso.* São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

RUIZ, Tânia M. B. Diretrizes Metodológicas na Análise Dialógica do Discurso: o olhar do pesquisador iniciante. *Revista Diálogos: Relendo Bakhtin*, vol. 5, n. 1, p. 39-59, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia.* 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018 [1983].

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* 3. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2007].

SMOLKA, Ana L.; GÓES, Maria C. R. (orgs.). *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.* 12. ed. Campinas: Papyrus, 2008 [1993]. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das Significações na Língua ao Sentido na Linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

VIGOTSKI, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKY, Lev S. História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas III.* 2. ed. Madrid: Visor Dis. S.A, 2000 [1931].

# Abismos: a intervenção docente na escritura discente e a apropriação conceitual na educação em linguagem de jovens e adultos por meio da pesquisa como princípio educativo<sup>1</sup>

Amanda Machado Chraim

## Descortinamentos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade específica de ensino, é um campo sobre o qual foram desenvolvidas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, diversas proposições teóricas bastante relevantes para a implementação de ações pedagógicas comprometidas com as especificidades de um processo educativo composto, em sua maioria, do adulto “[...] trabalhador migrante de áreas rurais empobrecidas, com curta passagem pela escola”, e do jovem “[...] com origem urbana e uma experiência escolar mais longa, ainda que frustrada” (BRITTO, 2003, p. 196) – o que une ambos, segundo Britto (2003), é que são oriundos de estratos socioeconomicamente fragilizados e têm restrições de colocação no mercado de trabalho.

Foge ao escopo do presente estudo, no entanto, retomar tais proposições, para que se debruce sobre uma especificidade ainda pouco debatida nos trabalhos que se voltam ao ensino de jovens e adultos no Brasil – os meandros da intervenção docente na escritura discente e a apropriação conceitual num percurso de EJA delineado por meio da pesquisa como princípio educativo, considerando-se a modalidade escrita da língua como semiose fundante para a formação humana. Tal princípio educativo caracteriza essa modalidade de ensino no município de Florianópolis/SC, no âmbito do chamado segundo segmento, correspondente às etapas de sexto a

---

<sup>1</sup> Este capítulo apresenta um recorte da tese intitulada *Quando lacunas preenchem espaços...O educar em linguagem jovens e adultos* (CHRAIM, 2019), a qual teve como objetivo relacionar, sob um enfoque explicativo-causal, filiações filosófico-epistemológicas e teóricas em se tratando da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC e conformações da atuação discente no que concerne à apropriação da modalidade escrita, compreendida a *língua* como implicação semiótica fundante para o processo de formação humana.

nono anos do Ensino Fundamental – esse é o campo da pesquisa aqui apresentada, no qual houve minha imersão durante quatro meses no ano de 2018, período correspondente a um ‘ciclo de pesquisas’<sup>2</sup> realizado pelos estudantes.

Tendo em Demo (2000) um dos mais reconhecidos propositores da pesquisa como princípio educativo, o campo deste estudo ancora-se, também – e sobretudo –, nas teorizações de Oliveira (2004, p. 12, grifos do autor), o qual teve determinante papel para a implementação de tal princípio na EJA de Florianópolis/SC no ano de 2000: tal proposta surge, de acordo com esse linguista, como uma atitude em relação aos estudantes: “[...] a de que seus *interesses são legítimos* e de que as formas tradicionais com que lidam com o conhecimento são sua *cultura* [...]”. Desse modo, Oliveira (2004, p. 23-4) estabelece que “[...] o interesse das pessoas é o central para o trabalho [...]”, sendo possível, então, “[...] intelectualizar as pessoas a partir de qualquer interesse [...]”. Partindo-se, pois, de perguntas que os alunos desejam responder, as denominadas ‘problemáticas de pesquisa’, dá-se o processo educativo, sem que haja um currículo estabelecido de antemão: “[...] não teremos jamais a possibilidade de fixar o que os alunos [...] devem aprender, mas apenas a possibilidade de intervir durante o processo para chamar sua atenção sobre determinadas questões e de registrar posteriormente o que eles aprenderam, produzindo um currículo *post factum*” (OLIVEIRA, 2004, p. 58, grifos do autor).

Há, notadamente, um deslocamento no papel das disciplinas na proposta da *pesquisa como princípio educativo*, conforme se observa em Oliveira (2004, p. 63) quando afirma que “[...] não [se] pressupõe disciplinas nem [se] conduz a elas, visualizam[-se] apenas determinados tipos de operações que eventualmente se encontram em uma ou outra disciplina [...]”. Como reflexo disso, há também uma profunda ressignificação no papel do professor e na relação entre o estudante e o conhecimento: o foco está no aprender “[...] e não no ensinar, porquanto parte dos INTERESSES dos próprios agentes do aprendizado, os alunos, colocando o professor num novo papel, o de ASSESSOR do processo de aprendizagem [...]” (OLIVEIRA,

---

<sup>2</sup> O ano letivo do *segundo segmento* da EJA de Florianópolis/SC é organizado por meio de ‘ciclos de pesquisas’, cada uma dessas pesquisas com diferentes temáticas selecionadas a partir dos interesses mais imediatos dos alunos.

2004, p. 83, ênfases do autor). A rotina escolar organiza-se, a partir dessa proposta, de maneira que os docentes das diferentes áreas são responsáveis por acompanhar as diversas pesquisas que acontecem simultaneamente, não havendo, assim, momentos em que estejam com as turmas para lidar com o que é específico das diferentes áreas do conhecimento, já que não existe a organização por meio de ‘aulas’ no campo. Sublinho, ainda, que, dentre os oito professores da unidade de EJA campo deste estudo, somente um deles era efetivo em seu cargo, enquanto os outros estavam sob a condição de contratos temporários; com exceção de um docente temporário, era o primeiro contato do grupo com a pesquisa como princípio educativo – essa é uma característica recorrente na EJA de Florianópolis/SC, dado o pequeno número de professores efetivados no município para essa modalidade de ensino.

Não sendo o objetivo, neste capítulo, apresentar de modo aprofundado tal delineamento pedagógico no que se refere aos contornos da educação em linguagem, importa, entretanto, que as considerações de Oliveira (2004) acerca da pesquisa como princípio educativo estejam no horizonte do que será analisado neste estudo, posto que os registros feitos em campo refletem em grande medida as consequências de tais proposições, as quais, defendendo, se colocam em relação com as pedagogias do ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2011).

Neste capítulo, assim, proponho-me a focar as especificidades da intervenção docente no processo de escritura na EJA de Florianópolis/SC, a qual se organiza por meio da pesquisa como princípio educativo, compreendendo-se, pois, que, nessa escritura – entendida, à luz das teorizações vigotskianas, como a materialização do pensamento discente –, aparece a apropriação ou a não apropriação de conceitos, para a qual a modalidade escrita da língua é semiose fundante; a transição entre o não saber e o saber é o percurso que move a esfera escolar, mesmo numa perspectiva pedagógica que tem como fundamento partir dos interesses imediatos dos estudantes, sem um currículo traçado *a priori* – nas citações supramencionadas de Oliveira (2004), parece incontestável a defesa do autor de que haja aprendizagem.

As análises empreendidas recairão principalmente nas respostas dadas aos textos dos estudantes – na interação promovida pelos representantes da proposta –, o que parece ser fulcral para uma

efetiva apropriação da modalidade escrita da língua, entendida como os processos de formação para a leitura e para a escritura de textos. Quando se tratar de participantes tidos como indiretos – docentes –, mantenho a designação sob a forma de representantes da proposta ou, ainda, sob forma de nominalização genérica ou de impessoalidade, em razão exatamente dessa condição que adjetivo como ‘indireta’, o que decorre de meu enfoque estar no modo como o percurso educativo se coloca por meio da pesquisa como princípio educativo. Compreendo, pois, que é a partir do que se estabelece na proposta pedagógica que as ações dos professores se delineiam – a opção, então, por esse registro na textualização aponta o interesse em referenciar essa proposta, sendo a pesquisa como princípio educativo o seu modo organizativo, não me ocupando, assim, da unicidade de cada um dos docentes que estão envolvidos nela, o que, seguramente, pode vir a ser de substantivo interesse de pesquisas outras que venham a ser realizadas nesse campo de estudo.

A discussão que segue, então, trará para análise dados de dois participantes – Laís (à época com 50 anos) e Dorval<sup>3</sup> (com idade na faixa etária entre 50 e 60 anos) – e suas respectivas interações com os representantes da proposta e também comigo, tudo registrado por meio de transcrição em diário de campo e de fotografia dos ‘cadernos de pesquisa’ dos alunos.

Ao longo dos quatro meses de imersão numa unidade de EJA na região central de Florianópolis/SC, por meio da observação participante com produção de notas de campo – importante estratégia metodológica para “[...] compreensão da realidade empírica” (MINAYO, 2014, p. 274) –, pude inferir que há profundos reflexos, no campo, do que se verifica nos documentos norteadores da pesquisa como princípio educativo para essa modalidade de ensino no referido município. A coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos que concorrem na/para a proposta da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC reverberam na reificação do ‘fazer pesquisa’: o foco está no processo, nos encaminhamentos, em detrimento – para as finalidades deste estudo – de implicações da apropriação da modalidade escrita. Os resultados disso, pois, estão relacionados também à postura dos representantes da proposta diante da escritura discente. Em parecendo haver um acordo tácito de

---

<sup>3</sup> Os nomes utilizados são fictícios.

prevalência do ‘cumprir etapas’, os representantes da proposta se organizam de maneira que o ‘conteúdo composicional’, bem como a forma que compõe o ‘estilo’(BAKHTIN, 2010 [1952-3]) são secundarizados, há neles pouca ou nenhuma intervenção dos professores. E, se considerarmos que as ‘condições de produção’ (GERALDI, 1997) têm também o etapismo como base – a etapa da ‘apresentação’ é o que se almeja desde o início do processo de pesquisa –, a interação constitutiva da linguagem, então, tangencia-se.

Parece, assim, que o campo deste estudo lida com os processos de leitura e escritura com a finalidade de, por meio deles, ‘cumprir etapas’ de pesquisa – afasta-se, pois, de uma organização pedagógica que desenvolva e aprofunde esses processos como instrumentalizadores para a apropriação conceitual e, desse modo, para a educação em linguagem dos estudantes. Eis a conformação de abismos entre o ensinar e o aprender, entre o pensamento cotidiano e o pensamento teórico, entre o saber e o não saber, questões que serão discutidas neste capítulo.

### **Ler para escrever / Ler para copiar: “Depois da primeira ficará mais fácil”**

Em sendo a ‘coleta de dados’ a etapa de maior duração ao longo do percurso das pesquisas dos estudantes da EJA de Florianópolis/SC – posterior às primeiras etapas, que são o delineamento da ‘problemática de pesquisa’ e do ‘mapa de pesquisa’ (variação de um ‘mapa conceitual’), e o registro da ‘justificativa’ e dos ‘saberes prévios’ –, a leitura e a escritura assumem grande ênfase: os estudantes são chamados a buscar dados, a ler, portanto, diferentes textos escritos que tenham relação com a problemática de sua pesquisa para, após a facção dos resumos acerca de tais leituras, escreverem um texto à luz dessas leituras, o que pode ser considerado como o ‘produto’ da pesquisa, anteriormente à socialização. A ‘apresentação final’ dos resultados, assim, é o momento último do percurso, no qual os alunos são convidados a expor para a turma o relatório final acerca de seu objeto de estudo; foco, portanto, de sua aprendizagem durante o ciclo. Vê-se claramente a centralidade com que a modalidade escrita da língua se coloca nesse processo educativo; no entanto, como



será discutido, parece pouco explorada na relação com o que é caro à escola, a apropriação conceitual.

Uma primeira questão que chama atenção no campo é o próprio modo pelo qual a etapa de ‘coleta de dados’ se delinea: em convergência com o espontaneísmo que reiteradamente emerge no processo da pesquisa como princípio educativo, nesta etapa de pesquisa, os próprios estudantes devem selecionar os textos a serem lidos e resumidos, e a internet é o principal meio para tal – durante minha imersão, a sala informatizada da escola estava interdita, de modo que os alunos tinham de usar seus aparelhos celulares (a rede *wi-fi* da instituição foi disponibilizada para o acesso à internet), havendo um único *laptop* da unidade escolar à sua disposição. A busca na internet é, no campo deste estudo, uma ação tida como *a priori* pelo grupo docente, secundarizando-se que, como coloca Britto (2015, p. 132), há “[...] textos mais densos que outros; há gêneros mais exigentes; há assuntos mais difíceis e distantes da vida comum [...]”. Assim, diante do protagonismo que assumem na busca por textos relacionados às suas temáticas, os estudantes selecionam àquilo que lhes é familiar – o campo deste estudo, logo, parece se organizar de maneira que circunscreve a leitura discente a textos que se aproximam da linguagem cotidiana, distanciando-se do que, na ótica de Duarte (2018, p. 72), é o objetivo específico da escola: lidar com os conhecimentos “[...] que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, [...] as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas”.

Discordando de um posicionamento que exclui na origem a abordagem de textos na escola nos quais se utilize a linguagem coloquial ou de textos que se delineiem pela ‘vulgarização científica’, é justamente a circunscrição a esses textos o que deve ser problematizado, considerando que os estudantes, ao serem convocados a coletar dados, o fazem à luz da experiência mais imediata; seria oportunizado, assim, outros tipos de leitura caso os representantes da proposta instigassem/facultassem os/aos estudantes a terem acesso a gêneros do discurso com configurações outras, para além dos usos do cotidiano discente. Importa sublinhar os custos desse movimento, já que ele implicaria um tempo maior de interlocução entre docentes e estudantes, objetivando que haja, de fato, no processo de leitura, “construção de significados, mudanças de

significados, atribuição de sentidos [...]” (GERALDI, 2010, p. 112), o que se coloca de modo limitado no campo, conforme se verifica nesta nota:

(1) Informa-se aos estudantes que, ao longo do ano, eles farão outras pesquisas, e nem sempre todos os professores conseguirão acompanhar todas, argumentando-se que, “depois da primeira, ficará mais fácil para aqueles que nunca fizeram pesquisa”. (Nota de campo, mar. 2018. Evento n. 31).

Tal secundarização do papel docente aparece no campo, como se depreende do excerto, também por conta das limitações objetivas que se colocam para que os educadores das diferentes áreas possam acompanhar o grande número de pesquisas que acontecem ao mesmo tempo, assumindo-se intervenções afetas ao espontaneísmo, afastando-se do que propõe Oliveira (2004) ao estabelecer que o papel do professor é intervir para potencializar o aprendizado discente.

Os resultados dessa interação sujeito-objeto de conhecimento, neste caso os alunos com os textos selecionados por eles mesmos, com ocasionais intervenções docentes, marcam um processo de dispersão do movimento esperado dentro da esfera escolar, a já mencionada transição entre o não saber e o saber, a qual requer apropriação conceitual. Desse modo, os estudantes, para darem sequência às etapas de pesquisa que lhes são requeridas, afiliam-se a um itinerário cujo protagonismo de percurso é por eles compreendido como de sua própria responsabilidade e, posto isso, assumem, quase que solitariamente, os encargos de concluir o etapismo proposto. Sob essa lógica, na fase da ‘coleta de dados’, emerge a dinâmica adotada por grande parte do grupo discente para dar conta das ações de que se veem incumbidos: a cópia dos textos selecionados torna-se, pois, parte constitutiva da pesquisa como princípio educativo no campo deste estudo, consagrando uma relação muito específica, porque inquietadora, entre leitura e escritura. A nota de campo a seguir ancora tal discussão:

(2) Dorval escreve a partir do texto impresso que tem em mãos, copiando trechos dele; solicita, então, que um representante da proposta revise seu texto. Afirma-se ao estudante que “o que ele fez foi cópia, e que precisa fazer o resumo do texto, pois desse modo perderam-se partes muito importantes, que ficaram fora”. O representante da proposta que procede a essa orientação fala que, caso Dorval não tenha entendido o texto, “precisa ler de novo e de novo até entender, pois só assim ele adquirirá conhecimento, sem adiantar que copie partes”. (Nota de campo, mar. 2018. Evento n. 94).

Aparece, na fala do representante da proposta, o espontaneísmo, de base subjetivista, a partir do qual é compreendido o processo de leitura, de modo que há uma ancoragem na perspectiva naturalizante de que ‘quanto mais se lê, mais se entende o que se lê’. Minimiza-se, pois, a dimensão social da linguagem, tanto quanto a compreensão teórica de que leitura se faz “[...] em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação, sistemas constituídos histórica e socialmente [...]” (BRITTO, 2015, p. 80).

Há, aqui, a combinação de outro ingrediente para o que se registra em (2), além do processo de seleção e de leitura de textos empreendidos por Dorval sem uma orientação efetiva por parte dos representantes da proposta: a exigência da escritura de um resumo sem que aluno tenha necessariamente se apropriado desse gênero do discurso. Eis a saída encontrada por Dorval, a cópia de trechos dos textos lidos. Tal cópia é justificadamente contestada pelo representante da proposta, como documentado em (2), contestação cujos critérios, porém, transcendem o ‘ter havido cópia’, para argumentar que partes importantes dos textos objetos de estudo foram suprimidas pelo estudante.

Importa mencionar que foi encaminhada, antes do início do primeiro ‘ciclo de pesquisas’, uma pesquisa, com uma única problemática, a ser realizada por toda a turma, ao longo de duas semanas, com a finalidade de familiarizar os estudantes com a proposta da pesquisa como princípio educativo. O que suscita, desse momento, é a instrumentalização discente para o primeiro ‘ciclo de pesquisas’ que iniciaria. Problematizo em Chraim (2019), acerca desse movimento, entre outros aspectos, a objetificação dos gêneros do discurso (GERALDI, 2010), com ênfase no resumo, bem como o aligeiramento com que se deu a ação de formular um resumo em conjunto: a partir dos dados colhidos em campo, compreendo que tal instrumentalização, dado o modo como se delineou, incidiu parcamente na compreensão dos estudantes acerca da produção do texto no referido gênero do discurso.

Dorval, tendo escolhido como problemática de pesquisa a pergunta “Como se fabrica o vidro?”, ao lidar com textos de cujo conteúdo não se apropriou, encontra obstáculos para fazer um resumo, e o que se infere a partir do exposto pelo representante da

proposta em (2) é que o aluno fez uma espécie de montagem, de agrupamento de informações, sem uma organização mais efetiva em torno da tessitura textual. Tal fragmentação indicia desconhecimento de importantes noções de escritura, como paráfrase, coerência, coesão e congêneres (KOCH, 2003, 2004), ou ainda condições de produção de um texto e afins (GERALDI, 1997). Trata-se de apropriações conceituais para fins de prática social de uso da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017) que se colocam como um vir-a-ser na formação de Dorval, devir cuja consolidação exigiria uma atuação de excelência continuada e conseqüente por parte de um profissional de Língua Portuguesa em interação com esse estudante. Em não havendo uma intervenção dessa natureza, a orientação do representante da proposta beira ao espontaneísmo porque se coloca inteiramente no âmbito dos conceitos cotidianos (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Em não havendo se apropriado do conteúdo do texto objeto de sua leitura, tanto quanto provavelmente não tendo se apropriado, ao longo de sua formação escolar – o que inclui o período letivo em tela –, dos conceitos atinentes à escritura – considerando essa apropriação sempre no movimento da prática social para a metacognição, com retorno à prática social (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017) –, torna-se difícil, para Dorval, a produção de um resumo. É embrionário um movimento efetivo entre o não saber e o saber: não saber o conteúdo do objeto de pesquisa e não saber como textualizá-lo versus passar a saber o conteúdo objeto de pesquisa e passar a saber como textualizá-lo. Esse movimento é gradativo, incluindo saltos, e requer idas e vindas em espiral (VYGOTSKI, 2012 [1931], 2014 [1934]). A inquietude decorre do entendimento de que, no caso dos participantes deste estudo, esse movimento é substancialmente abreviado, senão completamente elidido – a segunda versão do texto de Dorval, registrada em seu ‘caderno de pesquisa’, ainda uma tentativa de resumo organizado por meio de tópicos, foi aprovada por meio do registro de ‘visto’ feito por um dos representantes da proposta, o que significa que o texto do estudante foi ‘aprovado’, constituindo-se como a versão final de seu resumo; logo, cumpriu-se a etapa requerida. Atribuo essa aprovação docente ao que tenho mencionado: em havendo um tempo limitado para as interações individuais entre professores e estudantes, e priorizando-se a conclusão da etapa em si mesma, elide-se o cuidadoso trabalho

que geralmente é requerido, ou deveria ser (GERALDI, 1997), na esfera escolar com os textos discentes. Tanto quanto se elide o também necessário e cuidadoso trabalho com a apropriação de objetos culturais historiados (DUARTE, 2013).

Uma explicação para a textualização de Dorval ser, conforme explicita o representante da proposta em (2), uma ‘cópia’ com ‘partes muito importantes faltando’, é, pois, a ausência de uma interlocução docente mais efetiva em se tratando da formação para a escritura, denegando-se o papel do interlocutor mais experiente na esfera escolar: “[...] o professor se constitui na interlocução privilegiada de seus alunos” (BRITTO, 1997, p. 162). Em convergência com o argumento acerca do foco discente no cumprimento de um etapismo que se justifica em si e por si mesmo, em detrimento do propósito de enunciar-se para um eventual leitor previsto no auditório social médio em prospecção (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), o estudante não se constitui como autor de fato, produzindo um “[...] pseudotexto, em que o autor se anula e se nega” (BRITTO, 1997, p. 161).

Sendo essa uma discussão já amplamente realizada há algumas décadas na Linguística Aplicada, não me deterei em apresentar as ‘condições de produção de texto’ propostas por Geraldi (1997), importando somente retomar a relevância de uma dessas condições, ‘ter para quem dizer o que se diz’: para constituir-se como autor, importa que o sujeito tenha um interlocutor, o que deriva de Bakhtin (2011 [1952-53]). No campo deste estudo, os textos dos alunos ficam dispostos nos ‘cadernos de pesquisa’, e os interlocutores que lidam com esses registros são os representantes da proposta. Volóchinov (2017 [1929], p. 205, grifos do autor) aponta que é a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo que determinam a estrutura dos enunciados – num excerto já bastante difundido em razão de sua relevância, esse filósofo da linguagem assim se enuncia acerca deste tema:

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. 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.

A sublinha nas ‘condições de produção’ decorre da ampla compreensão hoje, no campo da educação em linguagem, de que a escritura precisa orientar-se pela/para a interação social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; GERALDI, 1997). A essa sublinha, no entanto, importa a salvaguarda de que a apropriação da escrita implica também, e com igual relevância, o domínio conceitual tanto do que será veiculado na escritura, o ‘conteúdo composicional’ – nesse caso questões afetas à problemática de pesquisa discente –, quanto da forma sob a qual esse conteúdo será textualizado, o ‘estilo’ (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Logo, para que Dorval protagonizasse a escritura autorregulando sua conduta – porque tendo aprendido com a/na relação leitura/escritura –, quer no que respeita às ‘condições de produção’, quer no que respeita ao ‘conteúdo composicional’, quer no que respeita à forma – aqui compreendida sob o conceito bakhtiniano mais amplo de ‘estilo’ –, teria de ter havido uma consistente, consequente e continuada relação com um interlocutor metacognitivamente mais experiente, tanto na ‘problemática de pesquisa’, quanto nas lides com a leitura e a escritura em Língua Portuguesa – não o idioma, dominado por todos os falantes, mas a disciplina escolar –, o que não ocorreu.

Tais apontamentos acerca das intervenções por parte dos representantes da proposta estão diretamente relacionados à exigência de haver continuidade no processo escolar. Entendo que há, em relação à escritura discente, um acompanhamento, tendo em vista que o estudante depende da aprovação docente para o cumprimento de etapas de pesquisa; logo, a problematização que levo a termo não é respectiva a haver/não haver esse acompanhamento, ela incide sobre como esse acompanhamento, em havendo, se dá. Diferentes representantes da proposta lidam pontualmente com os textos dos estudantes, justamente em razão do delineamento da proposta educativa do campo. Há um acompanhamento ocasional, de modo que a referida continuidade, tão relevante para o processo de aprendizagem, parece afetada.

Saviani (2013 [1991], p. 107), em defesa do tempo requerido para que os processos de ensino e aprendizagem se consolidem, concebe que a continuidade é uma característica própria do processo escolar: “O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam

assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza”. Britto (2012, p. 59) argumenta que essa é a distinção entre o modo como se aprende na escola e fora dela: “Uma das diferenças essenciais da aprendizagem em ambiente escolar de outros ambientes [...] está no fato de aquela se fazer de forma estruturada, sistemática, com objetivos e métodos definidos”.

Uma reverberação própria da já mencionada coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos que concorrem na/para a proposta da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC é a reificação do ‘fazer pesquisa’. Os resultados disso estão relacionados também à postura dos representantes da proposta diante da escritura discente: em havendo um acordo tácito de prevalência do ‘cumprir etapas’, o ‘conteúdo composicional’ e o ‘estilo’ são secundarizados, não há neles intervenção docente. E, considerando que as ‘condições de produção’ têm também o etapismo como base, sendo o grande objetivo a ‘apresentação’ da pesquisa, a interação constitutiva da linguagem, então, tangencia-se. A pesquisa como princípio educativo se desenvolve como uma metodologia, e a cópia é parte característica dela, sinalizando a fragilidade na compreensão discente em torno dos conteúdos relacionados à pesquisa; a cópia é a alternativa encontrada pelos estudantes para dar conta do etapismo a que se veem submetidos.

É possível inferir que, em sendo os responsáveis pelo percurso a ser desenvolvido – o qual tem como principal objetivo, conforme tenho problematizado, a conclusão de etapas –, os estudantes encontram possibilidades de êxito nessa proposta, êxito aqui entendido como a finalização da pesquisa, o que se consolida na apresentação dela ao coletivo. Assim, em não havendo um acompanhamento paulatino e progressivo do percurso dos estudantes por parte dos representantes da proposta, as leituras, muitas vezes, passam ao largo da compreensão discente, e tais estudantes têm como mote avançar no etapismo que lhes é requerido. Então, como tenho argumentado, a relação entre leitura e escritura é estabelecida sob as bases da cópia, como parte constitutiva da etapa de coleta de dados de pesquisa, ou, talvez mais do que isso, como isomórfica à pesquisa.

Dando continuidade à discussão, a seguir há outra nota de campo que concorre para a argumentação em curso:

(3) Laís apanha seu ‘caderno de pesquisa’ e retoma textos [...]. **Um representante da proposta questiona se ela produzirá o resumo desses textos, e a resposta é afirmativa. Outro representante se aproxima logo depois e diz a ela que deve “resumir as informações do texto com as suas palavras – para isso, primeiro deve ler e circular as palavras importantes”;** “não é fácil, exige a prática”. Em outro momento da mesma noite, **um terceiro representante da proposta senta-se ao lado de Laís, e a estudante conta o que havia lhe sido dito anteriormente; esse outro representante afirma, então, que “não é preciso circular palavras, mas sublinhar aquilo que é importante no texto, e depois passar para a folha do caderno”**. A estudante responde que “agora entendeu o que deve ser feito”. Mais para o final da noite, **um quarto representante da proposta observa o caderno de Laís e pergunta de que modo ela está fazendo o resumo**. A estudante responde que está lendo, “fazendo algumas coisas e resumindo”. O docente afirma que os alunos têm produzido os resumos, mas sem prestar atenção no que estão escrevendo, e é importante que ela “esteja ciente do que está registrando no caderno”. Laís, então, passa a trabalhar em um único resumo reunindo os dois textos que tinha em mãos, e este quarto representante da proposta retorna a interagir com ela no encerramento da noite e, enquanto lê o registro da estudante no caderno, Laís se despede e vai embora. O docente, voltando-se a mim, afirma que, na verdade, havia a tentativa de resumo de somente um dos textos, mas que não estava claro – Laís apresenta impropriedades de textualização no gênero do discurso em tela. (Nota de campo, abr. 2018. Evento n. 95, ênfases minhas em negrito).

A nota de campo (3) suscita uma inquietude no que se refere ao acompanhamento, por parte dos representantes da proposta, do percurso de Laís, que teve como problemática de pesquisa a questão “Por que a guerra na Síria está durando tanto?”. Distintos representantes da proposta, em um mesmo dia letivo, orientam a estudante de modos divergentes, tornando-se custoso para a aluna um processo sob tais contornos. Reiterando-se, para Laís, argumentos apresentados em relação a Dorval quanto à autorregulação da conduta na escritura sobre o objeto de pesquisa, em se tratando das apropriações conceituais, como às problematizações presentes o que Geraldi (2010) discute sobre a relação entre leitura e escritura na escola.

Compreendo haver, no campo deste estudo, o que Geraldi (2010, p. 142, grifos do autor) estabelece como a relação constante entre ambos os processos: “[...] em geral **se lê para escrever**. Há uma

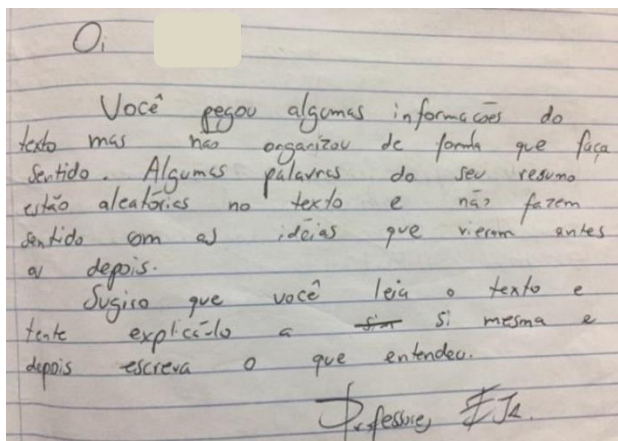


junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema [...]”. No campo da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC, é estabelecida fundamentalmente a dinâmica de leitura de textos informativos de ‘vulgarização científica’, com o objetivo da escritura de resumos. O que acontece, no entanto, como tenho apontado, é que tal processo não se dá efetivamente, considerando que, para textualização no gênero do discurso ‘resumo’, o sujeito há que necessariamente se apropriar tanto do conteúdo do texto a ser resumido, quanto de como fazer um resumo. A ação a ser executada cotidianamente pelos estudantes, contudo, aparentemente é “[...] a enfadonha tarefa de reescrever o que acabou de ler [...]” (GERALDI, 2010, p. 143), procedimento fecundo para a cópia. Ainda:

Em síntese, o ler e escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler para escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência [...], funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo. [...] toda escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo (GERALDI, 2010, p. 144, grifos do autor).

Reiterando, pois, que os estudantes encontram na cópia caminho para o cumprimento de etapas no processo de pesquisa, de modo que, pela reprodução, conseguem produzir ‘pseudoresumos’ – não são ‘resumos’ propriamente ditos, mas mera posposição de trechos copiados –, por parte dos representantes da proposta, quando isso é detectado, há a problematização, como sugere a Figura a seguir, que registra a devolutiva dada à tentativa de resumo de Laís:

Figura 1 – Retorno dos representantes da proposta ao texto de Laís



Fonte: Geração de dados da autora (2018)

Os apontamentos feitos pelos representantes da proposta em relação ao texto de Laís, como pode ser visto na Figura, estão relacionados à coerência textual (CHAROLLES, 1997 [1978]), e o aconselhamento feito à estudante para resolver tais questões se vincula, mais uma vez, a uma perspectiva espontaneísta de leitura: ‘ler novamente o texto, explicá-lo para si mesma, escrever o que entendeu’. Compreendo que encaminhamentos tais são justificáveis em se tratando de profissionais que não lidam metacognitivamente com a leitura e com a escritura, dos quais se esperam comentários genéricos, na condição de leitores e produtores de textos, daí, mais uma vez, a prevalência de conceitos cotidianos (VYGOTSKI, 2014 [1934]) e, portanto, o risco do espontaneísmo.

Intervir de modo consequente – neste caso na coerência textual – exige atender a critérios teóricos nas orientações a serem dadas aos estudantes, o que não pode prescindir de conceitos científicos, portanto conceitos da alçada do profissional de Língua Portuguesa. Na formação de um profissional como esse, preveem-se conceitos como progressão, articulação, não contradição, relação e afins (CHAROLLES, 1997 [1978]), assim como conceitos a exemplo de clareza, precisão, concisão e congêneres (GRICE, 1975), sempre sob a égide dos gêneros do discurso e campo conceitual neles implicados (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) – salvaguardadas as especificidades teóricas de cada qual dessas escolas de pensamento. Orientar o

estudante implica agenciar teoricamente tais conceitos para agir em favor da compreensão discente em torno do quê, por quê, de que modo deve proceder a alterações em sua produção escrita.

Vale o mesmo raciocínio, com necessárias mudanças na alusão aos conceitos, à educação para a leitura. No processo de leitura, a decifração e a compreensão textual colocam-se como duas ações básicas as quais, de acordo com Britto (2012, p. 21), “[...] estão de tal modo interligadas que, em princípio, uma implica a outra. Contudo, são distintas em seus fundamentos e qualidades [...]” – por conta disso, os estudantes encontram entraves, como já discutido, para a apropriação – e, como tal, necessariamente crítica (DUARTE, 2013) – do conteúdo lido. Importa destacar, em consonância com Britto (2012, p. 43), que a leitura é um processo a ser ensinado, primeiramente, para que o sujeito “[...] participe apropriadamente do cotidiano urbano”; esse autor assim se enuncia na continuidade dessa discussão: “Na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão”.

Há, ainda, uma questão específica da leitura, respectiva a apropriações conceituais fundantes na formação do professor de Língua Portuguesa: a sua dimensão intrassubjetiva (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). Essa formação dá conta, como anunciado em citação anterior a Britto (2012), tanto da complexidade da decodificação – questão conceitualmente densa sob o enfoque cognitivista (DEHAENE, 2012) – quanto da produção de sentidos, o que exige agenciamento de esquemas cognitivos, *frames*, conhecimentos enciclopédicos e de mundo (KOCH, 2003, 2004). Dominar esses conceitos para lidar metacognitivamente com eles na docência é atribuição do professor de Língua Portuguesa e questão capital na orientação dos estudantes quando da formação em leitura. Logo, diante de um desempenho discente custoso – como indiciam as notas de campo e a Figura em análise –, requer-se mais do orientador do que recomendar que o estudante leia novamente o texto. Também aqui o conteúdo genérico da orientação deriva de [não] especificidades da formação docente e, assim, novamente beira o

espontaneísmo. Nesses casos, ler novamente não há de qualificar a compreensão do estudante.

Insisto, desse modo, ancorada nas proposições de base histórico-cultural, na importância de haver, na educação em linguagem, um interlocutor metacognitivamente mais experiente em se tratando de leitura e de escritura, porque ambas, constitutivas da modalidade escrita da língua, colocam-se como semioses fundantes da formação humana na esfera escolar. Consideradas, entretanto, as especificidades da pesquisa como princípio educativo tal qual é desenvolvida no campo deste estudo, é possível inferir tentativas, por parte dos representantes da proposta, muitas vezes fundadas no senso comum, de lidar com as adversidades ali encontradas. Em relação à cópia, por exemplo, sobre a qual venho discorrendo, há tentativas de coibição, que parecem pouco produtivas, porque a superação da cópia implica transcender o processo de imitação em favor do processo de apropriação.

A imitação, tal qual expõe Vygotski (2012 [1931]; 2014 [1934]), é constitutiva do processo de apropriação conceitual e, por implicação, constitutiva do percurso de aprendizagem. O sujeito tende a ‘copiar’ o outro – e aqui, a cópia é de conteúdo e de forma – enquanto não domina o que lhe cabe realizar sozinho, tornando a imitação fase integradora da apropriação. No quadro vigotskiano, porém, importa transcender a imitação e, para tal, exige-se a interação com um interlocutor mais experiente; do contrário, o sujeito tenderá a se manter no comportamento imitativo, o que parece dar-se no campo deste estudo: a cópia instaura-se na pesquisa, quase que como isomórfica a ela, sem que se supere essa mesma cópia em favor de uma escritura que efetivamente traduza autorregulação da conduta discente no escopo conceitual em foco. Essa superação implica necessariamente uma ação docente com conformações de outra ordem. Escreve o autor bielorrusso – ainda que esteja tratando de crianças, trata-se de processo extensível ao aprendizado de modo geral:

En colaboración, el niño [o estudante] resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación.

Nuestras investigaciones han mostrado que con ayuda de la imitación el niño no resuelve en absoluto la tareas que quedan por resolver. Llega [apenas] a un certo limite, distinto para diferentes niños (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 240).

O ‘copiar’, pois, como derivativo da relação leitura/escritura, coloca-se como desafio substantivo no campo deste estudo, porque se afigura como forte indício de impossibilidades discentes de prosperar em direção à autorregulação da conduta. E, para evitar a replicação de trechos dos textos, há que haver um acompanhamento pedagógico consequente e continuado – exigindo-se, para tal, habilitação específica, para que não se recaia no espontaneísmo –, com o objetivo de auxiliar os estudantes no processo de leitura, para efetiva produção de sentidos de cada um dos textos lidos, o que requer apropriação conceitual. Ao ser constatada a insistência discente na replicação de trechos dos textos objeto de estudo, os representantes da proposta, então, desenvolvem um outro recurso para lidar com isso, adicionando, assim, uma nova etapa ao processo de pesquisa, denominada de ‘produção de texto autoral’, conforme documento na nota de campo que segue:

(4) Um representante da proposta apresenta para uma estudante que está iniciando o processo educativo na EJA as etapas da pesquisa e afirma que, entre a coleta de dados e a apresentação, há uma etapa a qual denomina de ‘produção textual autoral’, esclarecendo que é um texto que deve ser escrito “com as suas próprias palavras”. (Nota de campo, maio 2018. Evento n. 97).

O mesmo espontaneísmo que vigora na leitura no campo da pesquisa como princípio educativo da EJA de Florianópolis/SC estende-se à escritura: em havendo a ênfase no estudante e no processo de aprendizagem, ficam obscurecidas as especificidades do ensino e, por isso, para ler e escrever, os estudantes partem fundamentalmente dos seus conhecimentos prévios sobre esses processos, e ficam insularizados neles. Do mesmo modo que a leitura é um processo com contornos complexos, ‘escrever um texto’ também implica desafios considerando que significa “[...] *prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração*” (GERALDI, 2010, p. 169, grifos do autor).

Outra nota de campo, documentada a seguir, referencia o modo como Laís observa o convite à produção de um ‘texto autoral’:

(5) *Questiono Laís se a sua pesquisa já está pronta, e a estudante responde que não: “falta escrever um texto com as minhas palavras, e esta é a parte mais difícil”. Posteriormente, na interação com um representante da proposta, ela conta que “pesquisou tanto, tantas coisas, que agora parece que não sabe mais de nada”.* (Nota de campo, maio 2018. Evento n. 99).

A nota de campo (5) em análise suscita a dificuldade que Laís encontra para a produção do ‘texto autoral’, e isso se dá justamente em razão de, na sua escritura, os estudantes serem chamados a lidarem com os diferentes conceitos que aparecem ao longo de suas leituras. Por meio de um percurso ainda tateante por parte deles, torna-se custoso – tanto sob o ponto de vista das ‘condições de produção’, quanto do ‘conteúdo temático’, quanto do ‘estilo’ (BAKHTIN, 2011 [1952-53]; GERALDI, 1997) – lidar com informações contidas nos textos lidos, exatamente porque são ainda informações, não são conhecimentos. Sobre essa distinção entre informação e conhecimento, reporto-me a Duarte (2016a, p. 140), que traz uma contribuição bastante pertinente acerca do papel fundamental da escola na sistematização do saber:

É importante não se esquecer a distinção entre informações e conhecimento. Aquelas fazem parte deste, mas este não se reduz a elas. O conhecimento organiza-se em sistemas conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente acontecem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte.

O que a participante deste estudo afirma na nota de campo (5), sobre ‘parecer não saber mais de nada’, convoca a uma reflexão em torno das lacunas que se originam no processo de apropriação do conhecimento quando não se efetiva a condução, deliberada e organizada, por parte da escola em tal percurso. O processo de ensino, assim, buscando garantir a aprendizagem discente, tem contornos complexos, conforme venho discutindo, e somo a tais reflexões o que Saviani (2012, p. 61-2) registra sobre o desenvolvimento do pensamento por meio do conhecimento:

O movimento global do conhecimento compreende dois movimentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se, por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto [...].

É possível inferir, pois, que Laís se encontra no momento inicial mencionado pelo autor em questão, já que sua compreensão diante do todo parece caótica. Para transcender tal sincretismo, há que se dar a apropriação dos *conceitos científicos*, para a qual Vygotski (2014 [1934], p. 200, grifos do autor) aponta a importância do ensino: “[...] *entre la enseñanza y el desarrollo de los conceptos científicos existen relaciones más complejas que entre la enseñanza y la formación de hábitos*”.

Retomando a proposta da *pesquisa como princípio educativo* e uma de suas características principais, a centralidade do processo de aprendizagem, observa-se que o tensionamento entre os conceitos cotidianos e científicos coloca-se como uma tarefa delegada aos próprios estudantes, na interação com os textos que – também eles próprios – selecionam. Tal seleção é feita baseando-se no que é do cotidiano dos alunos, no que é da sua experiência mais imediata, encontrando-se um movimento que se afasta do propósito da apropriação de conceitos científicos, uma vez que, como explica Vygotski (2014 [1934], p. 195), eles não se relacionam com a experiência pessoal dos educandos:

Los conceptos científicos se relacionan con la experiencia personal de manera diferente a como lo hacen los conceptos espontáneos. Los últimos surgen y se forman durante el proceso de la experiencia personal del niño. Por el contrario, los motivos internos que empujan a este a formar conceptos científicos son completamente diferentes a los que orientan su pensamiento a formar conceptos espontáneos.

A resposta discente a esse processo, o qual compreendo como lacunar, é a já mencionada cópia, como corolário espontaneísta da relação leitura/escritura. Numa associação com o que discorre Vygotski (2012 [1931]) sobre o papel da imitação no desenvolvimento,

à primeira vista poderia se supor essa cópia como parte inicial do processo de aprendizagem por meio da pesquisa, entretanto o que se observa é a cópia como isomórfica à escritura dos estudantes e, por implicação, como isomórfica também ao que é da ordem do ‘pesquisar’. Isso se coloca porque, conforme explicita o autor bielorrusso aqui em menção, a imitação, como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural, pressupõe uma determinada compreensão da significação da ação do interlocutor, de modo que ela só é possível quando acompanhada pela compreensão. As notas de campo e o registro fotográfico os quais estão sob escrutínio, fazem suscitar, por outro lado, que a cópia se coloca no processo da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC desacompanhada do entendimento embrionário que tende a caracterizar o comportamento da imitação; tal cópia é o meio pelo qual os educandos logram êxito no que é aparentemente fundamental ali: finalizar uma etapa. Assim considerando, tendo como questão capital a leitura e a escritura como constituintes da modalidade escrita, concebida a língua como semiose fundante da formação humana, às inquietudes que movem esta discussão adiciona-se esta: a cópia como produto da relação entre leitura e escritura e como isomórfica ao ‘fazer pesquisa’.

### **“Um centro de gravidade próprio” ou Sobre o [não] tensionamento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos**

Entendo haver, conforme já mencionado, uma convergência – pontual, mas profunda, porque determinante para pensar o papel da escola – entre a proposta da pesquisa como princípio educativo e a concepção de educação em linguagem com a qual me filio no que se refere ao necessário tratamento com o/do conhecimento na esfera escolar, para que haja a transição do não saber para o saber, ou, como coloca Oliveira (2004), para que os estudantes sejam intelectualizados. Sob a égide das teorizações de base histórico-cultural, o que se espera, pois, é que os estudantes, a partir do processo formativo, transcendam o seu cotidiano, a partir dos/na relação com os objetos de conhecimento, para, assim, compreenderem a realidade natural e social de modos cada vez mais complexos. Vygotski (2012 [1931], p. 265), ao tratar do



desenvolvimento das formas superiores do pensamento, registra de que maneira os sujeitos vão estabelecendo relações quando inseridos no processo escolar:

El escolar establece ciertas acciones simples entre los objetos o personas representadas y de aquí se deduce que el escolar piensa el mundo como un sistema de objetos y personas en acción. Y finalmente, sabemos que el escolar de mayor edad pasa a la fase de los indicios y después a la fase de las relaciones y percibe las complejas relaciones existentes entre los diversos objetos. De aquí se deduce que el escolar de mayor edad percibe el mundo como un sistema de relaciones complejas en las cuales participan tanto las personas como los objetos.

Admitindo-se, assim, que há um processo de desenvolvimento do pensamento, conforme se depreende das considerações desse autor, há que se reconhecer, como lembra, Martins (2016, p. 1575), que as bases sobre as quais se dá tal desenvolvimento são justamente “[...] as condições concretas que respaldam a relação ativa sujeito/objeto, bem como o universo simbólico disponibilizado à apropriação por parte dos indivíduos [...]”. O pensamento, então, considerado como uma ‘conquista’, atende a um processo de formação com contornos históricos e sociais, e depende, principalmente, das condições objetivas da vida e da educação ofertadas (MARTINS, 2016).

No que se refere à educação em linguagem, poderia se supor, no âmbito da pesquisa como princípio educativo, em razão do rotineiro processo de escritura empreendido pelos estudantes, que um dos propósitos dessa organização seria justamente a ampliação dos usos da modalidade escrita da língua de modo a ressignificar compreensões acerca das problemáticas de pesquisa engendradas, entretanto, tal movimento perde força quando o percurso escolar se afasta de um tratamento conceitual em relação ao conhecimento da/sobre a linguagem, de modo a fazê-lo a serviço das práticas sociais por meio da língua portuguesa. Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1595-6, grifos das autoras) sobre isso escrevem: para que os estudantes operem “[...] de modo planejado e consciente na compreensão e na autoria [...]”, importa que haja “[...] o domínio dos recursos lexicais e gramaticais agenciados nos usos da linguagem – quer no que respeita à dimensão social, quer no que respeita à

dimensão verbal dos gêneros do discurso [...]”, e isso implica, necessariamente, a apropriação conceitual.

Buscando, à luz de tais proposições, analisar os modos pelos quais o processo educativo da EJA de Florianópolis/SC é encaminhado em vistas à captação do real (MARTINS, 2016) e à ampliação dos usos da modalidade escrita da língua, recorro à discussão vigotskiana sobre a formação de conceitos, processo necessário para a “[...] superação das condições nas quais as relações entre objetos revelam-se de modo aparente, causal e superficial” (MARTINS, 2018, p. 85). Investigando o desenvolvimento do pensamento, Vygotski (2014 [1934], p. 136) discorre sobre a tendência do educando de fundir, em impressões fortuitas, os elementos mais díspares, agrupando-os em uma imagem indiferenciada:

[...] la tendencia del niño a compensar la insuficiencia de conexiones objetivas con un exceso de conexiones subjetivas y a confundir esos vínculos subjetivos entre impresiones e ideas con relaciones reales entre objetos. Esta superproducción de conexiones subjetivas tiene naturalmente una enorme importancia como factor del desarrollo ulterior del pensamiento [...]. Constituye la base del proceso sucesivo de selección de las conexiones cuya correspondencia con la realidad es comprobada en la práctica.

Analisar a forma como isso se dá demanda, de acordo com Martins (2018), análise também do conteúdo desse percurso. Em se tratando da pesquisa como princípio educativo, os conteúdos, pois, estão circunscritos às problemáticas eleitas pelos estudantes. Transcender, assim, a experiência imediata e lidar com conceitos – fazendo-o pela via da educação para a leitura e para a escritura, condições instrumentais para tal –, é possível somente a partir de um processo educativo consequente, atento ao propósito de extrapolar a perspectiva sensorial em relação aos fenômenos da realidade, não se limitando ao conhecimento do que é imediato (MARTINS, 2018). Registro a nota de campo (6) a seguir, a qual suscita problematizações em torno disso:

(6) Dorval apresenta-me o que identifica como o rascunho do texto que produziu para responder a uma das perguntas do ‘mapa de pesquisa’ – “Como surgiu o vidro e onde?”. O registro constitui-se de uma montagem, um recorte de partes do texto que lhe serviu de base. Após minha leitura, solicito ao estudante que fale um pouco sobre o que leu, quando, então, ele responde que, para isso, precisaria voltar ao computador; eu insisto e peço-lhe que conte

somente o que já sabe, e Dorval lê partes do texto que havia formulado. Um representante da proposta senta ao seu lado para ler o texto, e o faz com o auxílio do estudante – afirma, então, que “está confuso, e que talvez Dorval tenha se perdido durante a escrita”. Vai pontuando trecho a trecho, lendo e revisando em conjunto com Dorval. (Nota de campo, mar. 2018. Evento n. 102).

Retomando discussão anterior afeta à cópia empreendida pelos estudantes ao longo do processo de pesquisa e sendo (6) apenas mais um exemplo do que já foi analisado até aqui, é pertinente, na nota de campo em menção, colocar sob escrutínio o movimento feito por Dorval. Ao ser chamado a expor, oralmente, o que já sabia sobre uma das perguntas de seu ‘mapa de pesquisa’, o comportamento do estudante de ler partes do que copiou corrobora o que já expus sobre a cópia em si mesma: em se distanciando de uma apropriação efetiva, é difícil para os educandos produzir um resumo a partir da leitura, bem como falar sobre o que foi lido. Desse modo, mais do que ‘ter se perdido durante a escrita’, como sugere o representante da proposta em (6), o participante deste estudo faz registrar, na sua escritura, a incompreensão diante do texto que lhe servia de base para responder a uma das perguntas do ‘mapa de pesquisa’.

Assumindo que o pensamento se realiza na linguagem (VYGOTSKI, 2014 [1934]), da qual faz parte a escritura, a nota de campo (6) ancora a inferência de que os registros escritos de Dorval sugerem que a transição entre o não saber e o saber – neste caso, conhecimentos sobre a ‘origem do vidro’ – exige ainda consolidação efetiva. Ao negligenciar o convite à exposição oral, recorrendo ao registro escrito, o estudante indicia permanecer, ainda, no lugar do ‘não saber’, do desconhecimento em torno do que desejava saber, ainda que tenha passado semanas letivas lidando com textos que continham essas informações. Um processo alicerçado no espontaneísmo compõe esse cenário. O que se coloca, logo, é a manutenção, no pensamento discente, dos conceitos cotidianos; sobre esses conceitos, Vygotski (2014 [1934], p. 214) registra:

La propia naturaleza de los conceptos espontáneos se define por el hecho de que no son conscientes. Los niños saben operar con ellos de forma espontánea, pero no son conscientes de ellos. [...] Evidentemente, de por sí, el concepto espontáneo debe obligatoriamente no ser consciente, ya que la atención encerrada en él se orienta siempre hacia el objeto representado y no hacia el propio acto del pensamiento que lo incluye.

Dessa maneira, ficando o pensamento dos estudantes circunscrito aos conceitos cotidianos, pouco se consolida do que é próprio da esfera escolar: o agenciamento da leitura e da escritura em favor da transição entre o não saber e o saber. O espontaneísmo observado no campo concorre, assim, para a dispersão do que é fundamental para que os alunos possam se apropriar dos *conceitos científicos*.

Defendo, à luz das proposições de base histórico-cultural, que uma educação em linguagem organizada num percurso que não prescinde de continuidade pode vir a incidir de modo profundo na aprendizagem discente, já que seu papel, conforme a Proposta Curricular de Florianópolis/SC, é da “[...] ampliação das vivências dos sujeitos por meio das diferentes linguagens, na busca por monitorar as vivências já familiares e enriquecê-las com aquelas ainda não familiares, sempre sob uma perspectiva crítica” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 104). Para tal, repito, há a necessidade de intervenção metacognitiva docente para autorregulação da conduta discente na escritura. Nessa perspectiva de educação em linguagem há, certamente, a centralidade da apropriação de conceitos. Nesse sentido, Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1592) enunciam:

[...] concebemos que responder hoje à pergunta ‘O que é educação em linguagem?’ não pode prescindir da dimensão conceitual do processo educacional, compreendida como apropriação dos objetos historicizados na cultura humana – neste caso, no que respeita à *língua portuguesa*; o processo de humanização constitutivo da ontogênese requer essa apropriação.

Em interagindo com modos de dizer que fogem do já conhecido, torna-se possível que os educandos ampliem as possibilidades de organização dos seus próprios textos. Trata-se, nesse sentido, de compreender a aprendizagem “[...] como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos livros empregados atue como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos” (DUARTE, 2016b, p. 1569).

Ainda nas análises em torno do tensionamento – ou da ausência dele – entre conceitos cotidianos e conceitos científicos – o que, necessariamente, na esfera escolar, dá-se pela via da leitura e da escritura – no âmbito da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC, documento duas outras notas de campo, ambas referentes à finalização do percurso de pesquisa de Laís:

(7) Questiono Laís sobre sua interlocução com os representantes da proposta acerca de sua pesquisa [antes da apresentação, o corpo docente fez essa interlocução com cada um dos estudantes], e ela responde que “foi mais ou menos”. [...] repete o mesmo que já dissera em outro momento: “É como se não soubesse de mais nada”. Enuncia que “é muita informação, e que não consegue dar conta de tudo sozinha”. Coloco-me à disposição para ajudá-la, tendo em vista que a apresentação será em três dias. Ela mostra o cartaz que produziu e afirma que “precisa escrever mais alguma coisa nele”. Questiono se registrou alguma informação sobre o motivo de a guerra continuar ocorrendo, e, ao responder negativamente, Laís pergunta se tenho “alguma sugestão” que explicito isso. Recorro à internet para buscar um texto que traga informações de modo mais objetivo, porque constato que, **até aqui, a aluna não soube responder à sua pergunta de pesquisa, que se refere justamente às razões da prolongada duração da guerra civil da Síria**. Leio no seu ‘caderno de pesquisa’ uma referência à Primavera Árabe e, quando faço menção a esse acontecimento como uma das marcas da guerra, a estudante evidencia desconhecimento sobre isso. Aponto no seu caderno o registro ao que me refiro e mostro em uma página da internet uma tabela com datas importantes do contexto da guerra na Síria. Imediatamente após essa minha intervenção, Laís inicia a cópia das informações em seu caderno. (Nota de campo, jun. 2018. Evento n. 109, grifos meus em negrito).

(8) Laís, na sua apresentação, começa justificando a escolha da temática e, na sequência, lê o texto final que consta em seu ‘caderno de pesquisa’, o qual contém termos como ‘xiitas’ e ‘sunitas’, e o posicionamento estratégico da Síria em relação ao petróleo. [...] **Um representante da proposta questiona Laís acerca das “conclusões que ela tira de sua pesquisa”, e a aluna afirma que “a conclusão é que isso não deveria existir, que a vida humana é mais valiosa do que qualquer coisa”**. (Nota de campo, jun. 2018. Evento n. 110, grifos meus em negrito).

O conteúdo enunciado por Laís em (7), acerca de ‘não dar conta de tudo sozinha’, foi já objeto das discussões empreendidas neste capítulo: ele resulta da característica que é constitutiva da pesquisa como princípio educativo, a exacerbação da aprendizagem e, por implicação, a exacerbação também do protagonismo do estudante, o qual é responsável pelo encaminhamento de seu próprio percurso na esfera escolar. O sujeito, nessa ótica, é considerado como “[...] um centro de gravidade próprio [...]” (BRITTO, 2012, p. 121), de modo que se estreita a relevância do impacto do ensino para o desenvolvimento discente. Sobre a determinante força que tem a instrução, Vygotski (2014 [1934], p. 223, grifos do autor) assim discorre:

[...] la instrucción puede proporcionar al desarrollo más de lo que encierran sus resultados directos. Aplicada en un punto de la esfera del pensamiento [...], modifica y reestructura otros muchos puntos. Puede tener consecuencias en el desarrollo no solo próximas, sino lejanas. *La instrucción puede no limitarse a ir tras el desarrollo, a seguir su ritmo, sino que puede adelantarse a él, haciéndolo avanzar y provocando en él nuevas formaciones.*

A nota de campo (7) suscita, de maneira desassossegradora, um processo de pesquisa a partir do qual, chegada a sua etapa final, não há, por parte de Laís, a compreensão em torno da problemática formulada no início do percurso: a participante deste estudo, em sua escritura final, estava distante da resposta acerca das razões pelas quais há uma extensa duração temporal na guerra civil da Síria. As explicações para isso estão relacionadas ao espontaneísmo sobre o qual se desenrola a pesquisa, de modo que a necessária continuidade que deve caracterizar o processo educativo é substituída por uma fragmentação, que, em grande medida, obstaculiza a apropriação de conceitos – neste caso, especialmente no campo da educação em linguagem e no tangente à modalidade escrita da língua – determinante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, das quais, de acordo com Vygotski (2014 [1934]), deve se ocupar a educação escolar.

Desse modo, na ausência dessa continuidade, conceitos como xiita, sunita, ou mesmo guerra civil dificilmente podem se tornar objeto de apropriação discente por meio da leitura e, por implicação, também não na escritura, dado que a linguagem é realização do pensamento; para que se efetive a apropriação, “[...] torna-se central a presença de um sistema conceitual [...]” (MARTINS, 2016, p. 1584). De acordo com Vygotski (2014 [1934]), fora dessa organização conceitual cabem somente as relações empíricas, constitutivas do pensamento espontâneo. Assumindo a necessária passagem, facultada [em tese] pela esfera escolar, para o pensamento teórico, à luz das proposições do autor bielorrusso pode-se afirmar que é o ensino, na relação com a aprendizagem, a fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos. Importa a apropriação desses conceitos por parte dos estudantes não porque têm valor em si mesmos, mas porque eles influenciam o reposicionamento discente diante da realidade natural e social, para o que se requer a ampliação dos usos da modalidade escrita da língua por parte dos educandos. Em relação

a esse último aspecto, Duarte (2016b, p. 1569) propõe que a linguagem seja abordada conceitualmente na esfera escolar, ao mesmo tempo em que o processo pelo qual isso se dá também incide na mencionada ampliação – nas palavras do autor:

[...] estamos perante um princípio pedagógico mais amplo, qual seja, o de que o educador deve usar a linguagem, uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais profundo.

Esse movimento proposto, de apropriação conceitual em vistas da ampliação, requerendo usos da linguagem, para ressignificação da concepção de mundo discente se reflete, à luz de Heller (2014 [1970], p. 58), na possibilidade dos sujeitos de não se alienarem diante do seu cotidiano – “Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”.

Tal abismo é inferido na nota de campo (8) – convidada, por um representante da proposta, a enunciar suas conclusões em torno da pesquisa, Laís limita-se a reiterar o que já sabia no início do seu percurso, conteúdo registrado no seu texto de ‘justificativa’ da pesquisa: ‘a conclusão é que isso [a guerra na Síria] não deveria existir, que a vida humana é mais valiosa do que qualquer coisa’. Há um flagrante estreitamento no tangente à viabilidade de a estudante desenvolver estruturas de generalização acerca da temática da guerra no referido país, o que possibilitaria o surgimento de relações conceituais cada vez mais complexas, vislumbrando uma transição a tipos novos e superiores de conexões (VYGOTSKI, 2014 [1934]). A ampliação de repertório cultural – aqui compreendido em suas movências históricas e sociais – que se espera facultada pela esfera escolar, assim, tem contornos, no campo deste estudo, bastante tênues. É possível tributar isso a esvaziamentos do processo pedagógico, do qual se elidem continuidade e consequência. Minha tese, apresentada em Chraim (2019), é de que tal esvaziamento se dá como reverberação da coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e do decorrente aplanamento conceitual no que se refere à proposta da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC.

As ações pedagógicas consequentes, desse modo, que somente podem ser delineadas quando há o conhecimento, por parte dos docentes, das perspectivas teóricas que ancoram tais ações, têm relevância ímpar para o “[...] processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano [...]” (DUARTE, 2016a, p. 59). E em não as havendo, o encapsulamento discente no cotidiano imediato é bastante provável.

Instaura-se, numa análise feita sob as proposições de base histórico-cultural, um desassossego no que tange à apropriação da modalidade escrita pelos estudantes da EJA de Florianópolis/SC, entendida a língua como implicação semiótica fundante para o processo de formação humana. As lides discentes por meio da pesquisa como princípio educativo se dão guiadas por ações pedagógicas gaseificadas, de maneira que os processos de leitura e escritura empreendidos servem mais a uma passagem de etapas, na reificação do ‘fazer pesquisa’, do que como instrumentos a partir dos quais se dá a transição entre o pensamento cotidiano e o pensamento teórico, percurso impreterível à educação em linguagem comprometida com o desenvolvimento humano.

Parece incontestado, por outro lado, que, em meses de interação com um objeto específico de pesquisa, necessariamente haja algum tipo de aprendizado efetivo, mesmo que seja a reiteração do já sabido, como observado na apresentação final de Laís. A argumentação apresentada neste estudo sustenta-se, porém, na compreensão de que a esfera escolar historiar-se em nome de ‘algum tipo de aprendizado efetivo’ não basta. Importa perseguir a formação humana integral, importa concorrer para o desenvolvimento dos sujeitos, importa promover a humanização, sobretudo em se tratando dos segmentos sociais socioeconomicamente vulneráveis, comumente o lócus originário da Educação de Jovens e Adultos.

### **Por uma educação em linguagem liberta de abismos**

As profundas inquietudes que surgem a partir do que se observa num campo organizado por meio da pesquisa como princípio educativo se dão sobretudo porque há um processo educativo voltado a jovens e adultos que tangencia conceitualmente o



conhecimento, elemento fundamental para que a educação em linguagem possibilite ao estudante compreender metalinguisticamente a modalidade escrita para qualificação das interações sociais por meio dela, o que converge com uma concepção de formação comprometida com a emancipação humana desses sujeitos. Trata-se, aqui, de uma intranquilidade ante as [im]possibilidades de alargamento dos usos sociais da escritura e da leitura, para os quais há que se delinear ações consequentes na esfera escolar, de modo a garantir aos educandos uma progressiva autorregulação da conduta no que se refere aos diferentes e complexos usos da modalidade escrita, incontestes para ampliações de representações dos sujeitos acerca da realidade natural e social, sobretudo em tempos de tecnologia digitais marcadamente dependentes da escrita – a efetiva participação crítica na cultura escrita depende dessas ampliações.

Lidar conceitualmente com a linguagem importa à medida que esse processo incide na complexificação dos usos linguísticos empreendidos pelos estudantes nos quais estão não somente a leitura e a escritura em si mesmas, mas a língua como produto cultural humano. A apropriação progressiva de conhecimentos em torno da linguagem incide de maneira profunda no desenvolvimento dos sujeitos, o que, conforme reiterarei exaustivamente, não prescinde de um ensino consequente. Esse desenvolvimento, por seu turno, possibilita o reposicionamento, ou mesmo a ratificação de posicionamentos consolidados diante da realidade natural e social, ressignificando ou reiterando sob novas ciências, assim, concepções discentes de mundo. Admitir, portanto, a *linguagem* como implicação semiótica fundante da formação humana traz consequências para além de um percurso educativo que instrumentalize os sujeitos para a leitura e a escritura em si mesmas, exigindo planejamento de ações pedagógicas as quais vislumbrem lidar de modos cada vez mais complexos com a língua, no percurso de formação humana.

Para se dar um processo assim comprometido com a educação em linguagem, importam filiações filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas as quais transcendam coocorrências tateantes e, por implicação, conceitualmente abreviadas, como se observa nos documentos que amparam a proposta de ensino para o campo deste estudo. Em caso de tratativas teóricas aligeiradas e, nessa relação,

compreensões e ações didático-pedagógicas também aligeiradas, os resultados do percurso educativo se aproximam da gaseificação e do espontaneísmo no tratamento educacional da modalidade escrita da língua, risco que entendo haver no campo deste estudo – tal espontaneísmo mencionado reiteradamente como aparente princípio da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC se coloca não como escolha dos professores, mas como uma resposta às lacunas que encontram.

O modo como o campo se delinea confere à modalidade escrita da língua a tônica do ‘fazer pesquisa’ para responder a um problema de interesse discente em favor de um encaminhamento da pesquisa como princípio educativo que reifica o ‘fazer pesquisa’, cenário no qual importa, sobretudo, a leitura e a escritura como cumprimento de etapas, o que implica apagamento de conceitos linguísticos. Defendo, pois, consoante o que foi defendido em Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017), que, para garantir a educação em linguagem com contornos voltados à humanização dos sujeitos, importa que se assegure, do mesmo modo, uma formação docente que contemple uma fundamentação filosófico-epistemológica e teórica consistente o bastante para que aos professores de linguagem seja facultado delinear um planejamento pedagógico efetivo e consequente no qual a metacognição se coloque na servilidade às práticas sociais.

Há, ainda, um aspecto central para as discussões voltadas à Educação de Jovens e Adultos: nos contextos periféricos, em que os sujeitos são oriundos de contornos socioeconômicos e familiares os quais pouco possibilitam que se desprendam do cotidiano mais imediato, com condições de escolaridade que incidem de modo incipiente na apropriação dos bens culturais, colocar o protagonismo nos estudantes provoca um esvaziamento do processo sob responsabilidade da esfera escolar, a apropriação de conhecimento. Assim, principalmente em cenários como este, para se dar a apropriação conceitual necessária à formação humana, o docente tem papel fundamental, dada a conformação socioeconômica em que esses sujeitos da EJA estão inseridos.

Explícito, nessa relação, que a educação em linguagem, considerada a língua como implicação semiótica fundante para a formação humana, incide, também, nas próprias possibilidades de apropriação conceitual discente, já que, quando delineada de modo

consistente e conseqüente, oportuniza que, por meio da leitura e da escritura, os sujeitos lidem metacognitivamente com os conceitos das diferentes áreas. Tanto mais esses processos forem ampliados, escapando aos limites dos usos cotidianos, afetos à experiência imediata, mais, certamente, se concorre para a promoção humana dos estudantes, considerando que, em consonância com Vygotski (2012 [1931]), o desenvolvimento da linguagem influi sobre o pensamento e o reorganiza. Desse modo, distancio-me das perspectivas pedagógicas que abordam a língua como instrumental para o cumprimento de tarefas cotidianas e laborais, justamente por considerar que sua relevância tem contornos muito mais profundos – o pensamento não só se expressa na palavra, mas se realiza por meio dela. Uma proposta educativa embasada nessa premissa vygotskiana delinea ações que objetivam, por meio da aprendizagem sobre a língua, incidir na complexificação das lides metacognitivas discentes.

Em se tornando o educando o principal responsável pelo encaminhamento de seu percurso educativo, a seleção feita em relação aos textos a serem lidos – e a leitura, no campo deste estudo, é empreendida sobretudo para a escritura – está calcada justamente no que lhe é familiar, de maneira que fica circunscrita a possibilidade de a esfera escolar facultar a apropriação de usos outros da modalidade escrita, para o que é demandada a interlocução, neste caso, com o profissional de Língua Portuguesa, que tem, em tese, formação para orientar metacognitivamente a leitura e a escritura discentes. Secundarizada – ou até mesmo apagada – tal interlocução, a leitura e a escritura relativizam-se na condição que lhes cabe de semiose fundante da formação humana na esfera escolar.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.
- BRITTO, Luiz P. L. *Ao revés do avesso – Leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; CHRAIM, Amanda. M. Entrelugares e lugares na docência em Língua Portuguesa. *Letra Magna*, ano 13, v. 21, p. 56-78, 2. sem. 2017.

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

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; PEREIRA, Hellen M. 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.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. Tradução de Paulo Otoni. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Revisão técnica da tradução por Charlotte Galves, Eni P. Orlandi e Paulo Otoni. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997 [1978]. p. 39-90.

CHRAIM, Amanda M. *Quando lacunas preenchem espaços...O educar em linguagem jovens e adultos*. 2019. 373p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana C.; TEIXEIRA, Lucas A.; AGUDO, Marcela de M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 65-82.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, out./dez. 2016b.

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

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

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

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

GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry (ed.). *Pragmatics (Syntax and Semantics)*. Nova York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARTINS, Lígia M. 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, out./dez. 2016.

MARTINS, Lígia M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Juliana C.; TEIXEIRA, Lucas A.; AGUDO, Marcela de M. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 83-97.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Gilmar M. de. Introdução. In: OLIVEIRA, Gilmar M. (org.). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p. 9-13.

OLIVEIRA, Gilmar M. de. Doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Gilmar M. (org.). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p. 47-71.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013 [1991].

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: António Machado, 2014 [1934].

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].



# **Objetos culturais de ensino e aprendizagem: o espaço para o ato de escrever concebido como encontro em aulas de Língua Portuguesa e sua relação com os gêneros do discurso**

Eloara Tomazoni

## **Introdução**

O sujeito se constitui na relação com o outro, na alteridade (BAKHTIN, 2010 [1970/71]); é situado em um tempo e espaço e, portanto, na cultura, na sociedade e na história. Os encontros dos quais os sujeitos participam mediados pela língua e situados em tais tempo e espaço específicos, os constituem e os tornam datados (GERALDI, 2010b). Cabe mencionar, em relação a esses encontros, que, ainda que Ponzio (2010; 2013; 2014) – autor com base no qual usamos esse conceito – conceba encontro eminentemente no âmbito do que chama de infuncionalidade, trazemos tal conceito também para as relações que, segundo ele, seriam funcionais: relações na esfera escolar. Fazemo-lo em razão de que, nos processos de escolarização – funcionais em sua essência –, a exemplo das relações infuncionais, tomamos as vivências humanas como se instituindo entre sujeitos singulares e não entre indivíduos diferenciados entre si pelas categorias macrosociológicas que fundam o conceito de identidade.

Nesse sentido, o sujeito é entendido como aquele que é “[...] história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010b, p. 145). Assim, “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro.” (GERALDI, 2010b, p. 145). Sob essa perspectiva, o sujeito é constituído e não instituído (GERALDI, 2010a), concepção da qual queremos compartilhar, mas fazendo-o sob a ótica da tensão



entre o ser particular e o ser genérico; concebendo, pois, a singularidade na tensão com a universalidade (HELLER<sup>1</sup>, 2014 [1970]).

A língua, ao facultar a instituição dos encontros, atua como instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]) e, em convergência com essa compreensão, a concebemos como signo ideológico constituído socialmente; é “[...] produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLOCHÍNOV<sup>2</sup>, 2013 [1930], p. 141, grifos no original). A língua, nessa compreensão, é dialógica - compreensão para a qual assumimos o custo filosófico de lidar com as concepções de dialética e dialogia neste capítulo; a primeira sob o escopo dos estudos de Lev Vigotski, a segunda sob o escopo de Mikhail Bakhtin -, tendo presente que as enunciações sempre partem de um sujeito e se dirigem a outro, o que se dá na cadeia ideológica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). A dialogicidade é constitutiva do ato de palavra (PETRILLI, 2013); a enunciação ganha forma dependendo dos interactantes, considerando que “toda expressão tem uma orientação social. Em consequência, ela é determinada pelos participantes do acontecimento constituído pela enunciação, participantes próximos e remotos.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 149, grifos no original). Essa orientação da palavra ao outro, aquele a quem se endereça a enunciação, torna-a propriedade de ambos, à medida que ocupa uma zona fronteira entre o enunciador e esse mesmo outro, o enunciatário.

É possível observar, ainda, a compreensão da palavra, da enunciação, como um ato e, sendo assim, singular, responsável e irrepetível (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), que possibilita encontros do sujeito e do outro, os quais são situados na história, o que nos remete à tensão entre o singular e o universal (HELLER, 2014 [1970]). Essa palavra vive na/da relação com a alteridade e na diferença não-indiferente (PONZIO, 2010; 2013; 2014). Tal singularidade se deve, segundo Bakhtin (2010 [1920/24]), ao não-álibi no existir que a própria palavra implica, pois o evento da palavra ocorre a partir do lugar único

---

<sup>1</sup> Registramos nossa ciência de que a autora trata de individualidade e não de subjetividade.

<sup>2</sup> Distinções na escrita do nome do autor - Volochínov e Volóshinov – utilizadas neste capítulo decorrem do modo como se registram nas edições utilizadas como referência; o mesmo vale para as grafias de Vigotski e Vygotski.

de cada sujeito. Assim, “A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia.” (PONZIO, 2010, p. 37).

Tais concepções – de sujeito e de língua – foram mencionadas aqui por orientarem nosso olhar para o recorte de estudo que deu base a este capítulo: o espaço para o ato de escrever concebido como encontro intersubjetivo<sup>3</sup> e sua relação com os gêneros do discurso. Assim considerando, nosso foco são as atividades de produção de textos escritos em aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de sétimo ano de uma escola da rede estadual de ensino situada no município de Florianópolis – as quais vamos tomar como ato/ação de escrever. Ato de escrever, em convergência com as concepções de sujeito e língua mencionadas, é entendido, no âmbito deste capítulo, como encontro de sujeitos singulares historicizados na tensão entre singularidade e universalidade (HELLER, 2014 [1970]), enquanto ação de escrever configura, em nosso entendimento, atividade dissociada de outras da mesma configuração que desafia a constituição de uma unidade compreensível no todo, o lócus para o encontro dos interactantes, o que complexifica a constituição de uma unidade organizadora.

## **Caminhos de pesquisa**

Importa considerar que este capítulo deriva de um estudo de caso de abordagem qualitativa (TOMAZONI, 2016) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), à área de concentração Linguística Aplicada, à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas e ao Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, cujo campo de pesquisa, no estudo, denominado lugar de imersão, foi uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina situada no município de Florianópolis. A escola campo de pesquisa deste estudo é uma instituição pública com expressividade na rede estadual de ensino catarinense. Esta pesquisa foi realizada nos Anos Finais do Ensino

---

<sup>3</sup> Mantemos, aqui, a expressão encontro intersubjetivo para marcar o acento na relação do eu e do outro tomados como sujeitos singulares que se constituem nessa mesma relação, na busca de fugir ao subjetivismo do acento apenas no sujeito singular. Doravante, porém, manteremos apenas encontro, considerando que, na acepção que conferimos a esse conceito neste capítulo, a expressão encontro intersubjetivo constituiria tautologia.

Fundamental, segmento de ensino que – à época da pesquisa – contava com dezenas de turmas na instituição e mais de mil alunos, nos turnos matutino e vespertino. A classe em que a pesquisa foi realizada foi um sétimo ano, portanto, constituindo os lugares de imersão, além da escola como um todo, consideramos campo efetivo de pesquisa a classe do sétimo ano aqui mencionada.

No que diz respeito aos sujeitos que buscamos encontrar durante o processo de pesquisa no lugar de imersão mencionado, o profissional que mais encontramos na escola foi a professora de Língua Portuguesa IRZ.<sup>4</sup> Essa professora é a nossa principal participante de pesquisa, dadas as configurações do nosso estudo. Nesse sentido, é importante mencionar algumas especificidades acerca de IRZ. que a tornam um sujeito singular que buscamos encontrar durante o processo de pesquisa. A professora de Língua Portuguesa IRZ. tem idade de 38 anos; formou-se em Letras Português no ano de 2013, em uma universidade catarinense e contava com três anos de experiência na docência na área. Em 2015, ano em que realizamos o processo de geração de dados, IRZ. lecionava somente na escola em questão, em Caráter Temporário (ACT), atuando em oito turmas, com, em média, quarenta alunos cada qual, entre Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental, o que culminava em uma carga horária de quarenta horas semanais.

Cabe mencionar, ainda, no que diz respeito à formação inicial de IRZ. e a sua atuação como docente na instituição, que – em resposta a interpelações pontuais nossas – ela informou planejar suas aulas sozinha, assim como disse não ter cursado nenhuma disciplina acadêmica cujo enfoque tenha sido especificamente a educação para o ato de escrever na sala de aula. Registrou, também, comumente não participar de cursos de formação continuada, tendo presente a rarefação, nos últimos anos, desses cursos oferecidos pelo [REDACTED]estado. No que diz respeito a eventos de curta duração, tais como palestras, seminários e afins, IRZ. afirmou participar esporadicamente,

---

<sup>4</sup> Por questões de ética de pesquisa, nos referimos aos participantes de pesquisa por letras aleatórias que compõem seus nomes, contemplando troca de algumas delas. Entendemos que, desse modo, atendemos às questões éticas, mas mantemos as singularidades dos sujeitos que buscamos encontrar no processo de pesquisa. Mantemos tais letras com ponto final para que a nomeação não seja confundida com abreviação.

compreendendo que a participação em tais eventos a auxilia em seus planejamentos educacionais.

Nosso encontro e de IRZ. como participante de pesquisa possibilitou novos encontros nossos e de outros participantes. IRZ. era professora da turma do sétimo ano, campo desta pesquisa e, a partir desses novos encontros, novos sujeitos passaram a compor o estudo, em convergência com o apontamento de Minayo (2014 [2004]) de que atores sociais importantes podem ser ‘descobertos’ durante o processo de realização da pesquisa e que sua integração ao processo deve acontecer progressivamente, com a possibilidade de novas vivências, significâncias e olhares ao objeto.

Desse modo, além de IRZ., buscamos encontrar alunos da classe de sétimo ano com a qual realizamos o estudo. Tal turma continha 38 alunos matriculados, com idades entre treze e dezessete anos, que residiam em várias localidades do município de Florianópolis, bem como nos arredores da instituição. Esses alunos, em geral, provinham de classes sociais desprivilegiadas socioeconomicamente, com algumas exceções e, em sua maioria, estavam em seu primeiro ou segundo ano de matrícula na escola em questão.

Tendo apresentado os lugares de imersão que constituem nosso campo de pesquisa e as pessoas que buscamos encontrar durante o processo de geração de dados, os nossos participantes de pesquisa, cabe, ainda, tratar dos caminhos empreendidos durante o processo e dos instrumentos utilizados no presente estudo de caso de abordagem qualitativa. Procedemos, inicialmente, ao que Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]) denomina fase exploratória, em que pudemos iniciar os contatos e conhecer a instituição para, então, entrar em campo, em que foram realizadas rodas de conversa com docentes de Língua Portuguesa da instituição, seleção de nossa participante de pesquisa por conta da convergência dos horários para imersão nas aulas – IRZ. – e questionário inicial, o que constituiu a primeira etapa de pesquisa.

Posteriormente, no que nomeamos segunda etapa de pesquisa, fomos ao encontro de IRZ., que nos abriu espaço para imersão em qualquer uma das suas turmas de sétimos anos. A escolha de uma dessas turmas se deu por questões de antevirmos possibilidades mais efetivas de imersão. Esta segunda etapa, portanto, compreendeu o que entendemos como o trabalho de campo propriamente dito, pois

foi a partir da imersão nas aulas ministradas por IRZ. que conseguimos entrar em contato e, em certa medida, tomar parte do campo de estudo. O processo de geração de dados em nosso trabalho de campo foi realizado, inicialmente, por meio do instrumento de pesquisa observação participante, em que foi levada a termo de forma livre, o que, segundo Minayo (2014 [2004]), constitui-se em uma etapa do tipo descritiva, em que o objetivo era tentar desvendar a lógica interna que move, aqui, no caso deste estudo, o espaço para o ato de escrever concebido como encontro e sua relação com os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa na classe de sétimo ano.

Procedemos, então, à observação das aulas de Língua Portuguesa da classe de sétimo ano mencionada, no total de quarenta aulas de 45 minutos, ministradas por IRZ. entre 23 de julho de 2015 e 06 de outubro de 2015, o que, devido a adaptações no calendário escolar em razão de greve realizada naquele ano, constituiu um trimestre de aulas, a saber, o segundo trimestre do ano de 2015 da classe. Durante a imersão nas aulas, fizemos uso do instrumento diário de campo, em que anotamos tudo o que entendíamos relevante ao nosso redor.

Por meio da busca por mais encontros a partir dos dados gerados na segunda etapa de pesquisa, organizamos a terceira etapa do processo de geração de dados, em que nos valem do instrumento entrevista com objetivo de aprofundar algumas questões que surgiram nas etapas anteriores e compreender outras que ainda não estavam claras ao nosso olhar. Desse modo, realizamos entrevistas semiestruturadas com IRZ.; com a ‘segunda professora’ da classe de sétimo ano (SHL.); com seis alunas da turma (DNE.; RLA.; BAZ.; FND.; TIS.; JLA.) que foram indicadas por IRZ.; com a Orientadora Pedagógica (OPS.) e com a Coordenadora do Laboratório de Português (PLC.); além de uma roda de conversa em caráter complementar com as alunas indicadas. Mais claramente: nas entrevistas e na roda de conversa, tematizamos pontos nodais de nossa imersão em campo, na busca de ratificá-los ou ressignificá-los no tangente a nossa compreensão analítica, fazendo-o pela via da triangulação de dados – neste caso, dados derivados das entrevistas e da roda.

É importante mencionar, ainda, que nesta etapa de pesquisa, por fim, procedemos à análise documental, como mais um

instrumento de geração de dados, de todo o material que nos foi possível documentar durante o processo em campo, como o livro didático da turma, atividades, propostas de trabalho, avaliações, textos lidos e afins; ou seja, artefatos utilizados pelos sujeitos nas aulas da classe de sétimo ano campo de estudo. O livro didático da turma nos foi fornecido por PLC., no Laboratório de Português, e os outros materiais nos foram fornecidos por IRZ. durante a observação participante das aulas.

Tendo mencionado, ainda que brevemente, acerca do tipo de pesquisa que constitui este estudo, apresentado o campo, lugares de imersão, e os participantes de pesquisa, sujeitos que buscamos encontrar, bem como os caminhos de pesquisa percorridos durante o processo de geração de dados, cabe, ainda, descrever as diretrizes utilizadas como base para análise dos dados gerados durante nossa imersão na escola campo de pesquisa, o que constitui, de acordo com Minayo (2014 [2004]; 2013 [1993]), a terceira fase do ciclo de pesquisa, da análise e tratamento do material qualitativo.

Na análise dos dados, concebemos que a interpretação dos resultados de pesquisa é situada no tempo e na história, tendo presente que “todo conhecimento é um conhecimento situado no tempo, dentro da especificidade histórica e da especificidade das relações sociais que o permeiam e o condicionam: é o conhecimento possível.” (MINAYO, 2014 [2004], p. 219).

É importante, ainda, mencionar que na análise realizada levamos a termo, a partir de dados gerados em etapas distintas por meio de instrumentos também distintos, o princípio da triangulação dos métodos, dos instrumentos e, por consequência, dos dados. Desse modo, entendemos, conforme o faz Minayo (2014 [2004], p. 383), que esse processo favorece a qualidade e a profundidade das análises, já que, por meio dele, “se valorizam a crítica intersubjetiva, as comparações e triangulações, sempre levando em conta o processo dialético entre o lógico e o sociológico, entre o sentido subjetivo contido na objetividade e o sentido objetivo da criação subjetiva”.

Com base nessas considerações, procedemos à análise tomando como ancoragem conceitos com base no ideário histórico-cultural e conceitos derivados dos ideários vigotskiano, bakhtiniano e outros que consideramos com eles convergentes –; para tal, valer-nos-emos

do Diagrama Integrado adaptado proposto por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013)<sup>5</sup>. Tal Diagrama materializa uma tentativa de buscar caminhos analíticos, empreendida pelo já mencionado Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela), para estudos relacionados à cultura escrita e à escolarização, fundamentados nessas abordagens, os quais não contêm detalhamentos de natureza categorial-analítica.

Para a análise dos dados, então, consideramos, na abordagem qualitativa, a triangulação que guia nosso olhar, pois nos permitiu que fossem geradas mais informações acerca da realidade, mencionada anteriormente, e também as diretrizes metodológico-analíticas baseadas na fundamentação teórica que sustenta este estudo. Nesse sentido, entendemos importante salientar que o campo conceitual materializado no Diagrama Integrado é entendido como um caminho que nos possibilita olhar os dados a partir de uma determinada ótica, para poder melhor ordenar e compreender o campo de estudo.

Desse modo, tendo gerado os dados, procedemos ao estudo e à interpretação dos sentidos passíveis de compreensão por meio dos instrumentos utilizados baseando-nos no entendimento de que a práxis compreensiva se delinea “[...] por significados que conformam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas” (MINAYO, 2014 [2004], p. 192), ou seja, por meio das diretrizes depreendidas confrontadas com as diretrizes de base teórico-epistemológica, materializadas no Diagrama Integrado adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), propomos uma análise em que buscamos ir ao encontro dos sujeitos, tendo presente que “A representatividade do grupo na fala do indivíduo, portanto, ocorre porque tanto o comportamento social como o individual obedece a modelos culturais interiorizados, ainda que as expressões pessoais apresentem sempre variações em conflito e tradições” (MINAYO, 2014 [2004], p. 208).

---

<sup>5</sup> As diretrizes metodológicas analíticas do Diagrama integrado (CERUTTI-RIZZATTI, MOSSMANN e IRIGOITE, 2013) não foram detalhadas neste capítulo por terem servido de base para análise dos dados aqui realizada pela relação de integração entre os conceitos e não como categorias analíticas de fato.

## **O espaço para o ato de escrever concebido como encontro e sua relação com os gêneros do discurso**

Durante o período de vivência nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas por IRZ., da classe de sétimo ano em estudo, presenciamos, a partir dos dados gerados por meio da observação participante analisados em triangulação (com base em MINAYO, 2014 [2004]) com os dados advindos dos outros instrumentos de pesquisa utilizados, mencionados na seção anterior deste capítulo, momentos em que o objetivo do agir pedagógico era a produção de textos escritos explicitamente, o que demonstra diretrizes relacionadas ao ato de escrever na escola em articulação com as discussões acerca dos gêneros do discurso e dos objetos culturais (com base em DUARTE, 2008) de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao espaço para o ato de escrever concebido como encontro do sujeito que se enuncia e do outro pra quem esse sujeito enuncia, entendemos haver pontualidade – no sentido de presença episódica – desse mesmo ato de escrever tanto no que diz respeito aos momentos destinados a essas atividades quanto ao modo como elas eram levadas a termo nas aulas em que imergimos. Nas primeiras aulas, vivenciamos uma sucessão de atividades cujo objetivo de IRZ. era realização de um debate sobre o tema família, ora denominado ‘Trabalho sobre as famílias’ ora ‘Debate sobre as famílias’, ao qual não nos ateremos na análise aqui pelas contingências de um capítulo.

Outro evento vivenciado em que o objetivo era a produção de textos escritos e que entendemos ter sido operacionalizado em articulação com as discussões de gêneros do discurso foi a produção de uma carta, em que a proposta era escrever para um amigo, professor, autoridade, dentre outros interlocutores possíveis. A professora desenhou no quadro um envelope, frente e verso, simulou um destinatário e um remetente e explicou o que constituiria os dois campos. Os alunos deveriam escrever, entregar a ela, que iria ler, avaliar e devolver. IRZ. mencionou que, caso desejassem, os alunos poderiam entregar a carta para quem escreveram, conforme expresso na nota de campo abaixo.

(1) Após entregar o ‘Trabalho sobre as famílias’, IRZ. apresenta aos alunos outro ‘trabalho’ que consta em seu planejamento. Pede para a aluna (Nome da



aluna) entregar uma folha para os colegas e transcreve isto no quadro. Quadro: “Fazer uma carta para um amigo, professor, autoridade... Remetente: Quem está mandando a carta. Destinatário: Para quem você vai mandar a carta. (desenho de um envelope, frente e verso com campo para nome, endereço (número, bairro), cidade, CEP.” Duas alunas entregam uma folha de caderno para cada um e um envelope. IRZ. diz que vai explicar o que é para fazer e, segundo ela, as outras turmas já o fizeram satisfatoriamente. Menciona que a carta pode ser para quem eles quiserem. Uma aluna pergunta se pode ser para o cachorro. A professora a interpela no mesmo tom informal, questionando possibilidades caninas para a leitura. Recomenda dedicação à atividade (nome, endereço...), e registra que, se os estudantes desconhecerem dados postais poderão, para as finalidades da atividade, inventá-los. Requer entrega da atividade, deixando claro que vai ler, avaliar e devolver. E menciona que, se quiserem, eles mesmos podem entregar para quem escreveram. IRZ. dá o exemplo com o nome e endereço dela fictícios (escreve no quadro). (Nota diário de campo 1, Aula 11, Turma 7, 2015)

Colocam-se, para a carta, reflexões no que diz respeito aos fazeres cristalizados da ação escolar. Em entrevista e na roda de conversa, quando questionadas acerca da proposta de produção da carta, remetendo-nos às condições de produção de um texto (GERALDI, 1997) materializado no gênero carta, as alunas mencionaram:

(2) Eu não entendi muito bem o porquê da carta, mas a maioria das pessoas fizeram pra amigo, coisa assim. Mas eu não entendi muito bem a proposta. Eu não vi um propósito, um porquê daquilo (Entrevista<sup>6</sup>, BAZ., 2015);

(3) Eu não entendi bem. Todo ano a gente faz carta. Eu não lembro direito (Entrevista, JLA., 2015);

(4) Nem sei se entreguei pra quem escrevi (Roda de conversa, RLA., 2015).

No que diz respeito à proposta de escrita materializada no gênero carta na solicitação operacionalizada em aula, alunos verbalizaram desconforto no que entendemos ser uma dissociação das condições de produção do texto materializado no gênero carta (GERALDI, 1997), como o ter o que dizer, estratégias para dizer, constituir-se como locutor, conforme registros a seguir.

---

<sup>6</sup> As convenções de fala utilizadas foram especificadas em Tomazoni (2016).

(5) Uma aluna pergunta se tem de colocar a data, ao que IRZ. aquiesce (Nota diário de campo 2, Aula 11, Turma 7, 2015);

(6) (Nome da aluna) reclama com SHL., compreendendo ser falta de privacidade entregar a carta para a professora ler (Nota diário de campo 3, Aula 16, Turma 7, 2015);

(7) IRZ. recomenda que acelerem a produção porque a atividade deve ser concluída naquela aula. Alguns alunos começam a lhe entregar as cartas nos envelopes. O (nome do aluno) diz “tomara que a gente não precise ler esta carta lá na frente” e ri (Nota diário de campo 4, Aula 12, Turma 7, 2015);

(8) Um aluno pergunta “Mas é para escrever qual conteúdo?”; a professora responde que a ele compete decidir e, que pode inventar; e o aluno questiona “Mas a professora vai ler?”, ao que IRZ. responde afirmativamente (Nota diário de campo 5, Aula 11, Turma 7, 2015).

(9) (Nome do aluno) entrega a carta sem remetente, e IRZ. pergunta para quem ele está mandando a carta, ao que ele responde “**Preciso mandar a carta para alguém?**”. IRZ. responde afirmativamente e mostra no quadro a indicação de ‘remetente’, ao que ele responde “Agora, eu entendi”. Como ele já havia terminado a carta, optou por entregá-la sem retomar para o ajuste (Nota diário de campo 6, Aula 12, Turma 7, 2015)

Em nossa ênfase em negrito em (9), reitera-se o registro do que é cardinal ao gênero: uma carta tem a informação do destinatário como item imprescindível. Assim considerando e ainda acerca das condições de produção da carta, IRZ. mencionou, em entrevista, a preocupação dos alunos com sua leitura docente do que escreveram. Ela registra:

(10) Eles pediram pelo amor de Deus para eu não ler a carta. Mas eu disse: “Pessoal, eu vou ler a carta de um por um, mas não em voz alta”. Li todas, **corrigi**, devolvi, e **eles pediram para eu não ler oralmente**. Era **opcional entregar pra pessoa** que tu fez a carta (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase em negrito nossa).

No dia em que devolveu as cartas produzidas pelos alunos, IRZ. mencionou que muitos não haviam cumprido a proposta da produção, avisando a quem não o fizera à medida que devolvia os envelopes. Em nossas ênfases em negrito, a artificialidade constitutiva (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) da esfera escolar, tendo presente que o agir didático se torna inócuo se não houver a

intervenção do professor no processo de produção do estudante: logo, importa que a carta seja lida pela professora e que haja intervenção docente no aprimoramento do que é produzido, sob pena de se reproduzirem na escola os usos da língua tal qual se dão em esferas fora dela e, em assim o sendo, a escola se descaracteriza em sua função social, como lócus para que a prática social seja posta sob escrutínio, de modo que seja retomada na irreversibilidade dessa submissão à atividade reflexiva (com base em SAVIANI, 2012 [1983]).

Nessa leitura docente do conteúdo da carta – foco de novos estranhamentos discentes –, foge-se, assim, ao risco de se replicarem vivências do cotidiano, a insularização no familiar, considerando que ao agir didático compete uma leitura que atue na zona de desenvolvimento imediato dos estudantes (VIGOTSKI, 2007 [1978]), de modo a aumentar suas possibilidades de autorregulação nas interações sociais no âmbito desse gênero (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). O retorno à prática social implicaria essa mesma autorregulação vigotskiana: os alunos, após a produção escolar da carta, teriam seu repertório ampliado para trocar cartas na vida social extramuros da escola.

Nesse quadro, entendemos haver um movimento interessante que retoma os ‘elos entre as esferas da atividade humana’ tanto quanto indicações de tal movimento que vai da prática social para a metacognição e retorna à prática social. Assim, quando IRZ. requer dos estudantes que escrevam uma carta para um destinatário específico e a coloquem em um envelope sobrescrito, aproxima-se das condições de produção de um texto nesse gênero, tal qual se estabelecem nas práticas sociais de trocas de correspondências. Aqui se coloca a função das respostas docentes a interpelações de alunos que, cientes de estarem na esfera escolar, não compreendem por que colocar em envelope, por que sobrescritar e demandas escolares afins.

Parece-nos ser essa a busca da educação em linguagem quando se orienta o agir didático pelo conceito bakhtiniano de gêneros do discurso; o que temos inferido na esfera escolar, no entanto, é que a dimensão de complexidade desse movimento tem sido significativamente abreviada. Um dos indícios dessa abreviação são as especificidades da leitura docente da carta na etapa do percurso de formação que lhe cabe sinalizar novas compreensões aos estudantes, para que, tendo aprendido elementos novos sobre carta

– o que é do âmbito dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009 [1934]), alcancem novo estágio de desenvolvimento em se tratando dela. Para isso, importa que a intervenção docente extrapole os limites da dimensão verbal do gênero (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), dimensão priorizada em nossas vivências em campo.

Quanto à proeminência dessa dimensão verbal, a intervenção de IRZ. esteve relacionada a aspectos formais, como adequação do registro de remetente e destinatário, ou aspectos notacionais, como ortografia e pontuação, em atenção a uma tradição escolar ocupada com adequação formal e estrutural (com base em FARACO, 2008; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Em entrevista, IRZ. e as alunas mencionaram:

(11) Muitos fizeram errado a carta. (...) Na parte do remetente mesmo, do Cep. Teve gente que botou endereço e não botou Cep, teve gente que::: Sempre faltava alguma coisa. Mas, claro, nem todos. Alguns fizeram bem certinho (Entrevista, IRZ., 2015);

(12) Na minha carta, IRZ. não apontou muito problema, não. Foi mais pontuação e meu ‘m’, que eu boto mais de três perninhas. ((risos)) (+) Ela explicou remetente e destinatário. (+) Valeu só um ‘visto’ (Entrevista, DNE., 2015);

(13) Algumas tinham erro de português. (+) Na minha, não tiveram problemas. Só tinha um erro de pontuação. (+) Não entreguei a carta para quem eu escrevi. Fiquei com vergonha (Entrevista, RLA., 2015);

(14) Na minha carta tava certo, mas na dos outros na frente tava destinatário, coisas assim (Entrevista, BAZ., 2015).

Os alunos receberam as cartas lidas por IRZ. e quem quisesse poderia entregar para o destinatário, elidindo-se um eventual processo de reescrita, o que tem implicações no modo como os recursos linguísticos são agenciados no texto e na escolha das estratégias de dizer (GERALDI, 1997; 2010a). No que diz respeito à reescrita ou revisão dos textos escritos, as alunas mencionaram, em entrevista:

(15) Eu escrevo direto e não refaço (Entrevista, DNE., 2015);

(16) IRZ. lê e aponta problemas, mas a gente não refaz (Entrevista, BAZ., 2015).

A questão, aqui, em nossa compreensão, extrapola discussões já amplamente dadas sobre haver ou não a reescrita nas textualizações escolares; não nos ateremos a essa questão porque a entendemos intensamente discutida. Para as finalidades deste capítulo, é relevante pensar a reescrita na articulação com o gênero carta, o que nos leva a importantes questões ligadas à cronotopia. Esses alunos inserem-se em um tempo em que possivelmente gêneros epistolares se mantenham, dentre outros possíveis, em dois limites: (i) formalidades legais, institucionais e afins; e (ii) literariedade. Trata-se de uma geração marcada pela presença de dispositivos eletrônicos que criam ambientação para mensagens de texto crescentemente mais abreviadas, tomadas em outros gêneros, sob novos códigos, nos quais o verbal e o não verbal se entrecruzam de modo inédito na história humana, movimento que tende a substituir o que é do âmbito do epistolar no suporte físico do papel, cuja lógica requer envelopamento. Nesse âmbito, lidar com envelopes e sobrescritá-los passa a ser um exercício muito situado cronotopicamente (com base em BAKHTIN, 2010 [1975]; DANESI, 2013; RONCAGLIA, 2010) e, portanto, com finalidades pedagógicas muito específicas.

Esse registro não denega a importância do conhecimento da carta com suporte no papel, como objeto cultural historicizado, que se coloca no grande tempo (BAKHTIN, 2010 [1979]) e que cabe à escola tematizar. A questão é que, no movimento de origem na prática social e de retorno a ela, especificidades cronotópicas precisam ganhar atenção e, no caso desses alunos, a lógica tanto da escrita quando da reescrita demandariam instrumentos eletrônicos, considerando que a produção histórica humana já nos liberou de escrever [e envelopar] e reescrever no papel todo o texto a cada nova versão: no movimento ontogenético de produção da história, as tecnologias, como instrumentos, criaram outros modos de operar cognitivamente (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) com a facção e a refacção. Acrescente-se a isso que essas mesmas tecnologias dispensam o envelopamento, talvez por isso os alunos estranhem ‘fazer cartas todo ano’ e envelopá-las.

Ainda com relação a esse movimento de produção da carta, entendemos necessária uma reflexão sobre o modo como, em muitos casos, a literatura da área, os livros didáticos, a vulgarização científica lidam com os gêneros do discurso ao orientar o agir didático que os

tome de modo aplanado: escrever no âmbito de determinado gênero tem lugar em classe porque consta no planejamento de ensino, e consta no planejamento de ensino nos limites discursivos – ou mais inquietante, nos limites estruturais – do gênero (com base em GERALDI, 2010a; LYOTARD, 2009 [1979]).

A complexa dimensão de como esse gênero do discurso se historiciza nas relações humanas e como a materialidade dos textos no âmbito deles é tensionada e, ao mesmo tempo, tensiona essa historicização, os desdobramentos epistêmicos desse processo (com base em DUARTE, 2008; DUARTE; SAVIANI, 2010), dos quais derivam aquelas especificidades discursivas e estruturais que são foco do ensino, parecem se apagar. Disso decorrem orientações como ‘escrevem-se cartas desse modo’, no máximo contemplando adicionalmente ‘com esses projetos de dizer’. Em nossa compreensão, trata-se de questões que tocam as bases dos processos educacionais no que diz respeito a suas filiações filosóficas antes de suas filiações teóricas (com base em SAVIANI, 2013 [1991]) e, por implicação, antes de seus encaminhamentos metodológicos: ‘como vou ensinar a carta?’. Discussões mantidas na superfície metodológica aplanam dramaticamente o processo.

Outro gênero presente nas aulas em que imergimos que nos remete à discussão acerca do modo como os gêneros do discurso eram articulados no campo de pesquisa foi o fichamento. IRZ. solicitou que os alunos lessem o livro “O Tosco” e propôs um fichamento com questões acerca do livro que deveriam ser respondidas pelos alunos, em aula, aos moldes de uma prova. O fichamento, referenciado na esfera escolar de ficha de leitura, também nos remete aos fazeres cristalizados dessa esfera. Na Figura 1, constam as questões da ficha de leitura.

Figura 1 – Ficha de Leitura "O Tosco"

**FICHA DE LEITURA: TOSCO**

- 1- Como era Tosco?
- 2- Como eram os pais de Tosco?
- 3- Como era Tosco na escola?
- 4- Quem era o melhor amigo de tosco?
- 5- Quais idades Tosco tem na história?
- 6- Quem era Pitbull?
- 7- Quem ajudou Tosco?
- 8- Onde Tosco começou a trabalhar?
- 9- O que aconteceu no final da história?
- 10- Que lição você tirou do livro?

Fonte: Cedido por IRZ. (2015)

Conforme Figura 1, as questões da ficha de leitura são de compreensão leitora que, com exceção da última questão, visavam à localização de informação explícitas com foco na dimensão intrassubjetiva da leitura (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). De acordo com IRZ. em entrevista, a escolha do livro se deu por disponibilidade de exemplares para todos os alunos, constante do acervo do Laboratório de Português e indicação da coordenadora desse espaço. Ainda de acordo com IRZ., as questões foram elaboradas por ela mesma. Em entrevista, DNE. foi a única que comentou acerca desta atividade, em que mencionou não ter lido a obra por não ter interessado a ela. Conforme comentário seu, porém,

não se sentiu impedida de responder às questões, fazendo-o com base no que ouvira:

(17) Eu chutei todas as respostas porque não li. ((risos)) Eu escutei a história e não gostei. (+) Foi a professora que escolheu. Era da escola. (+) Consegui responder as questões, sim. Eu falei pra ela “Por que você não fala pra gente ler livro que a gente goste?”. Daí ela já tinha feito isso nas outras turmas. (Entrevista, DNE., 2015)

Em se tratando de ‘fichar o livro lido’ e dos recortes de fazeres cristalizados da esfera escolar de que se cerca essa atividade, eximimo-nos de maiores reflexões, tendo presente a história de discussões sobre temas tais no campo da educação em linguagem. Interessa-nos, mais uma vez, aqui, o enfoque do encontro de por meio da textualização escrita, a reação-resposta e seus desdobramentos. Britto (2003; 2012; 2015) tem sublinhado a importância de a escola preservar-se de uma rendição à fruição, à ‘pedagogia do gostoso’, que compreendemos de base subjetivista, ao gosto da ‘sociedade da informação’, da ‘sociedade da cultura’ (com base em DUARTE, 2008). Logo, o aluno, em um primeiro momento, ‘gostar ou não da leitura proposta’ não nos parece a questão basilar, já que o gosto precisa também ser educado. “O leitor autônomo não é simplesmente aquele que lê conforme seus desejos, opções, interesses (porque os desejos, opções e interesses podem resultar da ação de fatores exógenos), mas aquele que dispõe de possibilidades de conhecer e controlar esses fatores” (BRITTO, 2015, p. 43).

Filiamo-nos à compreensão de que a educação escolar e, por implicação, a educação em linguagem requer trabalho, nos sentidos com que toma esse conceito a pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2013 [1991]). Sob esse entendimento, ler a palavra outra para responder a ela exige o ato, a assinatura, o não álibi (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Quando a ação escolar se desfoca dessa exigência, entendemos ser passível de problematização o processo de aprendizagem que move o desenvolvimento. A intrassubjetividade demanda o estado de intersubjetividade (com base em WERTSCH, 1985), e esse estado não se consolida no escopo do álibi (com base em CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015), exige a assinatura do ato. Assim, as fichas de leitura encapsulam-se na esfera escolar porque nela se amalgamaram, são constitutivas do ‘escafandro de



aluno' (com base em PONZIO, 2010; 2014) e, como tal, permanecem na ecologia desse escafandro – a escola. Nessa condição, destituídas de assinatura dissociam-se da *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) e, como decorrência, também da ampliação de repertório; fazem-se mero teoreticismo. Se demandadas em algum momento por outrem – ‘Que livro você leu?’ –, tem o esquecimento como resposta.

Ainda no que concerne a produções escritas articuladas a um gênero do discurso em conformações que atribuímos a ações de escrever cristalizadas na esfera escolar, cabe mencionar o momento em que os alunos escreveram o resumo de um livro para apresentar no ‘café literário’. IRZ. solicitou com, mais ou menos, um mês de antecedência, que eles escolhessem um livro de sua preferência, escrevessem um resumo e apresentassem no dia do ‘café literário’, que foi realizado no Laboratório de Português, dia em que deveriam trazer o livro, o resumo e algo para o café.

Como os alunos poderiam escolher o livro que iriam ler, as obras restringiram-se à cotidianidade em detrimento de obras que pudessem vincular-se a questões para além do imediatismo, desafiando-se a reflexão acerca da condição humana a partir da estética, o que nos remete a problematizações no que diz respeito ao gosto literário (com base em BRITTO, 2012; 2015), dado que embora a tendência espontânea do pensamento cotidiano seja orientada ao individual-particular, o processo artístico e científico consegue romper com essa tendência (HELLER, 2014 [1970]). Nesse quadro, nossas vivências em campo sinalizam para o prosperar da tendência ao “pragmatismo pedagógico do ensinar e aprender o útil e o necessário, [que] parece dominar a promoção da leitura [e da escrita] e, muitas vezes, o próprio fazer literário” (FARIAS, 2015, p. 13-14).

Reitera-se nesse enquadre um texto que se materializa em um gênero tomado pelo hiperônimo ‘trabalho’, o que nos remete, ainda mais uma vez, a discussões acerca dos fazeres cristalizados na esfera escolar e ao rompimento com os elos constitutivos da prática social nas quais o gênero resumo institui interações, reeditando-se a redoma escolar. A solicitação dos resumos prescindiu da orientação acerca do gênero, e a escrita dos alunos ganhou contornos de maior dificuldade, pois os gêneros em que se materializam os textos lhes dão conteúdo e forma (L. PONZIO, 2002). No dia do ‘café literário’, os resumos foram entregues à professora que os levou para avaliação. A

interlocução com os alunos acerca das obras abreviou-se em comentários pontuais, devido à impossibilidade, por parte de IRZ., da leitura de todas as obras.

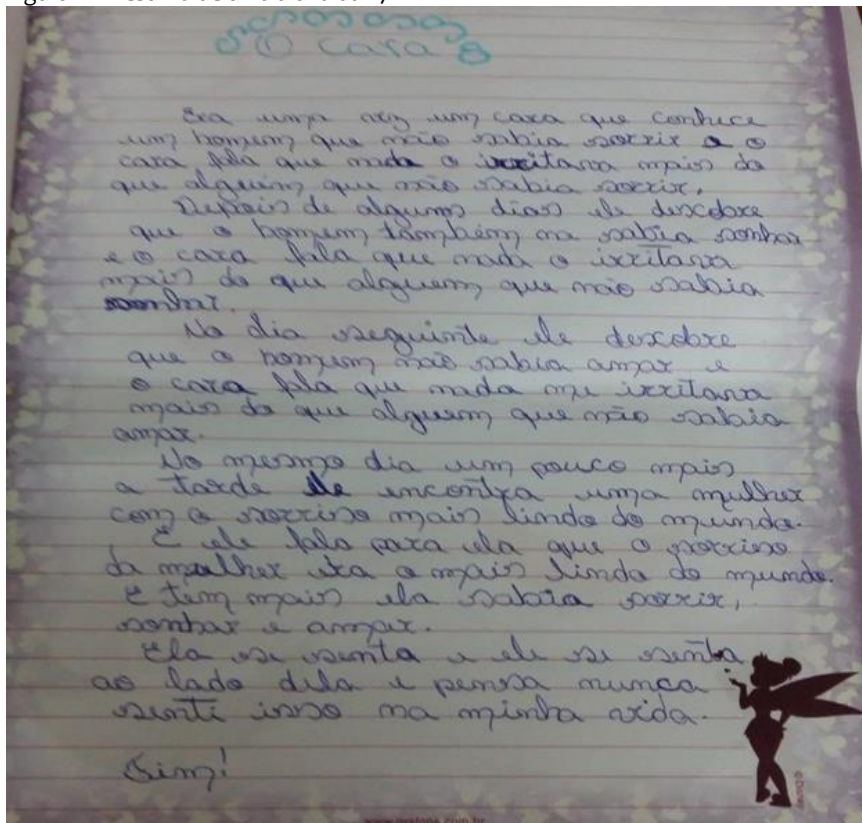
(18) Hoje é o dia do ‘café literário’. Quando cheguei, IRZ. e os alunos estavam pondo a mesa; feito isso, nos dirigimos a uns pufes e cadeiras, mais ao canto do Laboratório de Português. Alguns alunos sentaram nos pufes, outros o fizeram em cadeiras e os demais no chão, sentados em círculo. IRZ. fez fichas com o nome dos alunos e nome do livro. Eles têm que dizer o nome do livro e contar a história. Ela lhes havia dito que teriam de levar o livro para mostrá-lo aos colegas, mas poucos dispunham da obra em mãos e, mesmo a tendo trazido, alguns deles apenas optaram por mostrá-la. Alguns haviam preferido outro título, então, tinham que conferir com IRZ. o nome da obra. Os alunos nomeiam o livro, conforme IRZ. os chama pela ordem das fichas que orientam a atividade, e eles narram a história. Ao final, IRZ. pergunta se eles gostaram ou não do livro. Cada apresentação é seguida de aplausos. (Nota diário de campo 7, Aula 33, Turma 7, 2015)

Entendemos haver, aqui, um movimento de planejamento didático muito diferenciado no processo de formação de leitores: um ‘café literário’. De todas as experiências que vivemos em campo, esta se coloca dentre as mais significativas. Vemos nela a articulação que entendemos ser fundamental entre o pequeno tempo e o grande tempo (BAKHTIN, 2010 [1979]), entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009 [1934]) – neste caso, não a ciência, mas a arte. Os alunos partem do já-sabido, eles escolhem o livro, e muitos deles trocam de título no percurso da atividade – partem de onde estão naquele momento, fazendo escolhas que buscam convergir com seu repertório cultural. A organização da atividade sob forma de ‘café literário’ ensaia trazer a grande temporalidade, a arte literária como se organiza para além da experiência imediata, em uma proposta que se coloca de algum modo no campo do sarau, no sentido de que abstrai a vida cotidiana. A realização do ‘café literário’ – implementar o interessante planejamento de que tratamos no parágrafo anterior – facultaria esse movimento de tensão entre a experiência imediata e o que se coloca para além dela. Componente central para isso parece-nos ser a interlocução que um ‘café literário’, tomado como gênero do discurso consolidaria, porque dessa consolidação a mencionada tensão depende.

A exemplo de outros momentos em que compreendemos as produções textuais escritas em articulação com um gênero do discurso, a vivência do gênero ‘café literário’, o que inclui a produção de um resumo, é desafiada pela tradição que fundamenta muitas ações na esfera escolar (SAVIANI, 2012 [1983]). A ambientação sob forma de um ‘café literário’, em nossa compreensão, busca uma aproximação efetiva com a esfera literária, da qual a infuncionalidade é constitutiva (com base em PONZIO, 2014), distinta do espontaneísmo, da centralidade no ‘gosto do aluno’, e convergente com a fruição concebida como experiência para além do imediato (com base em BRITTO, 2012; 2015), como experiência de história – conceito tomado nos termos de Vygotski (2012 [1931]). Para transcender a nomeação ‘café literário’ e vivenciar um ‘café literário’, importa transcender a força da tradição escolar, que projeta resumos como reação-resposta (BAKHTIN, 2010 [1979]) a demandas escolares imediatas – e por isso os descaracteriza como tal – e que coloca a interlocução docente como monitoramento da realização ou não da atividade. Essas, porém, são conquistas a serem historicizadas no conjunto da turma e que implicam o encontro, tanto de ‘professora e de alunos’, como de alunos e de autores das obras’, o que Catoia Dias (2016) discute. Tais conquistas requerem educação para o que seja um ‘café literário’ e o que seja um resumo anteriormente a sua realização, o que contém enfoque ontogenético (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) na relação dialética com a vivência em si mesma do ‘café’ e do resumo. Também aqui, o desafio de lidar com os gêneros do discurso não no artificialismo, mas na artificialidade constitutiva, em uma fuga à forma aplanada como a vulgarização científica parece ter disseminado o conceito e suas implicações na esfera escolar nos últimos anos, boa parte das vezes como uma sucessão de ações cujos objetivos persistem como aqueles da tradição escolar. Trata-se, porém, de complexos desafios a serem vencidos pela recorrência das vivências, o que, no caso em estudo, mostra-se em franco andamento, tendo presente que uma experiência como essa – a consolidação do ‘café literário’ do modo como se fez – é um próspero sinalizador de avanços significativos na aula de Língua Portuguesa.

E, no âmbito desses desafios, está a equalização entre tradição escolar e prática social efetiva. Na figura na sequência, a força da tradição escolar no resumo produzido pelos alunos, com fortes componentes do ‘trabalho’ escolar.

Figura 2 – Resumo de uma aluna da T7



Fonte: Aluna da T7 (2015)

No que diz respeito ao gênero resumo, a complexidade do gênero e da prática social que ele institui exige a manutenção dos elos que ligam tal ato de escrever à prática social (GERALDI, 2010a), para o que as orientações acerca do gênero são fundamentais, tanto no âmbito das vivências com ele como na atividade metacognitiva sobre ele – no que nos distinguimos de Geraldi (2010a) e nos aproximamos de Vygotski (2012 [1931]). Nessa busca, é importante que a produção escrita que consta na Figura 2 se coloque para além de comprovação

de leitura realizada, em um processo no qual o professor de Língua Portuguesa age a fim de incidir na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2007 [1978]) dos estudantes leitores, de modo que a aprendizagem que move o desenvolvimento lhes permita apropriarem-se de um produto cultural historicizado, o ‘café literário’, para o qual outro produto cultural historicizado, o resumo, é importante. E, nessa apropriação, ampliem seu repertório cultural e suas experiências de leitura. Essa nos parece ser a lógica sob a qual um trabalho com gêneros do discurso faz sentido na esfera escolar e seguramente está em gestação no campo em que imergimos.

Paralelamente à discussão acerca da articulação das atividades de escrita a um gênero do discurso, conforme mencionamos a carta, fichamento e resumo, vivenciamos, ainda, propostas de produção de textos que se vinculam à cristalizada redação na esfera escolar (GERALDI, 1997, 2010a). Em dois momentos de nossas vivências presenciamos tais propostas: uma em que os alunos deveriam ler depoimentos na página 150 do livro didático utilizado por eles, a saber Português e Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) e escrever uma redação cujo tema fosse “Minha vida na escola”; e outro em que os alunos, também a partir do livro didático, deveriam escolher uma das três propostas constante das páginas 56 e 57 para escrever suas redações.

Os depoimentos que constam da página 150 do livro didático ilustram a discussão sobre bullying que está sendo realizada na unidade em questão. A nota de campo a seguir explicita o momento em que IRZ. apresentou a proposta de redação.

(19) IRZ. encerra a correção, pede para pegarem os livros didáticos, folheia-o em busca do que vai solicitar; pede-lhes que abram na página 150 e escreve no quadro: “Livro pg. 150 ler os 3 depoimentos e fazer uma redação com o título Minha vida na escola. 15l” Recomenda um mínimo de 15 linhas. SHL. menciona que não gosta de redação. Quem lê a redação ganha um ponto na nota de participação. (Nota diário de campo 8, Aula 20, Turma 7, 2015)

Em (19), a redação cujo tema foi “Minha vida na escola” atende a uma demanda que se cria em um hiato de atividades na etapa final da aula, o que IRZ. menciona em entrevista quando discute obstáculos institucionais para o planejamento de sua aula, conforme expresso em (20).

(20) Que assim, ((planejamento)) em cima da hora. Já fiz, tá. Não vou dizer que não. Mas eu não gosto. Porque é muito em cima e a gente fica perdida. **Se deixo pra cima da hora, é onde eu uso redação, interpretação de textos**, que também tem que ser trabalhado, tá no planejamento. A redação até não tá, mas tem bastante interpretação de texto. Tem que ter, né. Língua Portuguesa não adianta. **Redação eu faço quando é em cima da hora.** (Entrevista, IRZ., 2015, ênfase nossa em negrito)

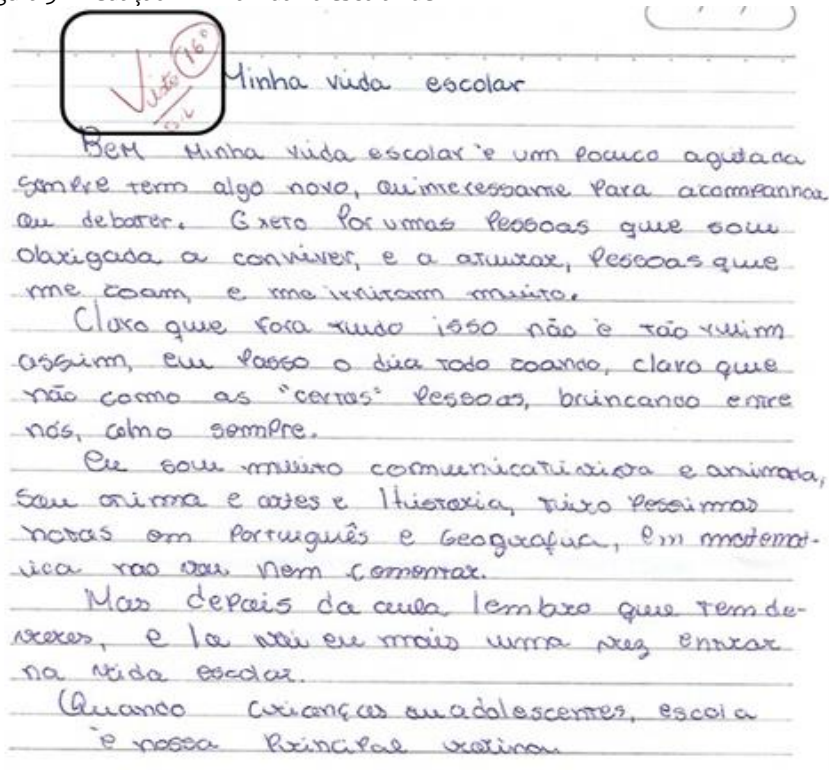
As redações realizadas em sala de aula, de acordo com nossas vivências e pelo que nos foi informado no processo de geração de dados, com exceção das produções textuais que se materializam, de alguma forma, em um gênero, conforme discutimos, eram escritas no caderno, IRZ. conferia a realização da atividade e apunha a ela seu ‘visto’, e os que quisessem fazê-lo liam-na para a classe, o que lhes conferia bônus de participação na avaliação, conforme expresso nos excertos de entrevista das alunas DNE. e RLA.

(21) A gente leva na mesa dela e IRZ. lê corrige os erros ortográficos, insere ‘visto’ e devolve pra gente (Entrevista, DNE., 2015);

(22) Lia quem quisesse e ganhava um pontinho (Entrevista, RLA., 2015).

Na Figura 3, consta a redação da aluna DNE..

Figura 3 – Redação "Minha vida na escola" de DNE



Fonte: DNE. (2015)

Outras redações foram escritas com base em um tema específico, no caderno, conforme as alunas nos informaram, em aulas distintas de nosso tempo de imersão. Segundo as alunas, os temas sobre os quais eles escreveram foram 'Retrospectiva 2015', 'Água', 'Drogas', 'Violência contra a mulher' e 'O que esperavam para o novo ano'. Entendemos ser relevante problematizar a escrita de redações na escola a partir de um tema, no entanto, eximimo-nos de o fazer dado ser uma discussão<sup>[OBI]</sup> já amplamente realizada na área, entre as quais Geraldi (2006 [1984]; 1997) e Britto (2006 [1984]; 2003). É importante, no entanto, que assinalemos dois pontos que julgamos relevantes: (i) a busca de sintonia com a realidade contemporânea no que diz respeito ao conteúdo do livro didático; e (ii) a fragilização dessa busca pela força da tradição escolar.

Quanto à primeira questão, a abordagem do bullying e inserção dos super-heróis nos quadrinhos, conforme páginas mencionadas do livro didático, sugerem essa busca de sintonia com os dias atuais. Um olhar teoricamente menos rigoroso para a proposta do livro poderá predicar esse delineamento como elogioso; um olhar mais atento, porém, – entrando na segunda questão mencionada no parágrafo anterior – problematiza a reiteração do encaminhamento ‘escrever uma história’, em um desenho que lembra o cognitivismo da década de 1980, quando a alimentação temática era elemento suficiente para a produção de um texto. Nos anos finais da década de 1990 e nessas duas décadas a partir do ano 2000, o esforço institucional nos documentos parametrizadores da área tem sido em deixar claro que não se escrevem histórias sem adverbialização: escrevem-se histórias em lendas, em piadas, em notícias, em contos, em reportagens, com maior ou menor prevalência da ordem do narrar (com base em PCNs LP - BRASIL, 1998; BNCC, 2018; PC LP - SC, 2014; FLORIANÓPOLIS, 2016). Assim, o livro didático em uso e amplamente referendado em nível nacional (com base em PNLD - BRASIL, 2014), um dos mais conhecidos títulos nas escolas locais (TOMAZONI, 2012), dissocia as tipologias textuais dos gêneros do discurso, encaminhamento que se mostra bastante recorrente na obra em questão e que é também foco de atenção de Catoia Dias (2016) e Daga (2016), estudos de nosso Grupo de Pesquisa, e que tem a mesma obra como base do agir didático em análise. E, se o livro mantém essa dissociação de modo recorrente, as propostas terminam por referendá-la.

Já na continuação da proposta do livro, a (i) ‘busca pela sintonia com os dias atuais’ corresponde à tematização do bullying. Nesse caso e em relação à (ii) ‘fragilização dessa busca’, corresponde à ação docente a partir da proposta do livro: o encaminhamento de uma redação. Neste caso, integrar dialogicamente o mundo da cultura – a forma como o bullying tem ganhado visibilidade conceitual na esfera escolar – e o mundo da vida – a vitimização ou não dos estudantes no cotidiano quanto a essa violência – suscitaria o ato de escrever textos, por exemplo, no gênero diário ou outros afins. Dessa integração depende a assinatura do ato de escrever, a condição desse mesmo ato, a *pravda* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), condição, por sua vez, para a apropriação da cultura – quer conceitualmente sobre o bullying, quer linguisticamente sobre como



expressar sentimentos mais recônditos por meio da escrita para um outro que pode ser o próprio sujeito.

Essa discussão remete a problematizações acerca de objetos culturais de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa e ao planejamento, dado que:

a escola tem que ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha, o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está além do aqui e do agora. (BRITTO, 2015, p. 35-36)

Ainda quanto à redação, constitui um gênero escolarizado, que tem função na redoma da escola (com base em GERALDI, 2010a) e não entendemos haver problemas nisso como exercício com finalidades bem específicas. A nosso ver, porém, à esfera acadêmica compete um processo de formação inicial, de formação continuada e de avaliação dos livros didáticos – tendo presente que as universidades são chamadas a fazer isso – que crie condições para que o professor possa monitorar ‘quando’ usa a redação e ‘por que’ o faz, de modo a que os conceitos de redação, de gêneros do discurso e de tipologias textuais não se mimetizem, havendo a compreensão docente sobre imbricamentos e distinções entre eles e o modo como agenciá-los para atender aos objetivos pedagógicos. Essa ciência docente ganha especial importância nas demandas do produtivismo (SAVIANI, 2013 [1991]), como ‘redação do ENEM’, ‘redação do vestibular’ e pressões externas afins, diante das quais boa parte das vezes os professores têm de se render a exigências institucionais que se sobrepõem a suas possibilidade de opção, mas, mesmo nessa condição, parece-nos que há profundas diferenças em render-se sabendo o que é foco dessa rendição ou assimilar tais demandas sem compreender em que elas consistem de fato.

### **Considerações Finais**

No que se refere ao/à ato/ação de dizer constitutivo/a das aulas vivenciadas, compreendemos haver condições que desafiam o encontro via ato de escrever dado o modo como tais atos/ações se

configuram na esfera escolar. Em se tratando dos momentos em que foram propostas ações/atos de escrever, entendemos que havia pontualidade, no sentido de presença episódica dessas mesmas propostas, desafiando o elo constitutivo com os gêneros do discurso nos quais os textos se materializam e conformando-se em configurações que entendemos cristalizadas na esfera escolar, como os ‘trabalhos’. Entendemos, conforme mencionamos, que os atos de escrever levados a termo na esfera escolar precisam estar ancorados na lógica da artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]). Cabe-nos problematizar, entretanto, que a completa dissociação de sua lógica de origem converte-se em puro exercício escolar, daí serem tomados como ‘trabalho’. O desafio que se coloca para atos de escrever que possam ser propostos, a nosso ver, é manter a artificialidade constitutiva de modo a se distanciar do artificialismo que parece estar cristalizado e compromete as vivências dos alunos com determinados gêneros do discurso.

Importa, ainda, mencionar que, ao advogar em favor da delicadeza dos elos com as esferas da atividade humana nas quais têm lugar as práticas sociais instituídas por determinado gênero do discurso o fazemos nos distanciando do produtivismo (com base em SAVIANI, 2013 [1991]) e da performance (LYOTARD, 2009 [1979]), dada nossa compreensão de um ensino pautado nos objetos culturais que venham a incidir na formação humana (DUARTE, 2008; BRITTO, 2012; 2015). Sendo assim, entendemos haver objetos culturais referendados e homologados que se colocam como indispensáveis ali e nos remetem a uma problematização, considerando que o que consta como “conteúdos” reúne itens distintos listados simetricamente, desafiando o foco em um trabalho educativo que efetivamente se posicione em relação à cultura humana e às objetivações produzidas historicamente (DUARTE, 2008).

A discussão problematizada neste capítulo nos remete à compreensão na qual é importante transcender a educação para a escrita tomada em uma dimensão meramente técnica, de modo a facultar aos alunos discussões a partir de seu lugar singular ocupado na história em que emerjam suas vivências, experiências, concepções, valorações, tanto relacionadas aos temas discutidos quanto ao próprio ato de escrever, de modo que seja possível ampliar tais concepções por meio do acesso ao conhecimento, entendido como

“[...] um produto social em que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve às condições históricas objetivas em que se encontra” (BRITTO, 2005, p. 13).

Pensar a educação para o ato de escrever a partir da compreensão de língua como facultando a instituição das interações sociais (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), como instrumento psicológico de mediação simbólica (VYGOTSKI, 2012 [1931]), ancora o entendimento de que tal ato de escrever na escola, além de fazer parte da constituição dos sujeitos no que respeita à crescente apropriação de possibilidades à autorregulação da conduta nos usos da língua, possibilita que os alunos se valham dela para o encontro dele e do outro, na medida em que a língua faculta tais encontros dos quais participam.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

BAKHTIN, Mikhail M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1970/71]. p. 367-392.

BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático*, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Componente Curricular Língua Portuguesa. MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110\\_518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 16 jul. 2020.

BRITTO, Luiz P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Suely A. (org.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

BRITTO, Luiz P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 117-126.

BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

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

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

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens, 7º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa C. da S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; CATOIA DIAS, Sabatha; DAGA, Aline C. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. *Revista Calidoscópico*. São Leopoldo/RS, v. 12, n. 2, p. 226-238, 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; DELLAGNELO, Adriana K. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 107-132, 2015.

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

DANESI, Marcel. *La comunicazione al tempo di Internet*. Bari: Progedit, 2013.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE; Newton; SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

FARACO, Carlos A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARIAS, Fabíola. Pelo avesso, pelo direito e por um terceiro lado. In: BRITTO, Luiz P. L. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: Área de Linguagens*, 2016.

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

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006 [1984]. p. 39-46.

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

GERALDI, João W. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes. *Forum Linguístico*, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konde. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

L. PONZIO. *Visioni del testo*. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009 [1979].

MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [1993].

MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [2004].

PETRILLI, Susan. *Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a*

partir de Bakhtin. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. Tradução de Valdemir Miotello, Regina Silva, Daniela M. Mondardo, Camila Caracelli Scherma, Marina Haber de Figueiredo, Ana Beatriz e Allan Pugliese. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. Tradução de Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria I. de. (orgs.). *A alteridade como lugar de incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.

RONCAGLIA, Gino. *La quarta rivoluzione*. Bari: Laterza, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: 2014.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013 [1991].

TOMAZONI, Eloara. *Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2012.

TOMAZONI, Eloara. *O ato de escrever em encontros na escola*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentin N. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. [Prólogo y traducción Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].

WERTSCH, James. *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

# O ato de ler e a educação em linguagem para além da funcionalidade mercadológica

Sabatha Catoia Dias

## Introdução

Pensar sobre educação e, mais especificamente, sobre educação em linguagem é central a nós, professores de Português, estudantes, sujeitos envolvidos com formação humana, dado o entendimento de que é pela educação, por intermédio dos processos de ensino e de aprendizagem, que nos desenvolvemos continuamente, em decorrência dos encontros<sup>1</sup> – mediados pela linguagem – que estabelecemos em nossas vidas nos diferentes espaços sociais, especialmente no espaço escolar, instituição formal de ensino ocupada com a socialização de conhecimentos e – a partir de nossa ancoragem teórica – com a busca da transformação social.

Na perspectiva de formação humana, a leitura, compreendida como prática social, apresenta-se de suma importância para o processo de apropriação de conhecimentos, haja vista intermediar ou facultar contato com saberes imprescindíveis para o alargamento da consciência humana, além de constituir instrumento-chave da organização social contemporânea. Importa mencionar que o ato de ler, objeto deste capítulo, tem ganhado espaço substantivo em discussões da área dada sua relevância no que diz respeito à circulação e inserção dos sujeitos nas esferas de atividade humana, bem como a sua formação humana crítica, no sentido emancipatório do termo, em consonância com Britto (2012).

Considerando a importância da leitura, bem como compreendendo a escola como a principal instituição formadora nos usos da modalidade escrita da língua em muitos entornos sociais, tanto quanto espaço promotor do movimento de apropriação e objetivação caro ao desenvolvimento humano,

---

<sup>1</sup> Como o leitor observará, “encontro” consiste em um termo caro a nós e mostrar-se-á recorrente ao longo do capítulo dada sua relevância na discussão acerca de educação em linguagem. Sua acepção será desenvolvida adiante.



pensamos ser de fundamental importância criar, no espaço escolar, e, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, condições para que os alunos se familiarizem com diferentes práticas de linguagem, facultando-lhes uma formação que contribua para participação ativa e crítica na vida em sociedade, assim como para a superação dos ditames funcionais e mercadológicos característicos da sociabilidade capitalista.

Isto posto, no ano de 2012 desenvolvemos um estudo – a nível de mestrado – com professores de Português dos anos finais do Ensino Fundamental vinculados a escolas estaduais situadas no município de Florianópolis/SC (CATOIA DIAS, 2012), por meio do qual foi possível inferir que um número expressivo deles utilizava, em aulas em que ocorria leitura de textos, o livro didático da disciplina. Levando em consideração essa inferência, retornamos ao campo de pesquisa de então no ano de 2015 – a nível de doutorado (CATOIA DIAS, 2016) – a fim de compreender o trabalho docente com esse mesmo ato de ler levando em consideração a utilização mais efetiva ou menos efetiva de tais obras didáticas no intuito de responder à seguinte questão de pesquisa: Há espaços – nas propostas docentes fundadas mais efetivamente ou menos efetivamente no livro didático de Língua Portuguesa – para processos de ensino e de aprendizagem que considerem o ato de ler pela via do encontro? Em os havendo, como se configuram? Em não o havendo, o que há em seu lugar?

Neste capítulo, pretendemos, então, discorrer acerca da pesquisa desenvolvida tendo como fito responder a tal questionamento, circunscritos ao recorte do estudo aqui desenhado: o espaço para leitura em aulas de Português para além da funcionalidade característica das relações humanas na sociabilidade capitalista. Para tanto, delineamos o capítulo em quatro seções: na primeira, apresentamos a ancoragem teórica assumida; na segunda, explicitamos o percurso metodológico da pesquisa; na terceira, desenvolvemos a análise dos dados; na última, finalizamos com algumas considerações.

### **Leitura e educação em linguagem como encontro de palavras**

No presente estudo, defendemos que a educação para o ato de ler demanda uma reflexão que contemple tal ato como encontro

(com base em PONZIO, 2010a) do eu e do outro no âmbito das relações sociais, encontro este instituído pela língua. Língua, por sua vez, é compreendida, na abordagem histórico-cultural em que nos assentamos, como lugar de interação; é o instrumento por meio do qual as relações interpessoais são instauradas e marcadas por processos de ressignificações, provocando transformações sociais e individuais (GERALDI, 2010a). A língua, assim concebida, não tem existência concreta fora dessas mesmas relações, fora da interação; as institui, e, ao fazê-lo, está implicada na constituição dos sujeitos. Sob essa perspectiva, importa compreender que a língua é dinâmica, naturalmente heterogênea. De acordo com Volóshinov (2009, p. 163), “El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes.”

Entendemos que não é a língua por si mesma que nos constitui em nossa subjetividade, quem o faz é o trabalho<sup>2</sup> com o outro com quem interagimos por meio dela; na relação com o outro, nos encontramos, via mediação semiótica, institui-se tal constituição. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bakhtin (2010b) evoca como alteridade.

A atividade humana, então, mediada pela língua, dá-se nas relações estabelecidas entre sujeitos em ambientações sociais e históricas definidas. É na/pela interação social que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros de referências em que o que é único adquire sentido, tal qual afirma Geraldi (2010a). A língua, assim, não tem origem em um sujeito individual, adâmico: os usos da língua se materializam na cadeia ideológica. Desse modo, é compreendida para além do sistema linguístico (léxico mais gramática), tanto quanto para além do psicologismo individual (processamento cognitivo tomado em si mesmo), mas não nega ambos.

Isto posto, e em uma convergência entre os ideários vigotskiano e bakhtiniano, tomamos língua como instrumento psicológico de mediação simbólica, constituída por signos, instituindo encontros, organizando o pensamento e promovendo a constituição de subjetividades, facultando, assim, a relação indissociável entre ideologia e consciência, em razão da imersão no simpósio universal

---

<sup>2</sup> Tomamos ‘trabalho’ à luz dos postulados marxianos, no sentido de atividade vital humana, fundamento do ser social e do mundo dos homens. (Cf. ENGELS; MARX, 2010).

(BAKHTIN, 2010c). A linguagem verbal, em particular, e os signos, não são apenas instrumentos de transmissão de significados, de experiências, assim como não são elementos puramente individuais, psicológicos; são também instrumentos de significação, de instituição de vivências, de encontros, de constituição de processos interiores, mentais, que, como os signos utilizados, são também esses sociais.

O encontro, como compreendemos leitura – aqui, *stricto sensu* –, é um encontro de singularidades que, nessa relação, constituem-se e se historicizam. Assim concebendo, tomamos o sujeito – autor e leitor de texto – como corpóreo, datado, portanto sócio-historicamente situado. Sujeito como membro de sua espécie (o que nos remete à filogênese vigotskiana), mas situado na cultura (o que associamos à ontogênese, sociogênese e microgênese, outros planos genéticos vigotskianos) (VYGOTSKI, 2012). Sujeitos, assim compreendidos, tornam-se únicos, singulares, uma vez que cada um é insubstituível em suas atividades, em seu existir e, para nós, em sua historicidade. Nesse sentido, o sujeito é tomado em sua peculiaridade, excepcionalidade, responsabilidade, isto é, em seu não-álibi no existir.

Nessa perspectiva, cada um é único, mas único em relação ao outro, uma vez que tal unicidade é concebida sempre nas relações sociais e nunca fora delas, o que quer dizer que o sujeito é, em essência, relacional, produto social por só ‘se fazer’ e ‘ser’ nas tensões com outras singularidades sócio-historicamente situadas; estas, por sua vez, também resultado de interações outras. Desse modo, entende-se o outro como uma das figuras centrais na arquitetônica bakhtiniana, pois somente o olhar deste outro que ‘te diga único, que te ordene único’ desvela um eu centro de valor, um eu palavra outra que só existe na tensão com a outra palavra. “É necessário um outro que ‘te escolha, te eleja, responsabilize sem álibis’ dizendo-te ‘somente tu, unicamente tu e ninguém mais’” (PONZIO, 2010a, p. 23).

A outridade atua como um horizonte social avaliativo, oferecendo seu olhar sobre o eu, dando-lhe medidas. É nessa relação com a alteridade, nos encontros, que o sujeito se constitui, sendo convocado ao ato (com base em BAKHTIN, 2010a) pelo outro; o ato que lhe compete exige sua assinatura, seu reconhecimento, e por ser unicamente seu, trata-se, então, de um ato responsável. Nesse sentido, o eu que atua, que dá um passo, faz-se concessão do outro, possuindo,

em alguma medida, o olhar que o outro lhe dá. Eu e outro são, cada um, um universo de valores, universo este personificado em um ser-evento sem álibi para a existência, visto que a participação de cada um no ato é insubstituível, o que implica responsabilidade responsiva por parte do sujeito, responsabilidade moral em assumir sua singularidade e responder à palavra outra no mundo da vida (com base em BAKHTIN, 2010a). A respeito disso, aponta Ponzio (2010b, p. 20):

Tudo [o] que é genérico adquire sentido e valor a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, na base do seu ‘não-álibi no existir’. ‘Não-álibi’ significa ‘sem desculpas’, ‘sem escapatórias’, mas também ‘impossibilidade de estar em outro lugar’ em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo.

Sentir-se responsável pelo ato é reconhecê-lo, assiná-lo, tomá-lo como seu, responder a ele, dever este do sujeito, uma vez que, tal qual afirma Ponzio (2010a), viver é responder, é assumir, a todo instante, uma posição axiológica frente a valores, auscultando a palavra outra por meio do calar – e não do silenciar, que pressupõe ausência de interlocutor, indiferença (PONZIO, 2012) –, dando-lhe tempo, vivendo a experiência, sentindo-a, deixando-a entranhar em seu corpo, afirmando-a de uma maneira emotivo-volitiva, única e exclusivamente sua (BAKHTIN, 2010a). É essa responsabilidade que comporta a singularidade. É ela que transforma uma ação (mecânica, repetitiva) em ato, responsável, único, irrepetível, permeado de sentidos.

No que diz respeito à escuta, é elemento constitutivo da palavra, a sua prerrogativa, o seu fazer. A palavra nasce a fim de ser ouvida e respondida, a fim de que a palavra outra a complete, a contradiga, em um processo de alternância constitutivo do diálogo bakhtiniano. A escuta, portanto, não é exterior à palavra, uma concessão, uma iniciativa de quem a recebe, uma escolha; é a própria arte da palavra, o seu modo peculiar de ser, é a condição para o encontro.

Bem, esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o *tempo disponível*, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. [...] Escutar significa, ao invés, deixar tempo ao outro (PONZIO, 2010a, p. 25-26, grifos do autor).

Acerca da compreensão que deriva da posição de escuta, cada interpretação leitora implica uma resposta. A palavra tem sede de contrapalavra, solicita, requer outra enunciação que lhe confira significado, que a preencha de sentido, que lhe seja não indiferente. A não indiferença é condição para o interesse, a atividade, o desejo do sujeito, ela “orienta as palavras e torna possível a compreensão dos objetos, sua experiência viva: para falar de um objeto é preciso entrar em uma relação interessada e não indiferente com ele, de modo que não se possa evitar que a palavra expressa seja entonada” (PONZIO, 2012, p. 36).

Assim concebendo, para a palavra, no jogo das relações humanas, não existe nada pior do que a ‘ausência’ do outro, sua indiferença, irresponsividade, enfim, a diferença indiferente. Para sobreviver, a palavra necessita do calar da auscultação, da disposição alheia, do real desejo do outro em ouvir e responder responsabilmente. O interesse, aqui, é tomado tal qual na infuncionalidade apresentada por Ponzio (2010a), em relações estabelecidas fora de escafandros, de papéis sociais, de pertencimentos – constituído também por esse pertencimento, mas tomado seguramente para além dele –, nas conhecidas relações afetivas, em que as singularidades são concebidas como alteridades absolutas e não relativas, uma vez que o que importa efetivamente é quem o sujeito é, seu nome próprio, do lugar único que ocupa e de suas vivências. Tais relações materializam o que denominamos encontro: sujeitos se encontrando na singularidade de suas vivências, não diluídos no âmbito das diferenças de pertencimentos; encontro de vozes, da palavra que enseja a contrapalavra. Em se tratando do estudo em tela, o ato de escrever existe porque prospecta o ato de ler; eis o encontro de que tratamos aqui. Ambos configuram-se como atos quando assinados, no sentido bakhtiniano do termo.

O ato, como já mencionado, para existir, exige do sujeito o reconhecimento, o assinar embaixo. O posicionar-se dialogicamente é o ato responsável, a subscrição, a anuência do não-álibi no existir. E com isso, Bakhtin (2010a) trata da tensão entre *istina* – verdade teórica, idêntica e repetível, uma vez que de uma dimensão epistemológica e, portanto, no âmbito do universal – e *pravda* – reconhecimento dessa verdade no/pelo ato, irrepitível, não idêntica, visto que pertencente à dimensão moral, no âmbito do singular: sem

a assinatura, sem a tomada de posição, isto é, sem o ato responsável, não há validação da *istina*, melhor dizendo, não se estabelece a *pravda*; tem-se apenas significado, mas não sentido. Conforme explica Amorim (2013), para que um conhecimento seja pleno, real, ganhe sentidos, é necessário que alguém o pense. Ao ser pensada, a verdade universal (*istina*) é assinada, e sua validade é reconhecida para o sujeito (*pravda*), ou seja, uma teoria verdadeira, ao virar ato, vira ética, e pode completar sua verdade universal com a singular (*pravda*). Assim, somente no ato responsável é possível o encontro dos dois mundos: o mundo da cultura e o mundo da vida, pois no ato o que é do genérico humano (com base em HELLER, 2014; DUARTE, 2013) é assinado pelo singular.

Vale mencionar que a ideia de sujeito social, resultado das relações humanas, é compartilhada pelos estudos vigotskianos no que diz respeito ao estabelecimento do processo de internalização caracterizado pelo movimento do intersíquico para o intrapsíquico. Segundo Vygotski (2007; 2012), a internalização de formas culturais de comportamento se dá via reconstrução interna, ou seja, <sup>OBJ</sup> em nossos encontros – conforme por nós entendido<sup>3</sup> –, ao se apropriar de novas representações, o sujeito transforma sua realidade intrapsíquica, 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 sujeito – subjetivadas – passam a ser de domínio individual e servirão para a produção de novas objetivações, constituindo uma história ininterrupta, como indica Duarte (2013), história esta parte das vivências dos sujeitos, que as carregam em seus ombros para seus novos encontros. Sobre a relação entre objetivação e apropriação, importa mencionar:

[...] considero a relação entre objetivação e apropriação como aquela que expressa a própria essência da humanização, tanto do gênero humano quanto do indivíduo. [...] é a dinâmica que diferencia a atividade vital humana [trabalho] da atividade vital das espécies animais. [...] é essa dinâmica que faz com que a autoformação do gênero humano seja um processo histórico. A realização da atividade vital, visando à satisfação das necessidades humanas, gera necessidades qualitativamente novas, que, para serem satisfeitas, exigem

---

<sup>3</sup> E tal entendimento se apresentará no decorrer das páginas deste capítulo, manifestando o diálogo empreendido por nós entre postulados da psicologia da linguagem vigotskiana e da filosofia da linguagem bakhtiniana a partir de Ponzio.

a elevação da atividade e um nível de complexidade e desenvolvimento maiores, num processo sem fim. (DUARTE, 2013, p. 53, grifo nosso).

Com relação ao processo de internalização de conhecimentos assumida nas relações interpessoais – especialmente por meio do ato de ler, foco deste estudo –, os sujeitos se apropriam de compreensões já historicizadas, tornando intraindividual (intrassubjetivo) o que é interindividual (intersubjetivo), tal qual entende Vygotski (2007; 2012); contudo, sob o ponto de vista bakhtiniano, a cada compreensão já estabilizada, os sujeitos fazem corresponder suas contrapalavras, reagindo com um juízo de valor, rearticulando dialogicamente os sentidos e refratando a realidade.

Assim, marcamos nosso desejo de olhar o sujeito na tensão entre essa singularidade e sua condição de inserção social e cultural mais ampla, o que nos remete às discussões vigotskianas, tanto quanto às considerações de Heller (2014) e Duarte (2013) sobre o genérico humano nos imbricamentos entre o cotidiano e a história. E essa é questão fundante, porque tomamos a leitura como ato de ler cuja formação implica encontro de sujeitos historicizados.

Por fim, no que tange ao processo de desenvolvimento humano, compreendemos, assim como Vygotski (2007; 2012), o desenvolvimento do sujeito como produto de relações intersubjetivas, no encontro do eu e do outro, em que cada um busca seu acabamento por meio do olhar da alteridade. É, portanto, na vida, em espaço e tempo determinados, na história e na cultura vivenciadas, experienciadas pelo sujeito, que se dá a transformação, o desenvolvimento, em que ele se apropria de conhecimentos. Isso nos leva à compreensão de que o desenvolvimento dos sujeitos se assenta na dimensão social, de constituição subjetiva; processo em que, na historicidade, nas relações intersíquicas (VYGOTSKI, 2007; 2012), tais sujeitos vão se constituindo na incompletude que é inerente aos seres humanos.

Nesse sentido, tomamos os processos de ensino e de aprendizagem de leitura como processos cujo desenvolvimento individual, cognitivo, se dá no bojo das vivências com distintas leituras, especialmente no encontro, em sala de aula, de leitor e autor, possibilitado pelo professor de Língua Portuguesa que, nesse contexto, atua, conforme concebe Vygotski (2007), como o interlocutor mais experiente. O encontro, sob essa base, seria

condição para a instauração de uma relação interlocutiva com vistas à aprendizagem significativa.

Acerca do processo de aprendizagem em âmbito escolar, especificamente na aula de Língua Portuguesa, tanto quanto no ato de ler nessa mesma aula, concebemos o conceito de intersubjetividade compreendendo que, para haver aprendizagem, importa que professores e alunos – no caso da leitura, autores e leitores – se encontrem, ou seja, auscultem-se, considerem-se em suas singularidades não intercambiáveis, fugindo dos escafandros dos papéis “professor” e “estudante”, tomem-se como diferenças não-indiferentes, engendrando um processo de progressiva similitude na forma como manejam suas interpretações de mundo ou suas representações de objetos culturais.

Assim considerando, entendemos que ao educador cabe intermediar o encontro de leitor e autor, com atenção às práticas de letramento de seus alunos, selecionando textos em diversos gêneros do discurso. Nos diálogos empreendidos em sala, respostas à palavra outra são buscadas, respostas estas permeadas de contrapalavras do leitor que, “[...] acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz [...]” (GERALDI, 2010b, p. 47).

Uma ação com esse desenho requer a convergência entre o estranho e o familiar; a convergência entre leituras habituais e leituras não habituais, discussão que suscita relações entre usos da escrita vernaculares e dominantes, tanto quanto relações entre gêneros do discurso primários e gêneros do discurso secundários (BAKHTIN, 2010b). Assim, fugimos, em certa medida, da leitura descomprometida que, nas palavras de Britto (2012), constitui uma leitura em que não se promove uma reflexão aguda do sentido das coisas, sendo o leitor motivado por interesses pragmáticos, na direção de uma leitura como ato responsável, em que o leitor tenha consciência dos processos de significação e, portanto, amplie os horizontes de vida, em um movimento de constante diálogo entre o saber prático e a cultura acumulada pela humanidade. Tal proposta é desenhada por nós na ciência de que ser leitor, na sociedade grafocêntrica atual, depende de diversos fatores que não somente uma adequada formação escolar e que, para tanto, são necessárias condições objetivas, como tempo e recursos materiais, tanto quanto



subjetivas, como disposição pessoal e formação, as quais, lembra Britto (2012), estão desigualmente distribuídas na sociedade. Eis o desafio imposto.

### **Procedimentos metodológicos e diretrizes analíticas**

A pesquisa em tela consistiu em um estudo de caso de tipo etnográfico, com abordagem qualitativa. A escolha pelo estudo de caso se justificou pelo intento de compreender um caso particular levando em consideração seu contexto e sua complexidade – o espaço conferido ao ato de ler como encontro, em aulas de Língua Portuguesa em que o livro didático está em uso, em uma escola específica.

Vale frisar que nosso intuito não foi fazer etnografia de fato; a metodologia de tipo etnográfico é uma adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional (ANDRÉ, 2008), e nos valem de instrumentos de geração de dados comumente associados à etnografia, como observação participante, entrevista e análise documental, com base em vivências empreendidas no campo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008).

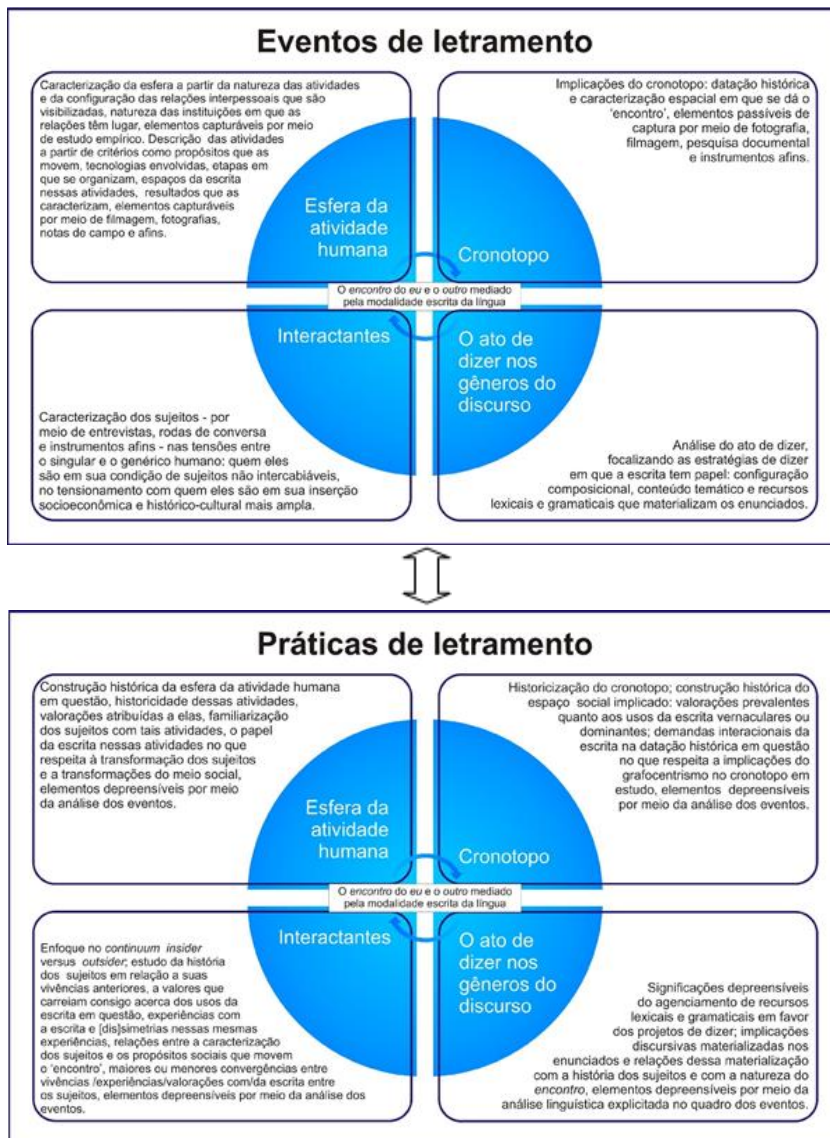
Com relação aos participantes de pesquisa, contamos com duas docentes de Português dos anos finais do Ensino Fundamental e com alunos específicos de duas turmas – uma classe de sétimo e uma classe de nono anos. Tendo selecionado as professoras e, por implicação, tendo definido, por seleção delas, duas turmas – uma de cada docente –, iniciamos, no mês de julho de 2015, o processo de geração de dados que trilhou o seguinte percurso: 1. aplicação de questionário a fim de traçar breve perfil inicial das professoras participantes; 2. roda de conversa, contando com a presença das docentes; 3. observação de aulas acompanhada de notas de campo; 4. entrevista individual com cada uma das duas professoras; 5. entrevista individual com alunos das duas turmas; 6. roda de conversa com esses mesmos alunos – uma roda em cada turma; 7. observação de Reuniões de Departamento da disciplina de Língua Portuguesa, com registros em forma de notas de campo; 8. entrevista com orientadora educacional responsável pelas turmas em questão; 9. entrevista com profissional responsável pelo Laboratório de Língua Portuguesa. O processo de geração de dados se estendeu até o final

do ano de 2015 e, a partir dele, nos valem da triangulação de dados gerados por meio dos instrumentos mencionados.

No tocante ao processo analítico, optamos por seguir um percurso ancorado nas teorias apresentadas anteriormente, na ciência de que a quantidade dos dados gerados foi volumosa e necessitava de uma sistematização que permitia analisá-la sob um enfoque específico. Foi, assim, nosso objetivo levar a termo a análise valendo-nos de propostas delineadas e materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), na forma de um Diagrama Integrado. Esse diagrama representa uma tentativa de buscar caminhos analíticos para estudos fundamentados no ideário histórico-cultural.

Assim, tal diagrama foi construído como recurso para geração e análise dos dados, em relação, sobretudo, aos eventos e às práticas de letramento que inferimos nas aulas de Língua Portuguesa. Justificamos tal escolha em consonância com o embasamento teórico da pesquisa no que diz respeito ao encontro que constitui, por um lado, a aula de Português, e por outro, o próprio ato de ler. Importamos, pois, o encontro de singularidades por intermédio da modalidade escrita da língua que se dá na aula de Português e, mais especificamente, na leitura empreendida nessa aula. Expomos o Diagrama Integrado em que se estabelece uma inter-relação entre eventos e práticas de letramento, partes estas, a nosso ver, integradas.

Figura 1 – Diagrama Integrado



Fonte: Adaptado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013)

A primeira parte do Diagrama faculta a explicitação dos eventos de letramento contemplando os seguintes elementos: 'esfera da atividade humana' – no nosso caso, a esfera escolar em que processos educacionais são realizados e nos quais, *a priori*, livros didáticos são

utilizados com frequência; ‘cronotopo’ – concebido como a associação de distintas dimensões (social, cultural, geográfica, histórica e temporal) em que têm lugar tais encontros protagonizados por sujeitos que empreendem ações docentes que têm o livro didático como parte do processo (ou não); ‘interactantes’ – professores, alunos e gestores que participam das ações empreendidas no espaço escolar; ‘o ato de dizer nos gêneros do discurso’ – no nosso caso, a análise da maneira com que a modalidade escrita da língua se materializa nas ações docentes, as aulas aqui compreendidas como gêneros do discurso, no que concerne às atividades de leitura propostas pelas professoras e pelos livros didáticos.

As práticas de letramento, contempladas na segunda parte, são compreendidas como a maneira como os sujeitos participam dos eventos de letramento. As práticas constituem aquilo que ancora, que subjaz aos eventos e que pode ser depreensível dessa participação. Nesse sentido, essa parte do Diagrama compreende: a ‘esfera da atividade humana’ – a construção social e histórica da esfera – escolar, neste caso – em que têm lugar os eventos em que o livro didático é usado (ou não); o ‘cronotopo’ – correspondente à construção histórica do espaço social implicado na realização de tais eventos, com ou sem os livros didáticos como artefato; os ‘interactantes’ – que faculta o estudo da historicidade dos sujeitos participantes desses eventos; e o ‘ato de dizer nos gêneros do discurso’ – que possibilita a inferenciação das significações do agenciamento dos seus atos de dizer utilizando os livros didáticos como artefatos. Essa segunda parte do Diagrama com focalização nas práticas de letramento é de fundamental relevância no sentido de nos possibilitar analisar representações, concepções, posicionamentos etc. dos participantes no encontro de (com base em PONZIO, 2010a).

Partindo do Diagrama, compreendemos a importância de conceber o encontro instituído pela modalidade escrita da língua como sendo situado. Afirmar isso implica tomar tal encontro em uma determinada esfera da atividade humana, em tempo e espaço específicos nos quais sujeitos se historicizam e, portanto, carregam suas representações, concepções, valorações e afins.

Importa registrar que eventos de letramento descritos pelos participantes da pesquisa se eliciaram por meio das interações

promovidas nas rodas de conversa e nas entrevistas durante o percurso de geração de dados, tanto quanto em processo de imersão nas aulas. Tais eventos foram descritos por nós no intuito de compreendermos as práticas de letramento que subjazem a esses eventos, possibilitando-nos, dessa maneira, responder à nossa questão norteadora.

### **Limites e possibilidades de superação da funcionalidade escolar**

A fim de responder à questão de pesquisa, nos debruçamos sobre aspectos específicos do ato de ler que julgamos conduzir ao encontro de palavras, ou tangenciá-lo, no interior da esfera escolar em questão e suas implicações para o processo de formação humana potencialmente omnilateral. Nesse sentido, colocamos em diálogo os quatro eixos componentes do Diagrama Integrado – interactantes, cronotopo, esfera da atividade humana, ato de dizer em gêneros do discurso –, considerada sua centralidade para a constituição do encontro, mostrando-se, porém, especialmente importante o olhar para a consideração das singularidades dos sujeitos envolvidos nos eventos de letramento levados a termo nas aulas de Português e sua atuação para além dos limites impostos pelos escafandros dos papéis sociais e por limitações institucionais, o que inferimos ainda em processo de instauração.

Um primeiro aspecto a ser apontado no que respeita à constituição da aula como encontro da palavra outra e da outra palavra refere-se à posição de auscultar por parte dos interactantes envolvidos nos eventos, a qual entendemos rarefeita em muitos momentos das aulas de Língua Portuguesa, os quais sugerem condição fugidia de atenção seletiva (VYGOTSKI, 2012) por parte dos alunos ao objeto cultural tematizado no ensino, bem como ao evento em questão, o que reputamos, em grande medida, (i) à conformação sob a qual se delineou esse mesmo objeto cultural de aprendizagem – gramática taxionômica e prescritiva, (ii) às ações metodológicas empreendidas sob as quais era tomado – uso de textos como pretexto para identificação e classificação de elementos linguísticos, salvo aulas marcadas pelo trabalho com frases isoladas para internalização de postulados dessa mesma gramática; (iii) ao artefato utilizado em tais situações – linearização de livro didático, o que

traduz configurações cronotópicas distintas daquelas em que se inseriam os estudantes participantes de pesquisa. Elidindo-se, por parte dos alunos, o ‘parar para escutar o outro’, a atenção à alteridade, a disposição para acolhida à professora em sua insubstituibilidade, tangencia-se o encontro na sala de aula e, com ele, a possibilidade de uma aprendizagem significativa, considerando o encontro como condição para tal aprendizagem.

Essa aprendizagem significativa, tal qual afirmada em postulados vigotskianos (2007), se evanesce porque a incidência nas zonas de desenvolvimento imediato dos alunos se mostrou um vir-a-ser, assim como foram um vir-a-ser os tensionamentos entre o que é do âmbito particular com aquilo que se apresenta em âmbito universal, respectivamente entre conceitos cotidianos e científicos (VYGOTSKI, 2009). Nesse lócus, entendemos, portanto, ser ainda uma projeção difusa a assinatura do ato por parte dos estudantes, haja vista sua posição silente, de diferença indiferente ao outro, o que se reiterou em roda de conversa com os alunos do nono ano:

(1) Os alunos são de boa, até. Tem uns que não prestam muita atenção, que dormem na sala, mas uns prestam atenção. (Mauro<sup>4</sup>, nono ano, roda de conversa);

(2) Sem contar falta de interesse também, daí quando ainda o conteúdo é menos atrativo, daí dorme mesmo, entendeu? (Laura, nono ano, roda de conversa).

Inferimos, assim, como sendo ainda um desafio a abertura para dar tempo ao outro a fim de que ele se enuncie para ‘me encontrar’; a ação de dormir, neste caso, é exacerbação do silenciar em detrimento do calar para a ausculta da voz do outro. Alheamento similar pareceu derivar em lembrança titubeante de nome de professor(a) de Língua Portuguesa de ano letivo anterior por parte dos alunos da turma do sétimo ano, quando assim lhes foi solicitado. Compreendemos haver uma posição de diferença indiferente por parte dos alunos, um olhar ao outro como indivíduo intercambiável, tomado em sua categoria ‘professor(a) de Língua Portuguesa’ em detrimento de sua singularidade, de seu nome próprio, portanto em

---

<sup>4</sup> A fim de resguardar a identidade dos participantes de pesquisa, os nomes apresentados neste capítulo são fictícios.

relação de desencontro do outro, considerada a diferença não-indiferente como condição para o encontro de palavras.

Tal vagueza de recordação também se fez presente em lembrança titubeante por parte dos alunos no que diz respeito aos conteúdos por eles estudados ao longo do ano letivo e objetos culturais foco de aprendizagem efetiva; inferimos o titubeio como decorrência do tangenciamento em relação à zona de desenvolvimento imediato dos alunos (VYGOTSKI, 2007); logo, tangenciamento também do encontro colocado em xeque nas aulas. Ao que parece, o estudo que se dava em sala de aula concernia mais efetivamente a um enfoque imediatista para a aprendizagem do que uma aprendizagem significativa, delineado aquele com vistas à mensuração do conhecimento, como indicou Caio:

(3) Quem quer tirar nota boa aí presta atenção. (sétimo ano, entrevista).

O enunciado de Caio materializa o agir discente em sua função de obtenção de nota, dentro dos limites do escafandro: o sujeito movimenta-se nas constrições do papel social ‘aluno’, prestando atenção à aula com o foco determinado de ‘tirar nota boa’.

Em virtude de um engajamento de superfície que tendia a se instaurar em sala de aula, ações coercitivas precisaram ser aplicadas com o fito de manutenção da ordem requerida nesse espaço escolar, tais como a transposição de conteúdos no quadro de giz, na busca docente por conquistar um maior número possível de interactantes nos eventos propostos, haja vista o entendimento de que o dizer não podia se dar de outro modo em razão da rarefação de envolvimento de outrem, bem como a implementação de espelhos de classes em ambas as turmas que nos receberam, a qual inferimos como recurso de manutenção da atenção seletiva dos alunos aos objetos culturais materializados no ato de dizer docente, assim como aos eventos propostos em sala de aula – atividades, em geral, relativas à gramática taxionômica e prescritiva via livro didático –, estratégia que evoca cronotopia pretérita e que, possivelmente por essa razão – dentre outras –, fica em xeque; ou, ainda, como outras estratégias coercitivas, o visto nos cadernos, historicamente um *referendum* de controle, e a nota de participação decorrente do conjunto de vistos nos cadernos dos estudantes como um prêmio à conformação à

ordem requerida, o que nos remete a prototipias da esfera escolar que, por sua própria lógica demandam tal *referendum*.

Entendemos que prototipias implicam ações (comportamentos replicáveis, não evênticos) em dissociação a atos (com base em AMORIM, 2013), considerada a sobrevalorização do atendimento a determinadas demandas em lugar de atenção mais demorada às especificidades das relações intersubjetivas que se desenham nas diferentes esferas de atividade humana. Nesse contexto, em que a interlocução do eu com o outro se mostra funcional porque instituída pelo objetivo de servir a uma exigência mercadológica (em sentido lato) externa, o encontro de palavras elide-se tendo em vista que condição para que ele aconteça é gestar-se fora de interações que se prestem à lógica do mercado global, mesmo que em um espaço como a escola, que se mantém necessariamente funcional. Importa, assim, a infuncionalidade tomada como aquilo que deriva da ausência de interesses e de utilidade, correspondente às relações de natureza afetiva e àquelas implicadas na literariedade e que se dão, portanto, em relações entre sujeitos singulares e não intercambiáveis, relações que se estabelecem por meio de diferença não-indiferente e sem álibi para o existir humano (BAKHTIN, 2010a). Difícil auferir condições tais na esfera escolar? Seguramente. Mais difícil, no entanto, em nossa compreensão, é alcançar a aprendizagem efetiva, condição para a ampliação de repertório, sem elas.

O encontro da palavra outra e da outra palavra que tributamos à aula de Língua Portuguesa e ao ato de ler nasce, portanto, de relações infuncionais, entre sujeitos insubstituíveis porque tomados fora da sujeição a papéis sociais e de prototipias requeridas pela lógica produtivista do sistema capitalista. Vale reiterar que temos ciência de que a esfera escolar é uma instituição caracterizada pela funcionalidade, contudo entendemos possível abertura de espaços para a infuncionalidade, colocando em xeque a intercambialidade típica das relações funcionais, tanto quanto os escafandros da cristalização dos papéis sociais de ‘professor’ e ‘aluno’ em prol de uma educação para a omnilateralidade (com base em DUARTE, 2013). Outro artifício da prototipia escolar diz respeito à distribuição de carteirinhas estudantis aos alunos e sua cobrança diária ao longo do ano letivo, sobre a qual informou Aline:



(4) As carteirinhas são pra controle de chegada e saída. Acho que...não sei se tinham no ano passado, mas acho que sim. (entrevista).

Arriscamos compreender a implementação de carteirinhas e sua cobrança pela lógica da funcionalidade mercantil de herança produtivista, herdeira do ‘bater ponto’ do trabalhador assalariado: horas de trabalho (neste caso, de estudo) têm de ser cumpridas e bem aproveitadas a fim de que o desempenho seja satisfatório, o que nos remete a uma concepção de formação humana unilateral. Ao ensino caberia desenvolver competências correspondentes às exigências próprias do sistema social, no intuito de manutenção de sua coesão interna, o que suscita a lógica do paradigma da performance como sugere Lyotard (2013) em contraface a uma educação voltada à formação humana integral do sujeito, haja vista sua direcionalidade à funcionalidade do mercado, ao paradigma da produtividade. Trata-se de desafios complexos que se colocam à classe docente.

Descumprir tal lógica significava inadaptação implicando penalizações (pagar vinte e cinco reais, no caso em tela) e justificativas (bilhete assinado pelos pais ou responsáveis). Nesse contexto, inferimos, numa perspectiva institucional, atenção mais demorada à presença diária dos alunos do que aos encontros que conduzem à aprendizagem significativa, bem como um agir discente condicionado pela punição: eu preciso fazer, caso contrário o outro me punirá; sentimos medo do outro e não medo pelo outro (PONZIO, 2014). O medo do outro tornou-se o meio de consolidação da disciplina e dos escafandros ‘professor’ e ‘aluno’ nesse espaço social, eximindo-se, portanto, o encontro de palavras que vive à luz do medo pelo outro. Nos parece que a administração dos limites dos diferentes escafandros é a grande busca para a constituição de uma relação intersubjetiva mais infuncional com vistas à expansão da consciência humana.

Por que as relações educacionais demandariam esses movimentos? Como lidar com as razões dessas demandas por eles? Como compreender a lógica sob a qual eles se consolidam sem posturas de culpabilização nem tampouco de complacência com os agentes da esfera escolar? Seguramente esse é um conjunto de perguntas cujas respostas demandariam outros estudos. Trata-se de conformações que se delineiam em espaços educacionais de modo bastante generalizado, não dizem respeito ao campo de pesquisa

especificamente e nem tampouco apenas à esfera escolar como esfera de educação. Arriscamos o registro de que o ‘medo do outro’ em lugar do ‘medo pelo outro’ ocupa também a esfera acadêmica e, não raro, a esfera familiar. Por que se acentua desse modo na esfera escolar? Possivelmente em razão da busca por uma disciplina comportamental cada vez mais difícil de auferir, entre outras razões, em nossa compreensão, porque a conformação da esfera escolar é compatível com um desenho de cronotopia pretérita, não no que respeita às razões de existência da escola, mas ao modo como se materializam os fazeres que essas razões projetam.

Ainda em relação à prototopia que estamos reputando às ações educacionais, ela se reiterou no que diz respeito ao cumprimento do conteúdo programático. Em ambas as classes escolares havia uma preocupação com o seguimento dos planejamentos anuais – o que é esperado que ocorra, dado que planejamentos são feitos para serem implementados –, em especial no que concerne aos conteúdos gramaticais taxionômicos e prescritivos que, ao assumirem grande parte das aulas, subtraíram espaços para o trabalho com leitura e produção textual escrita. Importa considerarmos tal preocupação com tópicos característicos da tradição escolar (SAVIANI, 2008) como uma preservação do escafandro, se examinada a dificuldade encontrada em ambas as classes no tocante à interpretação textual por parte dos alunos, como inferido durante a realização da pesquisa em sala de aula. Nesse caso, nos é sugerido um retorno ao escafandro, haja vista a escola se colocar como um espaço cujo programa tem de ser cumprido, ainda que em dissociação com a inserção cronotópica dos estudantes.

Parece que o tensionamento entre particular e universal, entre a singularidade dos estudantes e a natureza dos conteúdos tematizados no ensino resultou não em integrações dialógicas, mas em alomorfias, decorrência do modo como a educação em linguagem se instalou; tais alomorfias se materializam na alternância que inferimos, no decorrer de nosso estudo, entre <sup>100</sup> (i) sobrevalorização do individual, com agudização do foco na aprendizagem, como reza a perspectiva – ao que parece, hoje hegemônica – pós-estruturalista, e (ii) sobrelevação do que é do âmbito universal, dos letramentos dominantes, portanto, do ensino, a exemplo do seguimento dos conteúdos programáticos inscritos nos planejamentos anuais.

Seguramente a busca pela equanimidade entre os polos do ensinar e do aprender, do local e do universal, constitui um dos desafios mais inquietadores da educação em linguagem hoje, e em nossa compreensão não tem como resposta nem o universalismo nem o relativismo.

Sob uma perspectiva histórico-cultural, fundamentada na categoria trabalho, entendemos que a escola tem de facultar aos alunos apropriação de objetivações genérico-humanas no intuito de promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos a fim de que ultrapassem as condições cotidianas e imediatas, em prol da emancipação humana. Isso se dá na tensão entre singular e universal, entre ontogênese, sociogênese e microgênese (VYGOTSKI, 2012), ou como postula Bakhtin (2010a), entre *istina* e *pravda* no ato responsável, tornando meu, do mundo da vida, o que é de outrem, do mundo da cultura. Não se trata, assim, da assepsia do singular, tanto quanto de sua exacerbação, mas da tensão entre o plano particular e o plano universal, cuja integração está na singularidade do ato responsável, e de como todo esse tensionamento se coloca no processo de formação humana no interior das instituições formais de ensino.

Ainda quanto à prototipia de que vimos tratando, reiterou-se em resposta de Laura acerca das notas obtidas em provas de Língua Portuguesa, na turma de nono ano:

(5) As [notas] do segundo trimestre já subiram bastante assim, por causa...eu acho muito confuso, mas eu notei que Julia [a professora] tá indo bastante pesado ultimamente no conteúdo de 'figuras de sintaxe'. **Na quarta ela começou a copiar, na sexta terminou e já marcou a prova pra outra sexta, daí nas duas primeiras aulas foram atividades e daí depois foi prova.** Eu tive que estudar DEMAIS, porque eu faço curso...**é bem complicado pra uma pessoa estudar em uma semana**, porque o conteúdo é bem extenso. (nono ano, roda de conversa, ênfase em negrito nossa).

Em nossas vivências e em consideração ao registro de Laura, compreendemos que, sob premência do tensionamento entre tempo disponível e conteúdo a cumprir, elidiu-se a relação intersubjetiva como o cerne dos processos de ensino e de aprendizagem, em favor do esforço pelo cumprimento do programa: no período de uma semana, iniciou-se o estudo de um objeto cultural por meio de transposição no quadro de giz, realizaram-se atividades de fixação e finalizou-se o trabalho por intermédio de aplicação de instrumento avaliativo. Mais

uma vez indiciou-se a prototipia da esfera escolar que nos rende a todos, a partir dos limites de controle impostos pelo escafandro.

Remetendo-nos ao Diagrama Integrado apresentado na seção concernente aos procedimentos metodológicos, compreendemos que as relações estabelecidas entre os interactantes participantes do evento, o ato de dizer em gêneros do discurso entre tais interactantes orientaram-se para os limites das categorias professor e aluno, em tangenciamento à historicidade que os distingue pelo nome próprio que os identifica, em tangenciamento, ainda, ao acolhimento ao outro, resultando numa organização dessa esfera social a partir de uma mecanicidade em que se movem os sujeitos tomados fora de suas singularidades, como indivíduos intercambiáveis, em dissociação cronotópica, uma vez que os alunos estavam em uma realidade distinta daquela em que se inseriram objetos culturais, ações metodológicas e artefatos escolares. E professores – em cujo escafandro nos incluímos em nos colocando ali – agindo em busca de caminhos, seguramente não para uma aprendizagem significativa, ainda um vir-a-ser complexo, mas para um cruzamento de olhares, uma convergência de atenção, um ‘fazer juntos o que tem de ser feito’.

Ainda em se tratando da prototipia da esfera escolar, em interação com Aline por meio de entrevista, indagamos acerca do planejamento das aulas, ao que a professora respondeu:

(6) [Eu planejo] De acordo com o nível que eu vejo de dificuldade deles [dos alunos], aí a gente vai vendo o nível da turma e vai trabalhando...vai seguindo a estrutura do livro. (entrevista).

Compreendemos haver, na resposta de Aline, dois elementos que nos conduzem ao escafandro categorial sobre o qual vimos refletindo: nível da turma e estrutura do livro didático. Na esfera escolar historicamente tendemos a lidar com a equação (i) nivelamento da turma e (ii) lições de conteúdos inscritos no artefato de que se lança mão, numa busca docente pela qualificação das ações didáticas. Nessa busca de aquietamento, tendem a arrefecer o tensionamento, o movimento de estranhamento, o movimento entre o singular e o universal, entre o que é do âmbito de cada um dos sujeitos participantes do evento e o que é do âmbito da ciência, das artes, da ética. Afigurou-se uma representação docente alusiva a dar

aula de Português no sentido de nivelamento de turma e prosseguimento à estrutura do livro, em minimização da complexidade do estabelecimento de relações intersubjetivas entre nós, professores, e alunos em direção ao alargamento de representações subjetivas. A conformação da esfera escolar e sua funcionalidade, em nossa compreensão, sustenta esse quadro. Como argumenta Ponzio (2014, p. 53) no tocante às relações funcionais:

A relação social é a relação de individualidades reciprocamente indiferentes, que se submetem ao social como necessidade devida à realização do interesse individual delas mesmas e nas quais a preocupação com a própria identidade e com a própria diferença, indiferente às diferenças dos outros, incrementa sempre mais o medo que se tem do outro.

Interrogações que surgem nesse sentido nos inquietam: Como lidar com a complexidade que se coloca nos processos de ensino e de aprendizagem, os quais, por sua vez, implicam o abrir-se para, o olhar e ver? Como nós, professores de Língua Portuguesa, nas condições infraestruturais que se apresentam hoje, conseguimos lidar com essas questões, saindo da prototipia do escafandro? Essas nos parecem reflexões nodais a serem feitas no cenário educacional atual.

Outro elemento inferível concerne à tendência de permanência do *modus operandi* do cotidiano, tal qual ocorrido em uma aula em que se deu leitura de um conto de Carlos Drummond de Andrade na turma de sétimo ano. Diz respeito a diálogo focado em questões comportamentais humanas no trato com a alteridade, haja vista o olhar docente atento ao conteúdo temático do texto – ‘amor’ – em aproximação aos seres humanos, em prol de discussão acerca da importância de valorização do próximo. Tributamos esse enfoque à cronotopia pregressa, mais especificamente aos anos 1970 e 1980, marcados por discussões relativas à compreensão textual de âmbito mais formativo no que concerne a questões comportamentais. Olhar semelhante caracterizou aula outra em que se promoveu discussão acerca de sonhos, objetivos e dificuldades de vida das pessoas em geral, o que se coloca no limbo do risco de insularização no cotidiano se não houver a tensão com o grande tempo. O ‘sonho’, tema abordado no poema lido pela turma, suscitaria tensionamento entre usos da escrita vernaculares e dominantes na busca de ampliação das práticas de letramento dos estudantes e do seu desenvolvimento

intelectual e social, contudo foi secundarizado em prol de uma lógica formativa do bem agir em replicação de regras de novo prototípicas de comportamento.

Houve, ali, uma análise mais na axiologia do que no conteúdo em si do texto, em distanciamento de uma discussão ética mais aprofundada. Compreendemos haver, neste caso, um diálogo voltado às representações do mundo da vida, em negligência às afigurações facultadas por textos da esfera literária (L. PONZIO, 2002), textos estes que, segundo Britto (2015), provocam em seus leitores, em um movimento contínuo, estímulos e incômodos.

Quanto ao desempenho de papéis sociais - discussão cara a nós no tocante à natureza (in)funcional das relações interpessoais - por parte dos sujeitos nas distintas esferas de atividade humana, e em especial na esfera escolar conforme vimos inferindo, explica Heller (2014, p. 122):

O aparecimento de estereótipos dificulta extraordinariamente as tarefas do conhecimento dos homens. Pois, quando o homem desempenha um papel, é perfeitamente possível que não se ‘manifeste’ de modo algum naquilo que faz e que suas relações sociais (por numerosas que sejam) não aumentem a variedade de sua substância. Na estrutura própria do papel, degradam-se as relações sociais, que deixam progressivamente de ser elementos qualitativos para serem apenas quantitativos. Por muitos que sejam os papéis desempenhados por um sujeito, sua essência se empobrece.

Entendendo que todos, uma vez inseridos na sociedade e na cultura, assumem determinados papéis e atuam dentro dos condicionamentos estabelecidos historicamente, considera-se dificultado o conhecimento dos homens, porém não impossível. No tocante à educação escolar, importa, assim, que os sujeitos, mergulhados em seus papéis transcendam maximamente possível a funcionalidade das relações instituídas nessa esfera a fim de se abrirem efetivamente para a interação do eu com o outro, para a relação entre singularidades tomadas em seus nomes próprios, premidas por suas historicidades a serviço do encontro de palavras; somente assim torna-se viável uma formação com potencial omnilateral, distanciada da lógica da funcionalidade mercadológica neoliberal e delineada pela apropriação de conhecimentos produto da cultura humana concebida na história, nos sentidos com que Vygotski (2012) toma cultura e história. Neste caso, a formação escolar em si assume uma postura

exotópica em relação às configurações sociais capitalistas em que os sujeitos se encontram inseridos.

Em se tratando da aproximação às relações humanas infuncionais que creditamos às aulas de Língua Portuguesa, em sentido estrito, bem como à esfera escolar, em sentido amplo, no que concerne a uma pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), de cunho emancipatório, entendemos a abertura para encontrar o outro, para saber quem o outro é, essencial para o encontro de palavras de que vimos tratando, o que inferimos evanescida no que diz respeito ao conhecimento das práticas de letramento dos alunos participantes de pesquisa, como informou Aline ao discorrer sobre temas de leitura foco de interesse dos estudantes da classe escolar de sétimo ano:

(7) Sabe que nessa parte, assim, eu falhei. Deveria ter feito um questionário pra perguntar pra eles, mas é uma coisa que eu pretendo fazer também...é uma coisa que eu quero fazer com eles pra colocarem o que gostam de ler. (entrevista)

O enunciado de Aline corrobora o que foi possível ser observado por nós durante a pesquisa: orientação temática inscrita no livro didático utilizado pela escola e, quando na busca por outros artefatos, temas para leitura selecionados pela professora. Com relação à orientação temática inscrita no livro didático de que se lançou mão em sala de aula, tende a constituir uma prática hermética à historicidade dos alunos, porque os concebe de maneira homogênea, a despeito das especificidades de suas práticas de letramento. Por outro lado, temas selecionados por nós professores podem caracterizar uma ação didático-pedagógica consequente se os docentes estiverem atentos a essa mesma historicidade dos sujeitos sócio-historicamente situados. Essa atenção às vivências dos alunos constitui fazeres com contornos complexos porque os alunos tendem a estar habituados a não serem consultados sobre suas preferências e experiências, inviabilizando o encontro de palavras.

Esta nos parece ser uma tradição escolar ainda muito renitente, objeto de discussão em Catoia Dias (2012): a responsabilidade docente na seleção de temas ganha contornos distintos se considerada a historicidade linguística dos alunos a fim de se fazerem escolhas que convirjam com ela, mas que a extrapolem.

Comungamos dessa concepção, pois cremos que dessa forma a leitura escolar ganha novos sentidos e razão de ser. Uma compreensão tal, porém, não nos leva ao produtivismo, ao ‘atendimento a demandas sociais externas’, mas à integração entre mundo da cultura e mundo da vida. Entendemos que o processo de escolha do que se ler carece ser assinalado por uma atenção ao conhecido pelos alunos, ao que está em sua zona de desenvolvimento real. A pergunta que subjaz a essa concepção é ‘ensinar para quê’ pois, como pontua Galdi (2010a, p. 116), “[...] do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido [...]”, mas, acrescentamos, com enfoque nos produtos culturais historicizados na ontogênese. Entendemos, evidentemente, essa satisfação no plano da ampliação da experiência, da fuga ao imediatismo, processo que compete à escola empreender, como argumenta Duarte (2013, p. 213, grifos nossos):

O processo de formação do *indivíduo para si* envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das *objetivações genéricas para si*. Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das *objetivações genéricas para si*. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Ainda em se tratando da premência de atenção às singularidades dos sujeitos que se encontram na condição de alunos – sem descurar do genérico humano –, importa mencionar, mesmo que brevemente, o desconhecimento docente acerca de nomes de livros didáticos fonte de pesquisa e de seus autores quando assim questionado. A recordação titubeante de tais nomes toca na constituição de nossa subjetividade, professores de Língua Portuguesa, na relação com o outro na esfera escolar: parece que essa esfera está desobrigada da



atenção a editoras, a autores e a linhas editoriais, sugerindo não constituir o eixo da consulta o projeto de dizer inscrito no artefato. A dissimetria de configurações cronotópicas, a rarefação de vivências com textos em gêneros do discurso em sala de aula, a relação estabelecida com o livro didático por parte das professoras participantes de pesquisa e os prenúncios de caminhos outros que se puderam inferir no trabalho com a textualização nas aulas de que participamos e naquelas a nós reportadas parecem inteiramente compatíveis com vivências de muitos professores da esfera escolar que tendem a caracterizar essa esfera, desobrigando-se os profissionais de atenção maior aos autores cujos discursos são reportados em aula. Reflexão que surge é: Não importaria à escola um exercício mais cuidadoso em relação a quem está se enunciando para os alunos – autores dos livros didáticos –, a que projeto de episteme se reporta o ato de dizer materializado nesses artefatos?

Em relação a prenúncios de novos caminhos para a educação linguística escolar, se nos afigurou abertura, por parte dos alunos, no que tange a vivências outras no interior da escola referentes ao trabalho com textos em gêneros do discurso a serviço da leitura e da produção de texto, abertura para um ensino de Português focado nas práticas sociais de uso da língua. Compreendemos que a rarefação de vivências com textos nas aulas não pareceu se dar por limitações das práticas de letramento dos interactantes, mas pela já mencionada prototipia dessa esfera de atividade humana, requerendo olhar mais cuidadoso por parte da instituição de ensino que tende a empreender suas ações à luz de configurações cronotópicas pretéritas, dissociadas, portanto, da historicidade de vivências com a linguagem que caracterizam os alunos. Tal abertura se reiterou em roda de conversa com os adolescentes do nono ano, quando indagados acerca de leituras de seu interesse:

(8) [Gosto de ler] Obras que me façam sair pra outras coisas, que não tenham muito a ver com a realidade, ficção, histórias em outros universos. Coisas mais relacionadas à realidade, eu não gosto muito. Livro de autoajuda também não gosto, enrolante, assim. Me marcou [o livro] “A menina que roubava livros”, tá dentro da realidade, mas é passado, entendeu? (Laura, nono ano, roda de conversa).

Bem como em entrevista com alunos da classe de sétimo ano, quando interpelados sobre leituras literárias com que se identificaram:

(9) A minha mãe, ela leu um livro que se chama “Irmão Negro” que era um menino, e a mãe dele tinha uma irmã e ela morava lá na Bahia, e a mãe do menino morreu, e daí ele precisou ir morar com a tia, daí ele falou ‘meu irmão tá vindo aí’...ele não falava que era primo, mas que era irmão, aí...mas o irmão negro que não sei o que...aí todo mundo ficou com preconceito, sabe? Ele tinha uma amiga que tinha uma piscina e quando o irmão tava junto ele não podia entrar...aí eu gostei bastante. **A gente podia ler mais na escola.** (Mateus, sétimo ano, entrevista, ênfase em negrito nossa).

Pelo que nos foi informado por Laura e Mateus, não pareceu haver denegação da leitura por parte dos alunos de ambas as turmas escolares, considerada a abertura para o ato de ler e suas vivências com livros literários no seio da esfera familiar. Como opinou Mateus, leitura poderia ser uma prática mais comum no interior da escola; apesar da abertura para o encontro de palavras com autores de textos, elidiu-se o convite a tal encontro para esses alunos. Inferimos práticas de letramento dos alunos que referendariam outras posturas escolares, aulas de outra natureza, com eventos de distinta ordem que se apresentaram secundarizados.

Remetendo-nos ao Diagrama Integrado, compreendemos que nas configurações cronotópicas da sala de aula, os alunos eram tomados como interactantes historicizados por práticas de letramento que sustentavam eventos substancialmente distintos dos que aconteceram nas aulas e que seriam eventos significativamente mais convergentes com as políticas educacionais atuais, no entanto instalou-se uma secundarização passível de reconhecimento por parte dos estudantes, o que inviabilizou o encontro de palavras que atribuímos às aulas de Língua Portuguesa, em geral, e ao ato de ler nessas mesmas aulas, em especial.

Declina-se do encontro porque, para que ele se constitua, as singularidades são consideradas em seus tempos e espaços, e conforme vimos inferindo, proposta docente e alunos estavam no mesmo espaço físico, mas pareciam ocupar distintos tempos históricos; a escola e o livro didático da disciplina desfocaram configurações cronotópicas dos alunos, o que inviabilizou a instauração do encontro de palavras.

Assim, entendemos que o mundo da vida dos alunos, suas interações estabelecidas por meio da modalidade escrita da língua, estavam em uma segunda configuração espaço-temporal, o que inviabilizou a ampliação de repertório decorrente do desenvolvimento psíquico e social dos sujeitos, haja vista tal ampliação estar condicionada aos ditames da educação linguística escolar que, por sua vez, apresentou-se imersa em configurações cronotópicas pretéritas, tangenciando, pois, a internalização de conhecimentos essenciais à luta pela emancipação humana que se dá via assinatura do ato, como argumenta Amorim (2013, p. 24, grifo no original):

O conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim (*pravda*). Reconheço-o como meu. Assino-o ‘com firma reconhecida’. Ao assiná-lo, imprimo minha marca, minha singularidade, minha participação no ser. Dou de mim, do meu lugar único e intransferível. Ilumino-o com o valor que lhe imprimo.

A nós, professores, fica a busca pelo reconhecimento de nosso ato, pela assinatura de nosso trabalho, na ciência dos fins a que se prestam as ações desenvolvidas por nós no interior do ambiente escolar, especialmente em tempos marcados por obscurantismo e denegação do conhecimento, tal qual vivenciados por todos nós na atual conjuntura nacional.

### **Considerações finais**

De acordo com o que foi apresentado no percurso analítico, inferimos estar a aula de Língua Portuguesa, em sentido amplo, e a leitura, em sentido estrito, no campo de pesquisa em que imergimos, em condições pouco favoráveis para que a ação escolar faculte o encontro de palavras. Pelo que nos foi dado vivenciar, além da existência de pertuitos para entrada de textos materializados em gêneros do discurso, em distanciamento à lógica do ensino operacional e reflexivo da linguagem, especialmente no que diz respeito à leitura como ato responsável, instituíram-se ações prototípicas reguladas pelas contingências dos escafandros dos papéis sociais ‘professor’ e ‘estudante’, condicionadas pela proeminência do controle institucional em lugar da apropriação do conhecimento, e em sintonia com posturas produtivistas que tendem

a atender a interesses externos às relações entre aprendizagem e desenvolvimento. E aqui entendemos estarem conformações da educação escolar de modo mais amplo, não se tratando de especificidades do campo de pesquisa, mas de reverberações, nele, de propriedades da escola como esfera da atividade humana. Assim, lidar com essas propriedades diz respeito a todos nós, especialmente à universidade ocupada com a Educação Básica.

A formação humana, sob uma base histórico-cultural e fundamentada em uma pedagogia histórico-crítica, requer de todos nós, envolvidos com a educação, outra dimensão para além da lógica produtivista e da funcionalidade mercadológica, exigindo, por implicação, estabelecimento de relações de outra ordem com aqueles que formamos; eis o fito da omnilateralidade, fim do processo escolar que defendemos.

À luz dessa perspectiva, o conhecimento sistematizado, produzido historicamente, que pode não ser do interesse do aluno tomado empiricamente, em termos de imediatez, corresponde, por outro lado, aos interesses desse aluno concreto, situado em uma sociedade que exige o domínio desse conhecimento. “E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (SAVIANI, 2012, p. 80). Para isso, importa o conhecimento das práticas de letramento dos alunos a fim de que, vivenciando experiências outras que lhe são negadas em sua inserção social imediata, ressignifiquem seu conjunto de vivências com a escrita que os historicizam, ressignificação esta viável na condição de aula de Português como encontro de palavras, delineada por relações entre professores e alunos tomados em suas alteridades absolutas.

Assim, a função da escola é, dentre outras, facultar aos estudantes apropriarem-se de usos da escrita que se historicizam no grande tempo, tais como conhecimentos das áreas filosóficas, científicas, artísticas e literárias, que transcendem a imediatez do tempo e do espaço, e dos quais depende, em boa medida, o exercício do direito à infuncionalidade. Relações desenhadas nesse lócus dirigidas à infuncionalidade instituem-se sobre a diferença não-indiferente, sobre a consideração dos nomes próprios dos sujeitos, de suas singularidades em detrimento de suas individualidades intercambiáveis. O eu e o outro se abrem para ver e param para escutar, consideram suas palavras como únicas e irrepetíveis,

podendo ser enunciadas aqui hoje, mas não mais amanhã, por isso imprescindíveis para ambos.

No estudo em tela, arriscamos estender o conceito de encontro para relações funcionais entre professor e alunos no intuito de propor que a aula de Português se institua sobre as singularidades em dissociação aos limites dos escafandros categoriais que agem condicionados pela prototipia da esfera escolar em prol da adaptação social e da lógica funcional mercantil. Entendemos possibilidades de ações didáticas que, valendo-se da funcionalidade que caracteriza a escola, abra espaços à educação para o infuncional, para os usos da escrita em que a palavra não se rende à lógica do mercado global, o que certamente constitui desafio para a educação em linguagem atualmente.

## Referências

- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 17-44.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.
- BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, Luiz P. L. *Revés do avesso: leitura e formação*. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CATOIA DIAS, Sabatha. *O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Program de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2012.

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 Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; MOSSMANN, Suziane da S.; IRIGOITE, Josa C. da S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2013. p. 48-58.

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

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

GERALDI, João W. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 2008.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. Tradução de Valdemir Miotello e outros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. p. 9-40.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PONZIO, Augusto. *Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal*. Tradução de Mary

- Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria I. de. (orgs.). *A alteridade como lugar de incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94.
- PONZIO, Luciano. *Visioni del testo*. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2002.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Marxismo, educação e pedagogia*. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.
- VOLÓSHINOV, Valentin N. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Prólogo y traducción Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.
- VYGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012.

# Desafios e implicações na educação para leitura na escola e para além dela<sup>1</sup>

Liliane Vanilde de Souza

## Introdução

O presente capítulo tematiza os desafios e as implicações subjacentes à educação para leitura na escola e para além dela, em entornos fragilizados socioeconomicamente. Trata-se de resultados de estudo (SOUZA, 2017), realizado nos anos de 2015 e 2016, que aborda o ato de ler na interação das esferas acadêmica, escolar e familiar, enfocando vivências de leitura na escola e possibilidades de ampliação dessas vivências no que diz respeito à educação para leitura em tais esferas e adiante delas. Tal estudo assumiu contornos de pesquisa de intervenção (MINAYO, 2014), retomando objeto e campo de pesquisa de cunho etnográfico realizada por Euzébio (2011), precedentemente, no âmbito de mesmo Grupo de Pesquisa intitulado Cultura Escrita e Escolarização – NELA/UFSC –, em nome de compromisso ético e político desse Grupo com a qualificação da educação em linguagem em entornos tais. O retorno à realidade social já estudada por esse Grupo significou a busca, naquele momento, por um movimento de ‘fazer com’ a escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa; por promover abordagens de intervenção e de colaboração na/com as escolas campo de estudos de caso realizados até então.

O processo de geração de dados incluiu vivências de leitura mantidas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, situada em entorno compreendido como desprivilegiado socioeconomicamente, e seus familiares, por meio de eventos com a escrita promovidos na biblioteca escolar. Além disso, minhas

---

<sup>1</sup> Agradeço à professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti a orientação deste estudo e aos professores Luiz Percival Leme Britto (UFOPA), Aline Cassol Daga Cavalheiro (UFFS) e Rosângela Pedralli (UFSC) a participação nas discussões relativas a ele; eventuais inadequações teórico-analíticas são de minha responsabilidade.



interações docentes com esses mesmos estudantes, nas aulas de Língua Portuguesa e para além delas, no ano de implementação da pesquisa, também geraram um conjunto de dados composto por notas de vivência em campo, rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e análise documental, além de registros fotográficos. No todo do grupo de estudantes e familiares que participaram de tais eventos com a escrita, configuraram-se como sujeitos foco do estudo: (i) dois estudantes acompanhados de seus familiares – nomeados<sup>2</sup> Ariel, Ulisses e seus respectivos pais Cecília e Vinícius; (ii) dois estudantes desacompanhados de seus familiares – Pamina e Rufino e (iii) duas mães desacompanhadas de seus filhos – Cora e Margarida; além da orientadora educacional, da supervisora escolar e da bibliotecária da escola, as quais chamamos respectivamente de Simone, Clarice e Helena.

Em se tratando das possibilidades de ampliação do repertório cultural (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; DUARTE, 2013 [1993]) desses estudantes e de suas famílias, cerne da pesquisa, foi nosso objetivo, no recorte proposto, responder à seguinte questão: Que desafios, contingências, constrictões, avanços e implicações afins afiguram-se em uma iniciativa que se proponha a ampliar o repertório cultural de estudantes, no que diz respeito a educá-los para a leitura de textos em distintos gêneros do discurso na escola e para além dela? A discussão para responder a essa questão está organizada neste capítulo em duas seções, a saber: problematização dos desafios e implicações afins delineados no propósito de ampliação das vivências de leitura dos estudantes participantes da pesquisa; e avanços embrionários inferidos em direção a essa mesma ampliação.

O aporte teórico desta discussão congrega a filosofia da linguagem bakhtiniana e a psicologia da linguagem vygotskiana. Sob esses enfoques, concebemos o ato de ler como coprodução de sentidos no encontro de autor e leitor por meio do texto escrito em gêneros do discurso diversos (GERALDI, 2015 [2010]) e como reescrita na perspectiva de L. Ponzio (2017 [2002]).

---

<sup>2</sup> Para salvaguardar a identidade dos participantes da pesquisa, usamos nomes fictícios para identificá-los escolhidos a partir das leituras feitas por eles no percurso do estudo, seja na menção a autores ou a personagens com os quais os participantes tenham interagido e se identificado nessas vivências.

## **No propósito de ampliação das vivências de leitura dos estudantes, o desafio de educar a atenção para novas e críticas vivências**

A pesquisa de intervenção considerou vivências precedentes de Euzébio (2011) no entorno social em questão, as quais sinalizavam rarefação dos usos da escrita pelos estudantes e suas famílias no âmbito da comunidade escolar nele inserida. Tratava-se de um entorno desprivilegiado socioeconomicamente, em que os sujeitos que o compõem enfrentam obstáculos para se moverem na estrutura social por questões tanto de ordem econômica quanto sociocultural, dentre outras (com base em BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; EUZÉBIO, 2011). Em contextos tais, o repertório cultural dos sujeitos tende a se restringir a seu cotidiano, estando os usos da escrita comumente limitados à realização de operações básicas necessárias à vida nesse mesmo cotidiano e também postas questões relacionadas aos níveis de alfabetismo. Dessa forma, com base do reconhecimento da historicidade daquele contexto e pressupondo o nível básico de alfabetismo dos estudantes em Ensino Fundamental, a intervenção que propúnhamos consistiu em facultar experiências com diferentes leituras àqueles estudantes e a suas famílias, a fim de que ampliassem suas vivências com a cultura escrita e que, assim, pudessem transcender sua cotidianidade em favor de um processo de inserção social mais amplo. Ao longo do estudo, buscamos demarcar que esse propósito não se fundamentou em uma perspectiva salvacionista e redentora da leitura, mas em uma perspectiva crítica e libertária a respeito da formação de leitores, no que entendemos implicado um importante processo político em prol da superação dos modos excludentes de organização da sociedade, sendo a escola lugar para isso (com base em BRITTO, 2015).

Os estudantes e familiares dessa comunidade foram chamados a vivenciarem, em espaço formal de escolarização, a leitura de textos em gêneros do discurso que transcendiam o cotidiano, em um projeto que extrapolava a sala de aula e as aulas de Língua Portuguesa. Tal projeto contou com apoio institucional de ordem excepcional, tendo sido proposto por mim, pesquisadora naquele campo e, coincidentemente, também professora de Português da escola à época. Já em se tratando das famílias, não contamos com uma adesão significativa. Tomando por base interpretações de

Euzébio (2011) acerca daquela realidade e nossa experiência em campo, compreendíamos que se configuraria um grande desafio aproximar as famílias da escola, sobretudo quando essa aproximação se dava pela via da escrita e também porque questões socioeconômicas poderiam configurar empecilhos para essa adesão. De igual modo, nas vivências que mantivemos com os estudantes que aderiram à pesquisa, no percurso dos eventos nos quais tematizamos o ato de ler, entendemos ter se instituído flagrante dissociação por parte deles aos propósitos dos eventos de que experienciaram. Mantivemo-nos, todavia, firmes nos propósitos do estudo porque o seu intuito, naquele entorno específico, justificava-se exatamente pelas mesmas razões que ele parecia inviabilizar-se ali. Considerando isso, dos cerca de vinte estudantes que participaram dos eventos com a escrita, selecionamos Pamina e Rufino como representativos da conduta desse grupo. Já os estudantes Ulisses e Ariel chamaram nossa atenção porque mantinham postura distinta em relação a esse mesmo grupo, tendo contado com a presença de seus pais em alguns dos eventos, o que configurou objeto de nossa análise. Antes de passarmos à análise propriamente dita dos dados, importa fazermos ainda alguns apontamentos.

Na busca pelo movimento de ‘fazer com’ aquela comunidade escolar, foi possível ressignificar as perspectivas iniciais que tínhamos para o encontro – como o concebe Ponzio (2010a) – na esfera escolar. Tínhamos por perspectiva, em tais eventos, tensionar/integrar usos sociais da escrita familiares e estranhos àqueles sujeitos, quer pela perspectiva da integração dialógica (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) quer pela perspectiva da integração dialética (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) de tais usos. Entretanto, no tempo restrito que dispusemos para a realização dos eventos no âmbito da pesquisa, dados contratempos institucionais encontrados no percurso, dentre os caminhos possíveis, optamos por assumir a provocação do estranhamento, por colocar os estudantes em contato com o que se mostrava para além do cotidiano, o que nos conduziu aos gêneros do discurso secundários e à opção pela afiguração (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]). Temíamos o risco de insularizar aqueles sujeitos em seu próprio cotidiano, caso nossa escolha fosse exercitar um olhar exotópico (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]) dos estudantes para usos do

seu contexto imediato, o que nos levaria a eventos com a escrita delineados a partir dos gêneros do discurso primários ligados às tecnológicas e às mídias mercadológicas – aqui o risco do relativismo absoluto. Preferimos, portanto, assumirmos o risco de nos colocarmos muito além da zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 2012 [1931]) daqueles estudantes em nome da busca pela ampliação do seu repertório cultural pela apropriação de usos da escrita que excediam o cotidiano – o que, estávamos cientes, poderia não passar de mero teoreticismo na vida daqueles sujeitos (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Igualmente, tínhamos ciência acerca da eventual pecha de eurocentrismo, de elitismo cultural e designações afins afetas a filiações da paralogia da condição pós-moderna implicada nessa nossa escolha (com base em LYOTARD, 2009 [1979]). Contudo, tal escolha teve como fundamento o enfoque vygotkiano na humanização dos sujeitos – enfoque na ontogênese – por meio da apropriação de objetos culturais (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; DUARTE, 2013 [1993]). Fizemos isso certas, pois, do importante papel que a escola exerce nesses entornos culturais, como espaço privilegiado de experimentação crítica do novo, no que consideramos Britto (2012, p. 83, grifos do autor): “*A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.*” E a escola se coloca nesses contextos justamente para problematizar esse cotidiano.

Por essa via, em que pesem os arriscamentos assumidos, naquele contexto e tempo histórico, importou vivenciarmos com aqueles estudantes diversificadas leituras, sobremaneira a leitura de textos em gêneros do discurso inscritos na grande temporalidade (BAKHTIN, 2011 [1979]; 2014 [1975]). Não se tratou da busca de educar para o cânone onde ele não é conhecido – o que suscita o ‘levar luz à escuridão’, a perspectiva salvacionista da leitura –, mas da busca por vivenciar aproximações iniciais com distintas leituras em atenção ao mencionado enfoque vygotkiano da apropriação da cultura no imbricamento do que compreendemos como função social da escola. Nesse movimento de levar o que era estranho aos estudantes, tomamos como perspectiva ‘mostrar que existe’ o suposto desconhecido e, nesse primeiro contato, dada a sensível

equação no tensionamento possível com o já sabido – considerada a distância entre o conhecido e o tal suposto desconhecido –, desenhar minimamente novos movimentos em suas zonas de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 2012 [1931]), para projetar condições de futura consolidação – nas aulas de Português, talvez – desse mesmo tensionamento.

Considerando isso, levamos a termo com os estudantes um percurso de sete eventos com a escrita, cada qual com duração de cerca de duas horas, no contraturno escolar, no interior da biblioteca da escola, nos quais tematizamos o ato de ler agenciado no âmbito das esferas literária e artística. Elegemos principalmente o conto e o poema como gêneros balizadores de tais eventos por se mostrarem interessantes configurações textuais sob o ponto de vista de nossos propósitos de pesquisa. Tal qual L. Ponzio (2017 [2002]), compreendemos que a dialogia se coloca de modo mais substancial em textos nesses gêneros do discurso e era nossa intenção colocar aqueles estudantes em contato com diferentes vozes no encontro que se dava pela leitura, convidando-os à infuncionalidade (PONZIO, 2014) que esses textos oferecem porque não se prestam às vivências de ordem prática, produtiva e funcional, mas se dirigem ao conhecimento humano organizado, o genérico-humano (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]; HELLER, 2014 [1970]). Concebemos que, no ato de ler, o leitor agencia seu repertório cultural para produzir sentidos no encontro do autor, para ‘reescrever’ aquilo que lê. E nesse mesmo ato também ele se constitui como leitor, o que demanda esforço mais do que promove deleite (BRITTO, 2012). Assim, quanto mais diversificadas forem suas vivências de leitura, tanto mais poderá interagir por meio dos textos que se dá a ler; quanto menos monológica for a sua voz, mais compartilhamentos terá com os textos e tanto mais poderá operar com o/no mundo, inserindo-se em espaços distintos do seu, o que consistiu no desiderato de nossa pesquisa (SOUZA, 2017).

Assim compreendendo, o percurso de que tratamos contemplou o ‘ler com’ e o ‘conversar sobre’, de modo que realizamos leituras de contos e de poemas, antecedentemente e no próprio evento, coletiva ou silenciosamente, e também conversamos a respeito de questões trazidas por essas mesmas leituras, sobre autores e assuntos congêneres. Quanto à seleção do que foi lido, cada evento

com a escrita observou dois movimentos: (i) orientação objetiva, com apontamento nosso do que seria lido; e (ii) orientação para abertura, com apontamento de um conjunto de possibilidades à escolha dos participantes. Cada um dos eventos foi planejado, semanalmente, no âmbito do já mencionado Grupo de Pesquisa, sendo a operacionalidade de cada um dos eventos implicacional para o planejamento dos eventos seguintes. O quadro sinóptico a seguir, cujos dados tratam da presença dos estudantes e dos familiares a cada um dos eventos, demonstra sistematicamente esse percurso.

Quadro 1 – Sistematização de dados referentes à presença dos estudantes e de familiares em cada um dos eventos com a escrita

	<b>Evento com a escrita</b>	<b>Número de estudantes</b>	<b>Número de familiares</b>
1°	Gênero do discurso: Poema Convidado: Escritor Alcides Buss - Integração com projeto 'Clube da leitura'	6	4
2°	Gênero do discurso: Poema Convidado: não houve Produção de varal literário	14	3
3°	Gênero do discurso: Conto Convidado: não houve Interação com antologias de contos clássicos	12	4
4°	Gênero do discurso: Conto Convidado: Escritora Gilka Girardello - Integração com projeto 'Clube da leitura'	20	2
5°	Gênero do discurso: Conto Convidado: Escritora Inês Carmelita Lom	14	1
6°	Gêneros do discurso: Conto, peça de teatro e canção Convidado: Joadir Spillari - Professor de Música da escola	13	1
7°	Gênero do discurso: Prosa poética Convidado: Ailton Pereira Júnior - Artista plástico e professor de Língua Portuguesa de outra escola	17	1

Fonte: Geração nossa (2017)

Interessa, neste ponto, evidenciar o movimento de historicização da conduta dos estudantes em tais vivências de leitura, discutindo obstáculos e implicações afins no que respeita à ampliação do repertório cultural desses mesmos estudantes em direção à

educação para leitura a partir do encontro (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2010 [1920-24]; PONZIO, 2010a). Como podemos observar, os estudantes se mantiveram presentes nos eventos com a escrita, enquanto os familiares não prosseguiram participando – apenas a mãe Margarida permaneceu frequentando os eventos até o fim. Não nos ateremos com afinco aos motivos dessa ausência das famílias na esfera escolar porque não consiste por si só objeto deste capítulo, mas compreendemos ter se instituído obstáculos de ordem social e econômica para sua efetiva participação na escola, o que possa estar relacionado ao processo de historicização da conduta dos estudantes delineado no âmbito da pesquisa. Neste sentido, importa registrar que contamos com a permanência da ‘presença física’ dos estudantes, mas não exatamente da sua ‘presença cognitiva’ porque eles não se engajaram nos eventos. Sua atenção aparentava se voltar para constituintes exógenos às vivências propostas, de tal modo que a possibilidade de interagirem com variadas leituras de textos ali disponíveis, em favor de seu processo de formação, parecia não se configurar motivação para estarem fisicamente ali. Entendemos ter prevalecido, portanto, quatro constituintes que se apresentaram como estímulos externos (VYGOTSKI, 2012 [1931]) à permanência dos estudantes no percurso das vivências de leitura por eles experienciadas, tendo sua atenção sido endereçada às relações sociais imediatas, como (i) despertar para a afetividade/sexualidade; (ii) curiosidade pela ruptura da rotina escolar; (iii) ludicidade/lazer e (iv) recreação gastronômica/necessidade alimentar (SOUZA, 2017).

Considerando isso, concebemos ter se instituído movimentos tão somente embrionários de convergência dos estudantes para o que lhes era proposto no âmbito das vivências de leitura. As notas de campo de (1) a (3) a seguir elucidam a postura de alheamento por parte dos estudantes que se mostrou reiterada nos eventos:

(1) Em um dos eventos que integrou o projeto ‘Clube da leitura’, tive de chamar a atenção de meus alunos frequentemente, pois suas interações não convergiam para os propósitos do evento, interferindo na interação central com o escritor convidado. (Relato n. 34, Diário de Campo, 2016);

(2) Enquanto tento realizar uma contação de histórias ao grupo de estudantes e à mãe Margarida, duas alunas brigam entre si, outros mexem no celular,

alguns conversam e riem. Sou interrompida diversas vezes pelas conversas paralelas. Sinto-me falando no vazio. (Relato n. 35, Diário de Campo, 2016).

(3) Num momento de interação, a mãe Cecília chamou a atenção de alguns alunos que atrapalhavam o evento com conversas sobre assuntos diversos. Além das conversas paralelas, esses mesmos alunos utilizavam o celular para tirar selfs, filmar os colegas e fins outros não propostos no evento. (Relato n. 31, Diário de Campo, 2016)

Esse comportamento parecia marcado por uma conduta de diferença indiferente (PONZIO, 2010b; 2013) por parte dos estudantes para os usos da escrita inscritos na grande temporalidade, para aquilo que excede, pois, a seu contexto imediato. Essa diferença indiferente é interpretada, com base em Ponzio (2010b; 2013), pela participação indiferente dos estudantes nas interações mantidas conosco em tais eventos com a escrita, aparentando ser pouco relevante para eles de que ação escolar se tratava, de qual professora, de qual texto ou autor, o que dificultava o encontro nosso e deles tanto quanto o encontro deles e dos autores que líamos. Tal qual na sala de aula, também ali os distintos focos de atenção não os permitiam convergir para as interações sugeridas. Isso sinalizava para o já previsto distanciamento entre as vivências dos estudantes e aquilo que é proposto na/pela esfera escolar, tanto no âmbito da funcionalidade comum a espaços formais de educação como no entrelugar funcionalidade/infuncionalidade que entendíamos implicado em nossa pesquisa (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015). Estava ausente, portanto, condição fundante para o encontro pela leitura, não havia atenção voluntária (VYGOTSKI, 2012 [1931]) para as interações propostas. Em contrapartida, a atenção dos estudantes parecia voltada a constituintes externos às vivências de leitura, como as relações afetivas mantidas entre si, do que os excertos seguintes são alguns exemplos:

(4) As relações interpessoais parecem estar contribuindo para a presença física dos alunos nos eventos. Os estudantes sinalizam gostar de conviver uns com os outros, estudantes de variadas séries e turmas escolares, no espaço criado pela pesquisa. (Relato n. 36, Diário de Campo, 2016).



(5) (Eu venho aos eventos) porque (aqui) a gente se reuni com os amigos<sup>3</sup>, é divertido. (Rufino, EA, 2016).

A fase de desenvolvimento humano desses estudantes (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) possivelmente iniciasse esse despertar para a afetividade, estando tais relações afetivas, nessa fase, fortemente dirigidas ao gênero antropológico, o que evoca componentes explícitos de sensualidade (SOUZA, 2017). As notas (6) e (7) a seguir assinalam isso:

(6) Pamina e outras meninas vestem-se de modo bastante sumário, manifestam uma centração na corporeidade, deitam-se nos tapetes – dispostos na biblioteca para que sentássemos em forma de roda – e utilizam o celular inúmeras vezes durante o evento. Essas alunas parecem não me escutar. (Relato n. 37, Diário de Campo, 2016)

(7) Após o período de aulas, normalmente, Pamina e suas amigas vão para casa almoçar, trocam de roupas e retornam para a escola de modo a participar dos eventos com a escrita. Nesse retorno, suas roupas não são como as que usam no período em que estão em aulas, ganhando configurações, propositadamente ou não, que evocam sensualidade. (Relato n. 38, Diário de Campo, 2016)

Havia uma exacerbação da corporeidade e, considerada a fase de desenvolvimento de tais estudantes, tal exacerbação frequentemente chamava a atenção do grupo, desenhando-se jogos embrionários de sedução que competiam com a atenção voluntária que persistíamos em tentar educar. Para aqueles estudantes, os eventos com a escrita significavam a ruptura da rotina escolar porque fugiam à funcionalidade comum às relações da sala de aula, como se evidencia na conduta das alunas que, no contraturno escolar, modificavam seus trajes, mas mantinham a postura de alheamento sustentada nas aulas. Também a nota (8) enfatiza a centralidade da atenção dos estudantes para as questões de gênero antropológico, para a carnalidade do corpo e para o jocoso:

---

<sup>3</sup> Optamos por não fazer o registro das ausências de marcação de plural enunciadas pelos participantes de pesquisa. Fazê-lo sublinharia questões de variação linguística, as quais, embora significativas no que respeita a repertório cultural tal qual o tomamos em nosso estudo, nesses casos, a nosso ver, sinalizam mais fortemente para especificidades da modalidade oral e poderiam ser tomadas como desnecessária exposição da face dos participantes de pesquisa.

(8) Pamina usa um short bastante curto cujo desvelamento corpóreo disfarça apondo um casaco na cintura. Uma colega, durante o evento, frequente e propositadamente levanta seu casaco, expondo o corpo de Pamina e colocando em xeque o foco efetivo de relevância interacional ali. (Relato n. 43, Diário de Campo, 2016).

Observávamos, portanto, que, embora os eventos com a escrita, no espaço institucionalizado da biblioteca escolar, demandassem posturas de outra ordem por parte daqueles estudantes, muitos deles imprimiam forte heterorregulação da conduta para tais posturas requeridas (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; PONZIO, 2010b; BAKHTIN, 2011 [1952-53]; BRITTO, 2015). Percebia-se, também, a predominância entre o grupo de estudantes de usos massificados da tecnologia, como demonstram a nota (9) e a Figura 1 em seguida.

(9) No sexto evento com a escrita, em interação infuncional e lúdica com o professor de música da escola, em meio a flautas e músicas do folclore brasileiro, os alunos permanecem conectados ao celular. (Relato n. 40, Diário de Campo, 2016).

Rotineiramente, eles faziam *selfies*, fotografavam uns aos outros e mantinham interações virtuais por meio de redes sociais, as quais exigem leitura e/ou escrita de *post* breves sobre banalidades do cotidiano, no que está implicado o voyeurismo e o narcisismo (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015), do que a imagem a seguir é representativa.

Figura 1 – Abordagem de “A flauta mágica” no sexto evento com a escrita



Fonte: Geração nossa (2017)

O uso de dispositivos eletrônicos pelos estudantes para fins diversos e dissociados dos propósitos das vivências sugeridas por nós se mostrou recorrente nos eventos, o que evidencia igualmente essa divergência por parte deles para os usos da escrita ali implicados. Como podemos inferir pela Figura 1, o foco de atenção dos estudantes parecia voltado para as relações entre eles e para aquelas mediadas pelos aparelhos que mantinham constantemente em suas mãos e não propriamente para as interações com o grande tempo para as quais eram convidados.

Esse uso exacerbado da tecnologia, próprio da contemporaneidade e, nessas conformações, servicial às funcionalidades de mercado (com base em PONZIO, 2014), delineou-se em nossos eventos assim como vem se delineando na esfera escolar. Conforme discutem Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), frequentemente, nas salas de aula, os professores disputam a atenção de seus alunos com tais dispositivos, desafiando-lhes a pressa do seu foco de atenção e a forma como utilizam as novas tecnologias, o que, muitas vezes, leva-os a organizar suas aulas a partir dessas tecnologias na expectativa de que isso contribua para o engajamento dos estudantes nas aulas. Nesse sentido, compreendíamos que, para educar a atenção voluntária dos estudantes, não bastaria ler com eles em tais dispositivos porque o que estava implicado nessa divergência estava para além da ordem dos suportes de texto. Logo, importava vivenciar com eles justamente o que era do âmbito da infuncionalidade ou do já mencionado entrelugar funcional/infuncional; aquilo que não é subserviente ao mercado global, a exemplo da Literatura e das Artes como manifestações culturais humanas que menos atendem às finalidades cotidianas porque, pelo tanto de alteridade que as constitui, estendem-se à grande temporalidade (com base em PONZIO, 2014; BAKHTIN, 2011 [1979]). Desse modo, insistimos em não ceder a tais usos tecnológicos dos estudantes, da forma aplanada com que tendem a se efetivar.

Compreendemos que isso possa ter implicado o delineamento de movimentos apenas embrionários de convergência dos estudantes para as vivências com a cultura escrita propostas. Apesar disso, consideramos que precisa haver lugar na escola para usos da escrita que articulem presente, passado e futuro; que

transcendam a cotidianidade, por meio de interações humanas sem finalidades, ‘desinteressadas’, em atenção, nos termos de Ponzio (2014), ao que de essencialmente humano caracteriza o homem: o direito à infuncionalidade. Britto (2015), por sua vez, ressalta que o papel da escola não tem de ser necessariamente isomórfico a ‘prazer’. O autor entende que:

ler – especialmente ler literatura e as produções intelectuais da história humana – é um valor que implica também recusar qualquer acordo com o pragmatismo, o subjetivismo e o relativismo. Implica reconhecer eticamente que a experiência estética se justifica pela possibilidade de uma vida que se humanize ao transcender o imediato, ainda que não resulte em prazer ou felicidade nem escape ao desígnio do fado [...] Com isso [...] certamente assumimos uma dimensão existencial que não se limita ao princípio do prazer. (BRITTO, 2015, p. 14)

Aqueles meninos e meninas estavam diante de nós acessando dispositivos serviciais às funcionalidades de mercado e o que sugeríamos a eles evadia desse cotidiano porque não seguia a lógica de mercado, nem se prestava às relações sociais que têm lugar nesse mesmo cotidiano. Nos eventos com a escrita, portanto, em nome do direito à infuncionalidade de que trata Ponzio (2014) e do esforço demandado para tal de que trata Britto (2015), buscamos ‘estar ali’, auscultando aqueles sujeitos, empenhando-nos em convidá-los para vivências infuncionais, na escola, envolvendo leituras de contos e de poemas que, no confronto com distintas vozes nelas agenciadas, pudessem reverberar o plano da ontogênese humana (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). O que estava posto naquele contexto escolar, todavia, era o endereçamento da atenção de tais estudantes para constituintes externos a essas vivências de leitura, os quais tinham o ‘prazer’ como elemento integrador. Assim, na busca por fazer convergir a atenção dos estudantes para tais vivências, lançamos mão de algumas estratégias, dentre as quais a que se registra na seguinte nota de campo:

(10) Na ocasião de uma de minhas aulas, conversei individualmente com aqueles alunos que vinham participando dos eventos com evidente alheamento ao foco que os justificava. Minha conversa tentou compreender as razões desse alheamento e, ainda, lançar mão de estratégias para atrair a atenção desses alunos para os eventos. Assim, deleguei funções para que alguns deles as desempenhassem durante os eventos: Pamina ficou

encarregada de me ajudar com o manuseio dos materiais (livros, tapetes, fotocópias e afins) utilizados no evento, e Rufino e outro aluno foram instados a me auxiliar no uso do computador e do data-show, assim como nos registros fotográficos dos eventos. (Relato n. 41, Diário de Campo, 2016)

Essa estratégia – delegar responsabilidades, da ordem operacional dos eventos, a estudantes que se mostravam bastante desatentos ao processo, de forma a que se sentissem parte dele e, assim, endereçassem atenção voluntária para tal, assinassem o ato responsável (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; VYGOTSKI, 2012 [1931]) – não se mostrou, entretanto, efetiva no propósito principal de educar – e não ‘aliciar’ – a atenção dos estudantes para as vivências de leitura, como demonstra o relato a seguir:

(11) Durante um dos eventos, um estudante troca de roupas entre as prateleiras de livros, e Rufino, aluno designado para me auxiliar com o registro fotográfico e em vídeo do evento, enfoca tal situação, desviando seu olhar das vivências de leitura do grupo e, conseqüentemente, desviando o registro institucional em vídeo daquele momento: deixa de filmar o evento com a escrita para filmar o colega se desnudando. (Relato n. 42, Diário de Campo, 2016).

Rufino se rendeu à força coercitiva do voyeurismo, notoriamente incompatível com o que lhe fora solicitado. Sua atenção não se colocou, portanto, como voluntária para as especificidades do registro institucional em vídeo do evento, caso fosse teria se mantido direcionada para o que era relevante acerca desse mesmo registro. Entendemos evidente, contudo, que a educação da atenção voluntária não se historiciza nesse tempo breve da pesquisa, mas tal postura por parte do estudante aponta para o desafio da autorregulação da conduta pelos participantes da pesquisa, o que é fundamental no percurso de humanização (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]), o que demanda “[...] querer entender e fazer para além do óbvio, angústia de quem sofre e vive em desacordo [...] e não quer vida fácil.” (BRITTO, 2015, p. 15). O óbvio, nestes tempos, parece ser o voyeurismo, foco tão espontaneamente atrativo para Rufino, que preferiu filmar o prosaico do outro, o que é do âmbito das funções psíquicas inferiores – [des]velar o nu – a manter sua atenção voluntária naquilo a que havia sido convidado a vivenciar, neste caso, o esforço pelo movimento

dinâmico-causal de educar o olhar – limitado na gênese porque representação do posto – para a visão – livre na gênese porque afiguração da realidade natural e social, o que implica as funções psíquicas superiores (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]; VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Em sendo convidados a provarem vivências infuncionais, no âmbito das quais não exigíamos deles obrigação alguma, por meio das quais poderiam conhecer pessoas diferentes, serem presenteados com livros e afins – ainda que problematizemos a valoração dos estudantes diante do artefato livro –, interagindo uns com os outros em configuração semelhante e ao mesmo tempo distinta do gênero aula, os dados sinalizam que, no entendimento daqueles estudantes, certos comportamentos lhes estavam sendo autorizados no tempo e no espaço em que ocorriam os eventos com a escrita, como a troca de roupas no interior da biblioteca e o uso de trajes muito distintos daqueles convencionados para a esfera escolar. Também as relações entre mim, professora, e meu alunos, à época, e entre eles mesmos pareciam se efetivar de modo diferente nos eventos, como suscitam os relatos a seguir:

(12) Na ocasião de um dos eventos, uma aluna veio pedir-me desculpas por seu comportamento inadequado em minhas aulas. (Relato n. 44, Diário de Campo, 2016).

(13) Rufino, que em minhas aulas se mostra alheio ao processo de ensino e de aprendizagem, mantendo interações comigo no âmbito da funcionalidade requerida pela ação escolar e interagindo pouco com seus colegas, vem apresentando conduta distinta nos eventos com a escrita de que participa: ele deseja fazer perguntas aos escritores, interessa-se por ganhar livros e rotineiramente interage com os outros estudantes. (Relato n. 45, Diário de Campo, 2016)

Em (12), tem-se o estreitamento das relações entre mim e uma aluna em espaço extracurricular, de modo que ela pareceu querer se retratar do comportamento indisciplinar que vinha mantendo em minhas aulas por compreender que eu estava ali, para além da sala de aula e dos meus escafandros (PONZIO, 2014), e, talvez, nessa nova condição, mais efetivamente disponível para eles. Já em (13), registra-se conduta diversa de Rufino em relação àquela mantida na sala de aula. A curiosidade pela ruptura da rotina escolar – materializada no

maior engajamento nas interações com convidados de fora da escola –, a ludicidade e o lazer constitutivos das vivências infuncionais propostas no âmbito dos eventos com a escrita, pareciam chamar a atenção não apenas de Rufino, mas do grupo de estudantes, como se infere pelo seguinte excerto:

(14) Profe, a gente gosta [dos eventos] quando tem convidado, é mais legal. (Pamina, 2016).

Embora, porém, houvesse essa valoração favorável, compreendemos que no prazer da curiosidade, do novo, estava efetivamente o elemento atrativo da valoração, considerando que, passada a surpresa inicial com o ‘visitante’, o que ele tinha a dizer, as razões pelas quais estava ali, não compunham em si mesmos esse elemento atrativo. Assimilada a novidade da presença do visitante, a atenção voluntária se esvaia. Inferimos, portanto, que ‘a novidade’ era o foco; e, em assim sendo, a ‘presença física’ reiterava-se em lugar da ‘presença cognitiva’ como já mencionamos. Outro fator parecia também instigar os alunos a se fazerem presentes nos eventos, o momento gastronômico que mantínhamos ao final deles, como sugerem os seguintes registros:

(15) Eu venho (aos eventos) pra estudar e pra comer. (Rufino, EA, 2016).

(16) O que eu mais gosto (nos eventos) é a tua torta, sôra. (EA, 2016).

(17) O lanche, ao final dos eventos, tem se mostrado um incentivo para a participação dos alunos que, em momentos que os antecedem, sempre me perguntam se haverá o lanche. (Relato n. 46, Diário de Campo, 2016).

A atenção, neste caso, continuava endereçada ao prazer daquilo que se apresentava como novo na rotina da escola, a exemplo da possibilidade de participação da recreação gastronômica ao fim dos eventos. Entendíamos implicadas também possíveis questões relacionadas a necessidades básicas de alimentação dos estudantes, as quais fugiam ao escopo de nosso estudo. Caso isso se confirmasse, reiterar-se-ia talvez mais fortemente a inferência de que questões da ordem das funções psíquicas inferiores se colocavam veementemente como razão da ‘presença física’ dos estudantes ali.

Inferimos, portanto, que o ‘prazer’ estabelecia-se como foco: o prazer afetivo-sensual, o prazer da curiosidade do novo, o prazer da saciedade gastronômica. Nesse contexto, delineava-se, no todo do grupo de estudantes, a heterorregulação da conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) em se tratando das diversificadas leituras experienciadas nos eventos com a escrita, implicando a instituição de movimentos tão somente embrionários de convergência para esses mesmos eventos, dificultando, assim, a ampliação do repertório cultural. Interpretamos as razões disso pela via de três movimentos analíticos: (i) antecipadamente, poderíamos postular que a dissociação dos estudantes aos eventos com escrita, nas conformações com que os propúnhamos, se devesse ao distanciamento predominante entre suas vivências e as vivências implicadas nesses eventos; ou, sob outro olhar, (ii) o endereçamento da atenção dos estudantes para ‘constituintes exógenos’ ao que lhes era proposto não lhes facultava saber o que estávamos tematizando nos eventos, o que redundava em movimentos apenas embrionários de convergência para tais eventos; e, ainda, (iii) possível imbricação entre essas duas compreensões (SOUZA, 2017).

Pela perspectiva vygotkiana da humanização, buscamos conceber o possível distanciamento entre as vivências dos estudantes e aquelas implicadas nos eventos pelas lentes do materialismo histórico-dialético: haveria justificadas possibilidades de eventual acentuado distanciamento entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente dos ~~estudantes~~ estudantes (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Como registramos, conhecíamos o restrito uso da escrita que caracterizava aquele entorno escolar (com base em EUZÉBIO, 2011), havendo condições limitadas de alfabetismo por parte de muitas famílias, assim como vivências de leituras na escola adstritas ao cotidiano dos estudantes – ainda que tenhamos inferido estar se consolidando nesse mesmo contexto escolar um embrionário movimento institucional em direção à educação para leitura, como a cultura de visitaçãõ à biblioteca escolar, o empréstimo e a devolução de acervo da própria escola. Considerando isso, poderíamos inferir que possivelmente o que tematizávamos nos eventos com a escrita estivesse muito além daquilo que os estudantes vivenciavam em seu cotidiano, portanto sua atenção não se educava como voluntária, desviando-se para um foco paralelo



atrelado a constituintes da ordem do ‘prazer’ os quais predominavam em detrimento das vivências inscritas na grande temporalidade ali presentes. Talvez as zonas de desenvolvimento em que se encontravam cada qual dos estudantes estivesse, de fato, distante das objetivações culturais elegidas para nossas interações, dado seu restrito contato nas esferas da atividade humana de que tomam parte, como a família e a escola, com vivências dessa ordem (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]).

Nos eventos em que os liames com a zona de desenvolvimento iminente dos estudantes pareciam mais efetivos – como no quinto evento que tratou de contos com temática de mistério a partir de conhecidas músicas do folclore brasileiro e da representação cênica das leituras, a atenção deles pareceu mais dirigida ao que lhes era proposto. A Figura 2, a seguir, ilustra esse direcionamento incipiente da atenção voluntária para o que estava sendo dito a eles: a disposição de sua postura é diferente da que assumem em outros eventos, e o olhar (de curiosidade) – ainda que não possa ser apreendido pela imagem – volta-se para o interlocutor mais experiente com o qual interagem no evento com a escrita.

Figura 2 – Representação cênica de contos da obra “Contos bruxólicos”, de Inês Carmelita Lom



Fonte: Geração nossa (2017)

Entendemos, todavia, que esse direcionamento incipiente da atenção se deva a estímulos externos (VYGOTSKI, 2012 [1931]) implicados de modo mais específico nesses eventos: o ‘entretenimento’ das

canções populares – ainda que não se tratassem de composições musicais típicas do cotidiano imediato dos estudantes –, a ‘curiosidade’ pelo novo, daquilo que rompe com a rotina da escola e, ainda, a curiosidade em desvendar os mistérios nas histórias contadas/encenadas no evento.

Embora tais estímulos externos estejam implicados nessa convergência pontual dos estudantes para os eventos, concebemos instituir-se também componentes inerentes às vivências de leitura mantidas nesses mesmos eventos. A atenção voluntária se dirige, portanto, para o ‘entretenimento’ e para a ‘curiosidade’, mas, neste caso, tais meios externos – que tendem a se exaurir porque se configuram sob a ordem das funções psíquicas inferiores – parecem colocar os estudantes em contato com o que perpassa o grande tempo como as canções do folclore brasileiro e os contos, ainda que eles não estejam completamente atentos a esses objetos culturais (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]). A respeito do desenvolvimento da atenção voluntária, Vygotski (2012 [1931], p. 224) entende que:

la atención voluntaria es un proceso de atención mediada arraigada interiormente y que el propio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales del desarrollo cultural y de la formación de formas superiores de conducta. Eso significa que la atención voluntaria, tanto por su composición, como por su estructura y función, no es el simple resultado del desarrollo natural, orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos-medios externos.

Tal entendimento corrobora a inferência de que a instituição de movimentos somente incipientes de convergência por parte dos estudantes se justificava exatamente porque a atenção deles não se colocava como voluntária, não estando endereçada para o que tratávamos nos eventos e, em assim sendo, também o movimento dinâmico causal em favor da ampliação do repertório cultural não se concretizava. Caso houvesse atenção voluntária e dirigida para as distintas vivências propostas, haveria, então, possibilidades de ampliação do repertório ainda que dá ordem do ‘saber que existe’. Desse modo, em que pese nossa disposição em vivenciar diferentes experiências culturais com aqueles sujeitos, e alguns deles estarem também dispostos a vivenciarem tais experiências, competia tão somente a eles assinar o convite de pensar; de trazer para o mundo da

vida aquilo que se apresentava como teoreticismo (com base BAKHTIN, 2010 [1920-24]; MIOTELLO, 2011). Pareceu-nos, no entanto, que eles se dispunham a efetivamente assinar apenas ‘constituintes exógenos’ às vivências de leitura para as quais os convidávamos.

Desse modo, o que estava concorrendo com nossos propósitos de pesquisa naquele contexto aparentava, portanto, não se tratar apenas da dissociação entre repertórios culturais, tal qual concebe a literatura da antropologia da educação. Notoriamente muitas daquelas vivências de leituras eram desconhecidas por aqueles estudantes, distantes de seu cotidiano, como vimos discutindo na perspectiva vygotskiana. Ainda que essa questão estivesse posta ali, a forte concorrência parecia, contudo, estar numa questão anterior: a atenção não se educou como voluntária ao que estava sendo tematizado nos eventos; portanto, não lhes seria dado saber o que estavam sendo convidados a vivenciar e, em assim sendo, a ampliação do repertório cultural ficou inviabilizada na origem (SOUZA, 2017).

Para que seja possível tal ampliação no que diz respeito à educação para leitura, é necessário que a atenção se coloque como voluntária, esteja minimamente endereçada para o que é dito. Desenvolver a atenção voluntária dos estudantes tem imbricações, pois, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em direção ao domínio interno do comportamento, a autorregulação da conduta. Esse processo, no entanto, não ocorre espontaneamente, mas de forma mediada, neste caso, pela modalidade escrita da língua (VYGOTSKI, 2012 [1931]). Ocorre, porém, que a atenção dos estudantes pareceu-nos direcionada para estímulos externos, que não as vivências com a escrita, regulando sua conduta no que diz respeito ao uso massivo de dispositivos tecnológicos e afins, assim como em se tratando de jogos embrionários de sedução nas relações interpessoais mantidas na escola, do prazer e da curiosidade na/pela ruptura da funcionalidade típica da ação escolar (SOUZA, 2017).

Como vimos discutindo, a (des)obrigação para o que propúnhamos aos estudantes, numa abordagem da Arte e da Literatura, buscava “[...] promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a esfera do imediato e produzem as indagações da condição da existência; não é desenvolver o ‘gosto pela leitura’ ou o ‘prazer’, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o

próprio conhecimento.” (BRITTO, 2012, p. 54). E nisso está implicado o processo de historicização da conduta desses estudantes que se dá pela apropriação cultural, uma vez que “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 34). Assim, atentar a novas e críticas vivências exigia dos estudantes esforço na complexa atividade de domínio da atenção de modo a que pudessem reorganizar internamente tal endereçamento na consolidação da atenção voluntária, neste caso, dirigida para o que excedia o imediato.

Tal esfuerzo, naturalmente, no existe donde el mecanismo de la atención comienza a funcionar automáticamente. Hay en la vivencia del esfuerzo procesos suplementarios, conflictos y luchas e intentos de orientar los procesos de la atención en otro sentido, y sería un milagro que todo ello sucediera sin desgaste de fuerzas, sin un serio trabajo interno del sujeto, de un trabajo que puede medirse por la resistencia que encuentra la atención voluntaria. (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 223).

De modo convergente, Britto (2012, p. 48) compreende que “O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina.” Era preciso, pois, educar os estudantes para a leitura de textos em gêneros do discurso distintos na transcendência da legitimidade do gosto espontâneo que consiste na submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante, no que está implicada a autorregulação da conduta por parte dos estudantes (com base em BRITTO, 2012; VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Talvez esses dois movimentos analíticos – o distanciamento entre as zonas de desenvolvimento dos estudantes e o não endereçamento da atenção voluntária para o que é tematizado nos eventos – estejam intrinsecamente imbricados na análise da historicização da conduta dos estudantes nos eventos. Havia uma propensão por boa parte do grupo de estudantes para os constituintes exógenos, considerado o estágio do desenvolvimento humano deles, e essa propensão possivelmente coexistisse com um distanciamento entre as vivências que sugeríamos e aquilo a que tais estudantes pudessem efetivamente aderir. As vivências de leitura sugeridas aparentavam ser substancialmente distintas do repertório cultural deles, mas essa distinção parecia não ser a razão de sua

dissociação para com essas vivências porque tais vivências não chegaram a ser objeto de sua atenção voluntária. Tal distinção seria a causa da convergência apenas embrionária dos estudantes para os eventos com a escrita porque, em sendo tais eventos muito distantes de sua zona de desenvolvimento iminente, não faziam sentido para eles, logo se atinham aos ‘constituintes exógenos’ ali implicados.

Concebemos, portanto, que tais ‘constituintes exógenos’ pudessem se configurar, na recorrência temporal e espacial demandada para a consolidação do estado de intersubjetividade – compreendido, com base em Wertsch (1985), como o estágio de transição do funcionamento intersíquico/intersubjetivo para o funcionamento intrapsíquico/intrassubjetivo efetivado no processo de apropriação cultural, que tem a ver com a autonomia e a autorregulação da conduta do sujeito em relação ao objeto de conhecimento e uma nova zona de desenvolvimento real, portanto – como uma porta de entrada para vivências futuras mais efetivas com a cultura escrita em espaços institucionais criados para tal finalidade (BRITTO, 2015). Uma continuidade<sup>4</sup> das ações iniciadas no âmbito da pesquisa de intervenção seria, portanto, interessante na busca por essa consolidação efetivada, em nossa compreensão, nos liames de embrionários movimentos de convergência no pontual espaço de tempo do estudo. Talvez esse ‘elemento de atração’ para a manutenção da presença física dos estudantes aos eventos pudesse gradativamente se configurar como um ‘elemento de atração’ vinculado a constituintes de outra ordem.

Importa destacar que nossos dados empíricos, considerado o já mencionado restrito período de tempo que contamos para a pesquisa de intervenção – não nos permitiram fazer uma afirmação mais assertiva em relação aos três movimentos de análise que concebemos implicados na dissociação de boa parte dos participantes da pesquisa para as vivências de leitura, inferindo qual desses movimentos tenha efetivamente se colocado ali. De todo modo, em se tratando da educação para leitura em escolas que se caracterizam por esses entornos socioculturais, entendemos que esse desafio de compreensão vai estar inevitavelmente posto.

---

<sup>4</sup> Era meu propósito dar continuidade aos eventos com a escrita caso permanecesse como professora naquela instituição escolar, o que não se confirmou.

## **Avanços embrionários de atenção voluntária para as vivências de leitura**

Na proeminência dos constituintes exógenos que se afiguraram nos eventos com a escrita, consideramos implicados prenúncios do que vimos chamando ‘movimentos embrionários de convergência’ para as vivências de leitura experienciadas pelo grupo de estudantes na pesquisa de intervenção. Essa convergência embrionária tem, pois, imbricações com reações-resposta (BAKHTIN, 2011 [1979]) por parte dos estudantes que se aproximaram da diferença não-indiferente (PONZIO, 2010b; 2013). Assim, tais movimentos são interpretados como avanços, ainda que incipientes, em meio ao inquietante, mas não surpreendente, cenário delineado no propósito de educar para leitura na escola e adiante dela. Isto posto, registramos vermos como avanço explícito a convergência dos estudantes que inicialmente foram acompanhados pelos pais nos eventos para o que lhes era proposto na esfera escolar, no que entendemos implicadas relações entre família e escola. Consideramos também notável, na evidenciada dissociação do grupo de estudantes para as vivências de leitura, o interesse, sob vários aspectos inesperado, pela posse do artefato ‘livro’ – importaria àqueles estudantes minimamente se tratar do artefato ‘livro’? Vemos, de igual modo, um outro avanço: a efetivação de um sarau, ao final da pesquisa de intervenção, que consistiu em um evento com a escrita da escola, envolvendo toda a comunidade escolar e para o qual a atenção voluntária (VYGOTSKI, 2012 [1931]) dos estudantes pareceu minimamente endereçada. Também o apoio excepcional da instituição escolar para nossos eventos com a escrita figurou-se como avanço nos propósitos da pesquisa.

Em se tratando da participação nos eventos com a escrita de Ariel e Ulisses, estudantes cujos pais anuíram a tais eventos, vimos se gestar sua progressiva autorregulação da conduta, de modo que pareciam valorar vivências culturais no âmbito da esfera escolar, apesar de inferirmos nessa valoração um elo com o que Britto (2012) nomeia ‘pedagogia do gostoso’ e, portanto, com um referencial cotidiano. As notas a seguir elucidam a convergência desses estudantes para ações propostas pela escola:

(18) Nos eventos com a escrita de que participa, **Ariel sempre leva para casa um livro emprestado**. Na ocasião do terceiro evento, a estudante interessou-se por uma das antologias de contos clássicos abordadas em nossas vivências e a pediu emprestada a mim. Na semana seguinte, **ela me devolveu a obra, relatando ter lido alguns contos em casa juntamente com sua mãe e sua irmã mais nova**. (Relato n. 48, Diário de Campo, 2016, grifo nosso).

(19) Em minhas aulas, observo que **Ulisses tem sempre à mão um livro**. Normalmente, são livros da série ‘Os Heróis do Olimpo’, do autor norte-americano Rick Riordan, cuja narrativa conjuga lendas da mitologia grega com aventuras no século XXI. Ao final das aulas, o estudante me acompanha até a sala dos professores falando com entusiasmo sobre essas suas vivências de leituras. **Na ocasião do café literário, o estudante compartilhou com pais e demais estudantes as leituras que vinha fazendo acerca dessas obras, em anuência a um convite meu**. (Relato n. 49, Diário de Campo, 2016, grifo nosso)

Em (18) registra-se, a nosso ver, movimento de convergência para as vivências de leitura experienciadas nos eventos: Ariel teve vontade de levar para casa um dos livros com o qual interagimos em um dos eventos e, em o fazendo, vivenciou leituras de contos com seus familiares. Ela possivelmente estivesse endereçando sua atenção voluntária para a cultura escrita, nos usos que lhe propúnhamos por meio dessas vivências, e isso suscita imbricações com a esfera familiar: as vivências de leitura na escola implicavam vivências dessa ordem na família da estudante, assim como essas vivências constituíam seu repertório cultural (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Em se tratando da nota (19), inferimos que o estudante Ulisses mantinha vivências de leitura para além da funcionalidade da ação escolar, aderindo às vivências propostas na escola e para além dela (com base em CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015). Não nos referimos, porém, à vaga ideia de leitor como “[...] alguém que está sempre com um livro à mão, qualquer que seja (ou quase), elucubrando sobre a vida e o mundo, vagando por mares nunca dantes navegados.” (BRITTO, 2015, p. 65) –, mas compreendemos que as vivências de leitura de Ariel e de Ulisses contrastavam no todo do grupo de estudantes porque tais vivências se opunham minimamente ao cotidiano. Concebemos a figura 3 como ilustrativa disso:

Figura 3 – Compartilhamento de leituras realizadas por aluno de minha classe de oitavo ano



Fonte: Geração nossa (2017)

Na imagem, o estudante está engajado em um de nossos eventos com a escrita, o café literário, no qual ele compartilha com seus interlocutores vivências de leitura. Ainda que reconheçamos que tais leituras pudessem estar associadas ao ‘deleite’ e que, embora pudessem suscitar o tensionamento com a história, aparentavam implicadas nelas questões fortemente mercantis, para engajar-se em tal evento, era preciso, pois, que o estudante tivesse autorregulado sua conduta em se tratando das leituras realizadas; que tivesse produzido sentidos no encontro do autor via texto escrito (com base VYGOTSKI, 2012 [1931]; GERALDI, 2013 [1991]; PONZIO, 2010b]).

Quando da proposta de uma atividade de leitura de poemas em casa, estratégia nossa para engajar os pais na participação dos eventos com a escrita, Ariel e Ulisses estavam dentre os poucos estudantes que realizaram a atividade solicitada. Na figura a seguir, o registro dessa atividade realizada por Ariel e sua mãe:



Figura 4 – Ariel lendo poemas para a mãe Cecília na varanda de sua casa



Fonte: Geração nossa (2017)

Os dois estudantes em questão realizavam leituras de livros para além da escola, estando essas famílias, aparentemente, disponíveis a vivenciar a cultura escrita com seus filhos, como suscita a convergência desses pais para a atividade com os poemas e para outras atividades atinentes à escola, o que pudemos documentar em nosso percurso de docência ali.

A nosso ver, esse é um avanço bastante inquietador: por que os estudantes, inicialmente acompanhados de seus familiares, pareciam autorregular sua conduta ao passo que a respeito dos demais inferimos haver uma heterorregulação da conduta nas vivências com a cultura escrita no âmbito da pesquisa de intervenção? Essa autorregulação da conduta por parte de Ariel e de Ulisses teria suas razões nas vivências que mantinham na esfera familiar? O acompanhamento de seus pais nos eventos com a escrita, ainda que breve – sem considerarmos que, talvez, tenha havido continuidade desse acompanhamento na esfera familiar –, teria implicações na convergente participação desses estudantes nas vivências de leitura? E, ainda, as vivências desses estudantes na esfera escolar influenciaria de alguma forma seus contextos familiares em se tratando dos usos da escrita? Dada a abreviada presença dos pais Vinícius e Cecília nos eventos, não geramos dados que pudessem nos facultar inferências

fundamentadas a respeito do repertório dessas famílias. De todo modo, inferimos que, no caso de Ariel e de Ulisses, sua autorregulação da conduta acerca de leituras de contos e poemas, possivelmente, tivesse imbricações com vivências dessa natureza mantidas na família e para além dela, uma vez que, nesse processo de regulação da própria conduta, é preciso que tenhamos nos apropriado intrapsiquicamente do que vivenciamos no plano intersíquico sob orientação de um interlocutor mais experiente (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). Já a respeito dos outros estudantes, talvez o repertório cultural característico de seu entorno familiar não lhes oferecesse condições para participação efetiva nos eventos com a escrita propostos, o que os levava a destinar sua atenção voluntária para focos paralelos a esses eventos, como problematizamos anteriormente. A esse respeito, escreve Lahire (2008 [1995], p. 65),

Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põe em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares.

Nesse sentido, compreendemos que o repertório cultural do estudante reverbera na historicização de sua conduta, podendo (ou não) regular essa mesma conduta diante de determinados objetos culturais em variadas esferas da atividade humana (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]; BAKHTIN, 2011 [1979]). Em se tratando de Ariel e de Ulisses, a autorregulação da conduta aparentava se delinear mais efetivamente porque o repertório que caracterizava seu entorno social não confrontava tão absolutamente as vivências propostas na escola; convergia, em boa medida, com elas.

Entendemos, contudo, que a presença física dos familiares dos estudantes em questão não constituiu necessariamente motivação para que esses estudantes se engajassem nas vivências de leituras, visto que os estudantes permaneceram engajados mesmo na ausência dos pais, todavia a (pre)ocupação desses pais com o processo de escolarização dos filhos – ancorada, porém, na inferida concepção salvacionista de educação – pode ter se instituído como

motivação para que esses estudantes participassem dos eventos pela valoração compartilhada na família para as vivências da/na esfera escolar ou, talvez, pela exigência imposta pelos pais para os compromissos com a escola. Assim, infere-se que, provavelmente, estivesse implicada na maior autorregulação da conduta por parte de Ariel e de Ulisses, em contraposição à estrita heterorregulação por parte do grupo de estudantes, a também maior convergência do seu repertório cultural para as vivências de leituras que integravam os eventos. Igualmente, a ausência dos familiares dos demais estudantes em se tratando da pesquisa de intervenção certamente compunha o quadro de razões para a participação indiferente dos estudantes nesses eventos, considerando que a prevalência dos ‘constituintes exógenos’ de que tratamos anteriormente só nos parece possível se, em boa medida, for gestada – e não problematizada – em seu cotidiano imediato.

Na ordem dos avanços que consideramos implicados nos eventos com a escrita, interessa colocarmos em discussão o interesse pela posse do artefato ‘livro’ por boa parte dos estudantes que se mostravam alheios a esses mesmos eventos, como relatamos em nota:

(20) Aqueles alunos que se mostram alheios às minhas aulas e também às vivências de leituras no âmbito da pesquisa de intervenção, interessam-se por ganhar os livros que são sorteados pelos escritores que nos visitam. (Relato n. 58, Diário de Campo, 2016).

Trata-se da posse de algo, nos limites de um ‘presente’, mas não se trata de apossar-se de algo qualquer; é a disputa pelo artefato ‘livro’. Assim compreendendo, estaríamos superestimando esse interesse se víssemos nele um micromovimento de convergência para um artefato outro que fuja ao cotidiano, dito de outro modo, estaríamos superestimando demasiadamente esse interesse dos estudantes em ganhar um ‘livro’ considerar que, talvez, para além da posse de um artefato que ainda não era deles, importasse minimamente esse artefato ser um livro? (SOUZA, 2017). Nesse contexto, possivelmente esse interesse não implicasse tal micromovimento, como suscitam as notas a seguir:

(21) Em um dos eventos com a escrita, Rufino disputa com os colegas alguns livros que são sorteados pela escritora que nos visita empenhando-se em responder as perguntas que ela lhes faz acerca das histórias contadas no evento. Não tendo

ganhado livros por meio do sorteio, ao final do evento, Rufino pede à escritora um de seus livros. O menino é, então, presenteado com uma das obras da autora e fica bastante contente. (Relato n. 59, Diário de Campo, 2016)

(22) Na semana seguinte, na ocasião de uma de minhas aulas, Rufino informa ter dado seu livro para uma de suas colegas já que ele não iria lê-lo. (Relato n. 60, Diário de Campo, 2016).

O interesse do estudante pelo ‘livro’ parece não ter suas razões nas possibilidades de leitura e de experiência com ele, mas no prazer de ser presenteado com um objeto, não importasse qual fosse. Ainda, talvez, esse interesse pelo ‘livro’ tenha seu fundamento na concepção ‘salvacionista de leitura’, tendo sido tomado como sinônimo de erudição. Também delineou-se um terceiro avanço: a efetivação de um sarau ao final da pesquisa. O encerramento do percurso de nossos eventos com a escrita com o grupo participante do estudo se deu com a organização do sarau, evento que foi acolhido pela escola. O relato em (23) ilustra essa acolhida:

(23) A programação do sarau contou com apresentações artísticas e culturais que tematizavam a Literatura e a consciência negra organizadas conjuntamente por mim, professora de Português da escola, pelas professoras dos Anos Iniciais, pelos professores de música e de dança da escola e por nossos alunos. (Relato n. 62, Diário de Campo, 2016).

O sarau fez parte de uma programação especial da escola para o dia da eleição para a Direção escolar em nome de que as famílias se fizessem presentes na instituição nesse dia. No entanto, mais uma vez, os familiares compareceram à escola em número bastante restrito. Também os estudantes não acorreram em grande número, mas, em se tratando do grupo de estudantes participante da pesquisa de intervenção, aqueles que se fizeram presentes empenharam-se em vivências pouco familiares a eles, educando incipientemente sua atenção voluntária para tal, o que interpretamos como avanço bastante relevante no cenário de diferença indiferente que se afigurava naquele contexto.

As vivências com a cultura escrita mantidas no sarau tiveram lugar em meu planejamento didático-pedagógico, sendo realizadas leituras de contos no tensionamento com o cotidiano e também de poemas ainda nos liames com a educação infantil. Uma das apresentações de meus alunos compunha-se de uma paródia do

*funk* “Baile de favela” – marcadamente inscrito na imediatez característica do repertório cultural de muitos desses estudantes –, produzida por eles nas aulas a partir da leitura do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe. Concebo que estivesse implicado nessa minha ação docente o tensionamento de objetos do pequeno e do grande tempo. Assim, contrastando essa minha prática pontual com a assumida nos eventos com a escrita, infiro que, também nela, os estudantes permanecessem atentos à ‘exogenia’: atraia-os ‘a batida’ do *funk* e o uso massivo das tecnologias empregadas nas aulas em contraposição ao que lhes oferecia a leitura do conto. Quanto à outra apresentação de meus alunos, tratava-se da canção “Metáfora”, de Gilberto Gil, trabalhada em sala de modo a fomentar discussão acerca de recursos metafóricos e estilísticos empregados na linguagem poética. Considerando a zona de desenvolvimento iminente dos estudantes (VYGOTSKI, 2012 [1931]) aparentemente marcada por usos da escrita cotidianos, ainda nos liames com a educação infantil, tal vivência compôs o quadro do que ficou na diferença indiferente a alguns estudantes, postura repetidamente assumida nos eventos no âmbito da pesquisa.

Na imbricação que concebo ter havido entre minha pesquisa e minha prática docente naquele contexto escolar – talvez a linha mais tênue tenha sido a organização do sarau –, vemos nesse evento avanços embrionários de atenção voluntária para as vivências de leitura nele implicadas: ainda que um pequeno número de estudantes tivesse acedido ao convite de participar de mais esse evento com a escrita na escola, tais estudantes se fizeram presentes e se esforçaram em estar diante de um público, na tentativa de algo que muito provavelmente não lhes era minimamente familiar. A despeito de suas dificuldades para o processo básico de cultura corporal do movimento, de cantar e se deixar embalar pelas canções cantadas, eles estiveram naquele instante ocupados com vivências que transcendiam a cotidianidade (com base em VIGOTSKY, 2012 [1931]; HELLER, 2014 [1970]). Talvez esses estudantes e seus pais não tenham efetivamente ampliado seu repertório cultural na recorrência temporal e espacial bastante restrita com que se deu a pesquisa. Alguns deles, entretanto, estavam ali, e, talvez, para alguns desses, o que vivenciamos nos eventos transcenda, em outros cronotopos, a

ordem do ‘conhecido’ e se torne assinatura no mundo da vida (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Cabe mencionar, por fim, avanço que vemos no irrestrito apoio que recebemos da gestão escolar para a efetivação dos eventos com a escrita na escola, ao que não nos atentamos profundamente neste capítulo, mas que consideramos também implicado no processo de educar os estudantes para leitura na/para além da escola. O excerto a seguir elucidado o suporte material e imaterial que a instituição escolar dispôs ao longo da pesquisa:

(24) A escola vai te dar todo apoio, professora, para fazer contato com as famílias, para prever local, para prever espaço. Tu és professora, tu és uma estudiosa... Eu acho que isso agrega (...). (Simone, RCG1, 2016).

Considerando isso, interessa-nos o registro de algumas inquietações no âmbito desse avanço: teria a escola valorado o que propúnhamos em atenção a sua função naquele entorno frequentemente marcado por fragilidades de ordem econômica e social? Ou, sendo uma iniciativa inscrita na esfera acadêmica com a qual a esfera escolar tende a dialogar mais estreitamente porque ambas afiguram como lugar do que é próprio da ontogênese humana (VYGOTSKI, 2012 [1931]), estaria a escola aderindo a essa iniciativa pelos compartilhamentos com a universidade? Tratando-se de nosso primeiro questionamento, aparentava estar se constituindo naquela comunidade escolar movimento bastante inicial de valoração da cultura escrita, o que pode sinalizar para uma aprovação da escola a nossos eventos com a escrita pela compreensão de que vivências dessa ordem fossem importantes para aqueles sujeitos em nome da ampliação do seu repertório cultural. Quanto a nossa segunda indagação, inquieta-nos ainda mais: estariam escola e universidade, esferas nas quais grassa a ideologia oficial (BAKHTIN [VOLÓSHINOV], 2012 [1927]) –, na proposição e no engajamento de tais eventos, mantendo-se numa recorrência estrita de si mesmas? As vivências de leitura propostas colocavam-se, pois, como teoreticismo (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) para boa parte daqueles estudantes e daquelas famílias. Como inseri-los, então, nesse circuito de valoração do que é endógeno à escola e que se coloca como “ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.”? (SAVIANI, 2012 [1983], p. 71).

Eis o grande desafio da escola em entornos socioculturais tais, organizar sua ação a partir de questões que permitam compreender criticamente a realidade e produzir novos conhecimentos, o que pressupõe o tensionamento dialógico/dialético entre as vivências cotidianas e os saberes acumulados historicamente (BRITTO, 2012).

### **Considerações Finais**

Este capítulo buscou evidenciar resultados de Souza (2017), estudo que teve como mote as possibilidades de ampliação do repertório cultural de estudantes de comunidade escolar inserida em contexto fragilizado socioeconomicamente, colocando em discussão os desafios e implicações afins delineados em torno do propósito de educar para leitura na escola e para além dela. Os dados apontam para o desafio de educar a atenção dos estudantes para que se colocasse como voluntária (VYGOTSKI, 2012 [1931]) nas vivências que transcendiam seu cotidiano imediato, no que está implicada a instituição de movimentos tão somente embrionários de convergência por parte desses mesmos estudantes para as vivências de leitura, em decorrência de possível distanciamento entre suas zonas de desenvolvimento e/ou a prevalência de ‘constituintes exógenos’ para os quais a atenção deles tendeu a se endereçar, a diferença indiferente, dificultando a ampliação de repertório cultural. Tais ‘movimentos embrionários de convergência’ são compreendidos pela via dos ‘avanços’ que enxergamos no todo da pesquisa de intervenção, os quais são interpretados como passos iniciais no caminho percorrido em direção à ampliação do repertório cultural dos sujeitos naquele entorno escolar.

Para que os estudantes pudessem efetivamente ampliar suas vivências no que diz respeito às leituras de contos e de poemas afiguradas nos eventos com a escrita de que participaram, era preciso que a atenção estivesse voltada para o que estava sendo dito e que, na recorrência temporal e espacial demandada para a consolidação do estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985), pudessem desenvolver as funções psíquicas superiores em direção ao domínio interno do comportamento, a autorregulação da conduta. Nesse sentido, em se tratando da historicização dos sujeitos na imersão na cultura escrita, a escola exerce um importante papel, sobretudo nos espaços em que ela parece ser definitiva no processo de apropriação

dos objetos culturais do grande tempo. Para que isso seja possível, é necessário, então, que sejam garantidas condições sociais para que a leitura seja um direito desses estudantes e de suas famílias, como algo que não lhes pode ser negado (BRITTO, 2015). É preciso, igualmente, que se criem condições objetivas para que professores possam planejar ações curriculares e extracurriculares comprometidas com a educação para leitura que, em distintos cronotopos, possam fomentar vivências mais efetivas com a cultura escrita não apenas na escola, mas para além dela.

Enfim, cabe enfatizar que nossa pesquisa atentou para um projeto de sociedade muito além de qualquer produtivismo e/ou pragmatismo, tanto quanto dissociado de qualquer salvacionismo escolar, buscando promover um movimento em favor do direito dos sujeitos participantes do estudo poderem provar distintas leituras, para além do seu cotidiano, que contribuísse para sua formação como leitores críticos, capazes de problematizar os modos de organização da sociedade e as formas de escamoteação ideológica da desigualdade que nela se institui (BRITTO, 2003; 2015). Concebemos que insistir nesse propósito constitui compromisso da educação articulada ao desiderato de emancipação dos sujeitos, estando a escola historicamente encarregada de tal função nesses contextos.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].
- BAKHTIN, Mikhail M. [VOLÓSHINOV]. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior,



Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BATISTA, Antônio A. G.; CARVALHO-SILVA, Hamilton H. de. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: CENPEC, 2013.

BRITTO, Luiz P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; IRIGOITE, Josa C. A aula de Português: sobre vivências (in)funcionais. *ALFA: São Paulo*, v. 59, n. 2, p. 255-279, 2015.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013 [1993].

EUZEBIO, Michelle D. *Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas de letramento e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015 [2010].

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Editora Ática, 2008 [1995].

L. PONZIO. *Visões do texto*. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. São Carlos/SP: Pedro & João, 2017 [2002].

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009 [1979].

MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

- PONZIO, Augusto. *Encontros de palavras: o outro no discurso*. Tradução de Valdemir Miotello, Cleber Conde, Camila Caracelli Scherma, Ana Beatriz Dias, Marina Haber de Figueiredo e Roberto Leiser Baronas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. Tradução de Valdemir Miotello, Regina Silva, Daniela M. Mondardo, Camila Caracelli Scherma, Marina Haber de Figueiredo, Ana Beatriz Dias e Allan Pugliese. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.
- PONZIO, Augusto. Identidade e alteridade. In: PONZIO, Augusto. *Fuori luogo*. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. [Traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo].
- PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria I. de. *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-95.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2012 [1983].
- SOUZA, Liliame V. de. *Vivências com o ato de ler na/para além da esfera escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- YIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].
- WERTSCH, James. *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985
- .



# **A polarização entre a manutenção do normativismo e o esvaziamento conceitual no ensino de conhecimentos gramaticais na escola**

Letícia Melo Giacomin

## **Introdução**

Como estamos formando professores de Língua Portuguesa em nossos Cursos de Letras? Que desafios a docência coloca para o necessário compromisso de ressignificação curricular das licenciaturas? As universidades têm estado atentas a esses desafios? Esse conjunto de questões seguramente é objeto de inquietudes daqueles dentre professores e pesquisadores brasileiros que compreendem a esfera escolar como seu campo de estudo mais importante.

As abordagens dos conhecimentos gramaticais no ensino e as implicações desses conhecimentos na formação do estudante parecem ainda demandar atenção, mesmo após mais de duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), da recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e de importantes discussões no campo de estudos do ensino de língua materna. O ensino de conhecimentos gramaticais vem sendo há muito tempo objeto de reflexões e de críticas e constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, mesmo por aqueles que, há pouco, iniciaram sua atuação na carreira e, em tese, não estariam ‘contaminados’ pela tradição “gramatiqueira” escolar.

Este capítulo tematiza, então, essas inquietudes, tendo como foco a formação docente para o ensino de conhecimentos gramaticais na escola, foco este circunscrito à abordagem de duas tendências inquietadoras que têm tido curso na esfera escolar: a manutenção do normativismo e a gaseificação conceitual na docência em Língua Portuguesa. Assim, busca-se aqui responder a uma inquietadora questão: Como profissionais egressos de Curso de Letras compreendem/operam com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica? Em convergência com essa questão, entende-se

necessário ainda problematizar as relações entre o percurso curricular da licenciatura em Letras/Português no tangente à formação em Linguística e representações dos egressos acerca da docência em Língua Portuguesa quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos gramaticais.

Trata-se de uma abordagem qualitativa que retoma elementos do estudo de Giacomini (2013), que reúne seis egressos de Curso de Letras Português de universidade do Sul do país: dois deles, em atuação na docência, acompanhados ao longo de três bimestres letivos, tendo sido entrevistados e tendo participado de roda de conversa ao final do estudo; os outros quatro egressos participaram do estudo sob forma de entrevistas. O critério para a seleção desses participantes foi a obtenção de índice de aproveitamento acadêmico igual ou superior à nota sete – em um Curso cuja média para aprovação é a nota seis –, não tendo havido reprovações em disciplinas ao longo da graduação, de modo a lidar com um grupo que, em tese, formou-se atendendo inteiramente às exigências estabelecidas pelo Curso. Este estudo previa um número mais amplo de participantes, o que não foi possível porque grande parte dos egressos contatados (mais de uma centena) não estava mais atuando ou não tinha chegado a atuar em sua área de formação. O processo de geração de dados teve como norte a questão acima mencionada, e a análise deles se deu a partir de uma filiação histórico-cultural com base no Círculo de Bakhtin e no quadro teórico vigotskiano.

Outros dados agregam-se a esses aqui em menção, advindos da historicidade do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC do qual a autora faz parte. Trata-se de um conjunto de documentos derivados de sessões de estudo, notas de campo, relatórios, rodas de conversa, entrevistas e documentos primários. O todo desses dados atende a prescrições do Comitê de Ética de Pesquisa com seres Humanos e da plataforma de extensão da UFSC, uma vez que é parte de projetos que neles tramitaram ao longo dos últimos cinco anos.

Quanto à filiação histórico-cultural especificamente, justifica-se por dois importantes critérios: (i) é o fundamento-base da Proposta Curricular da rede pública estadual a cuja unidade da federação corresponde a universidade em foco, assim como é fundamento-prevalente da rede pública municipal da capital desse mesmo

Estado<sup>1</sup>; e (ii) é, ainda, fundamento sob o qual atua o acima mencionado Grupo de Pesquisa.

Este capítulo organiza-se em três seções de conteúdo. Na primeira, problematiza-se o percurso de formação docente quanto ao campo da Linguística no que respeita ao enfoque crítico ao normativismo escolar, tanto quanto à prevalência do estudo acadêmico da gramática descritiva do português do Brasil, sublinhando dificuldades inferidas em licenciados egressos desse Curso, especialmente a partir de Giacomini (2013), no que concerne à atuação docente em Língua Portuguesa. Na segunda seção, discute-se tanto a adesão ao normativismo quanto o esvaziamento conceitual do ensino e da aprendizagem de conhecimentos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa em se tratando desses mesmos egressos. Na terceira, tematiza-se o desafio que constitui o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente no tocante aos conhecimentos gramaticais, ancorados teoricamente em autores conhecidos por suas discussões acerca deste ideário educacional, que entendemos serem complemento-base do que foi exposto nas seções anteriores.

### **Gramática: o formalismo linguístico e a força da tradição escolar nas representações conceituais de licenciados**

Parece certo que os Cursos de Letras/Português, desde que a Linguística ganhou espaço na formação docente no Brasil (com base em SOARES, 2004), têm sido crescentemente mais precisos em deixar claro para os licenciados o que não é mais possível fazer em se tratando de ensino e aprendizagem de conhecimentos gramaticais na esfera escolar. Em nível nacional, parece haver uma maior tendência de negação ao normativismo na Educação Básica (a exemplo de GERALDI, 1997; BRITTO, 1997; FARACO, 2008), mesmo que compreendamos a incontestável remanescência desse mesmo normativismo ainda hoje em inúmeros espaços educacionais (com base em CATOIA DIAS, 2016; DAGA, 2016; PEREIRA, 2015; IRIGOITE, 2015).

Desde estudos fundantes de Labov (2008 [1972]) e da projeção da Sociolinguística quantitativa laboviana como disciplina científica, assim como desde a consolidação do Programa de Investigação Científica

---

<sup>1</sup> Não serão referenciados esses documentos em nome de manter a opção por não precisar o Curso em estudo.

Gerativista como quadro-teórico-base hegemônico nas abordagens formalistas (CHOMSKY, 2005; RAPOSO, 1992; KATO, 1997) em seus diferentes desdobramentos, parece (ou deveria parecer) claro para todos aqueles inscritos no campo de Letras/Português a substantiva diferença entre o objetivismo abstrato tal qual se institui nesse formalismo e esse mesmo objetivismo abstrato (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929])<sup>2</sup> tal qual se coloca no normativismo escolar – mantém-se aqui a repetição da nomeação do conceito objetivismo abstrato, porque faz referência a sua ocorrência em duas diferentes esferas da atividade humana: um tal qual se coloca na esfera acadêmica – sob a égide do descritivismo – e outro tal qual se coloca esfera escolar – sob a égide do normativismo.

Os estudos linguísticos formalistas empenharam-se, ao longo de toda a segunda metade do século XX – e continuam a fazê-lo (PERINI, 2016<sup>3</sup>) –, no enfoque academicista de uma abordagem gramatical descritiva, colocando-se como epifenômeno, nesse enfoque, a negação – explícita ou inferível – do normativismo escolar. Sob essas lentes, os Cursos de Letras têm envidado esforços, na formação profissional que levam a termo – fazendo-o de modo mais renitente ou menos renitente –, para que os licenciados egressos compreendam o conceito de gramática sob as especificidades com que a ciência linguística o tem delineado; logo, não se trata de um conceito monolítico e tampouco isomórfico ao prescritivismo. Ressalta-se que os Cursos em Letras, em si mesmos, não são o enfoque aqui; são tomados nas relações com a preparação do egresso para o ensino [e a aprendizagem por parte dos alunos] de conhecimentos gramaticais; logo, tem-se ciência de que menções a ‘Cursos’ no plural requerem estudos com recorte distinto deste capítulo. De todo modo, mantém-se o risco do plural, fazendo-o sob a ancoragem de vivências empíricas ao longo da trajetória profissional e acadêmica.

No caso do Curso de Letras aqui em menção, a organização de sua matriz curricular nas últimas décadas tem priorizado dois anos de iniciação em Linguística formalista, com enfoque no chamado ‘núcleo duro’ (WEEDWOOD, 2002): Fonética/Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. Giacomini (2013), em estudo da penúltima versão do

---

<sup>2</sup> A menção, aqui, em um mesmo parágrafo, a dois quadros teóricos opostos é ciente e levada a termo em nome do argumento em curso.

<sup>3</sup> Este linguista mantém publicações com esse enfoque desde a década de 1990, a exemplo de *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Projeto Político-Pedagógico do curso em foco (PPP, 1998) – a qual não se distingue da atual versão (PPP, 2007) nesse enquadramento – apresenta o seguinte dado:

Tabela 1 – Disciplinas com foco na Linguística de base formalista – versão PPP (1998)

Disciplina	Carga horária (horas/aula)	Semestre em que foi ofertada aos alunos
Sintaxe	60 h/a	Terceiro
Semântica	60 h/a	Quarto
Morfologia	60 h/a	Segundo
Fonética e Fonologia	60 h/a	Primeiro

Fonte: Giacomini (2013)

Mais recentemente, Fraga (2016), estudando a atual versão desse mesmo curso (PPP, 2007), reitera essa forte presença da Linguística formalista, na qual prevalece o conceito de gramática tomado sob diferentes desdobramentos, em conformação que se entende muito estreitamente convergente com a concepção de língua que caracteriza o que Volóchinov (2017 [1929]) chama de objetivismo abstrato<sup>4</sup>, conceito já aqui mencionado. No Quadro 1, a seguir, adaptou-se a tabela de Fraga (2016) na qual constam exatamente as quatro disciplinas formalistas exibidas na Tabela 1 veiculada anteriormente. Parece, pois, claro que a presença de todas as quatro disciplinas, com igual carga horária, mantém-se como opção de formação no referido curso, dado constarem em ambas as versões do PPP (1998; 2007).

Assim, tal qual exhibe o Quadro 1, o primeiro desdobramento (segundo semestre) contém as disciplinas de Fonética e Fonologia do Português e Morfologia do Português; já no segundo desdobramento (terceiro semestre), consta a disciplina de Sintaxe do Português; o terceiro e último desdobramento (quarto semestre) contém a disciplina de Semântica – reitera-se a mesma lógica do PPP (1998) registrado na Tabela 1 anterior. Nesse novo PPP (2007), porém, oito – dentre as mesmas sessenta horas alocadas para tais disciplinas – em

---

<sup>4</sup> Vale, aqui, uma ressalva: em se tratando da busca chomskyana pela adequação explicativa, parece tratar-se do subjetivismo individualista. Compreende-se que o objetivismo abstrato ancora a adequação descritiva desse mesmo quadro teórico (conceitos com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929] e em CHOMSKY, 2005).



tese destinam-se à chamada Prática como Componente Curricular (PCC), fortemente criticada por Fraga (2016) a partir da compreensão de acadêmicos com quem essa autora interagiu, para os quais essa prática tende a ser uma pseudoaproximação com a docência, questão cuja discussão não se apresenta aqui por tangenciar o objeto deste capítulo. A Prática como Componente Curricular corresponde a um conjunto de horas-aula alocado para algumas dentre as disciplinas, na busca de que se estabeleçam relações entre as discussões teóricas constitutivas de tais disciplinas e a realidade escolar em si mesma. Trata-se, em tese, da proposição de atividades cujo desenvolvimento exija vivências dos acadêmicos na esfera escolar. Segue, então, o Quadro 1:

Quadro 1 – Disciplinas com foco na Linguística de base formalista – versão PPP (2007)

2ª	Fonética e Fonologia do Português	60h (52+08)		
	Morfologia do Português	60h (52+08)		
	Língua Latina I	60h (Teoria)		
	Literatura Brasileira II		60h (52+08)	
	Teoria Literária II		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa II		60h (52+08)	
3ª	Sintaxe do Português	60h (52+08)		
	Língua Latina II	60h (Teoria)		
	Literatura Brasileira III		60h (52+08)	
	Teoria Literária III		60h (52+08)	
	Literatura Portuguesa III		60h (52+08)	
4ª	Semântica	60h (52+08)		
	Teoria da Enunciação ou Linguística Textual	60h (52+08)		
	Língua Latina III	60h (Teoria)		
	Estudos Literários I		60h (52+08)	
	Teoria Literária IV		60h (52+08)	

Fonte: Fraga (2016 – excerto de tabela adaptado para quadro)

Postas, pois, as quatro mencionadas disciplinas do ‘núcleo duro’, veicula-se, no Quadro 2, também em excerto adaptado de Fraga (2016), a disciplina nomeada ‘Estudos Gramaticais’, a qual,

desde a primeira fase do Curso em menção, objetiva deixar claro o conceito de gramática.

Quadro 2 – Disciplina com enfoque no conceito de gramática (PPP, 2007)

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo programático</b>
<b>Estudos Gramaticais (1ª fase)</b>	Iniciação aos conceitos e métodos da descrição gramatical segundo as abordagens da Linguística Moderna. Problemas e limites das teorias gramaticais. <b>Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.</b>	1. Mostrar a diversidade de sentidos da palavra "gramática". 2. Levar o aluno a ter postura crítica em relação às inconsistências da Gramática Tradicional e à exclusão social perpetrada por meio dela.	1. Estudos gramaticais 1.1. Gramática universal e gramática de línguas particulares 1.2. Gramática como termo polissêmico 1.3. Prescrição e descrição 2. A norma: princípios de análise 3. Métodos de descrição linguística e níveis de análise: fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático-discursivo 4. Variedades da língua e língua padrão do Brasil <b>5. Teoria gramatical e ensino</b>

Fonte: Fraga (2016 – excerto de tabela adaptado para quadro)

Essa mesma disciplina também constava na versão anterior do PPP (1998), como em Giacomini (2013), ainda que sem as mencionadas horas de Prática como Componente Curricular – atente-se para a primeira disciplina arrolada na Tabela 2:

Tabela 2 – Disciplinas com enfoque no conceito de gramática (PPP, 1998)

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária (horas/aula)</b>	<b>Semestre em que foi ofertada aos alunos</b>
Introdução aos Estudos Gramaticais <sup>5</sup>	60 h/a	Primeiro

<sup>5</sup> Conteúdos listados no PPP (1998) respectivamente a essa disciplina: 1 A complexidade da linguagem como objeto de estudo; 1.1 Prescrição e Descrição; 1.1.1 Níveis de análise; 1.1.2 O funcionamento social da norma culta; 1.2 "Gramática" como termo polissêmico; 1.3 Coerência interna e consistência com dados; 2 História dos

Sociolinguística	60 h/a	Quarto
Psicolinguística	60 h/a	Quinto
História da Língua	60 h/a	Sexto
Texto e Enunciação	60 h/a	Sexto
Análise do Discurso	60 h/a	Sétimo

Fonte: Giacomini (2013)

Com uma recorrente abordagem formalista, é possível que seja esperado, de acordo com os objetivos do PPP do mencionado Curso, que os egressos tenham clareza acerca do que seja gramática sob a perspectiva do objetivismo abstrato tangente ao formalismo linguístico. Em Giacomini (2013), porém, ficam em xeque os resultados dessa formação quanto a tal ciência conceitual quando os licenciados egressos do curso em foco assumem a atividade de docência:

[...] mesmo tendo cursado um amplo conjunto de disciplinas sobre teoria gramatical, sob diversas abordagens, mas especialmente com foco sistêmico imanentista, a maior parte dos participantes desta pesquisa parece associar gramática à norma, tanto que não adjetivam gramática quando fazem menção ao termo e, em alguns casos [...] essa associação é diretamente estabelecida com manual de gramática. Sob uma perspectiva sistêmica, a língua se constitui de léxico mais gramática, e exatamente essa constituição é objeto de boa parte – talvez a maior – do currículo [do curso] em questão. Quando egressos, porém, os participantes de nossa pesquisa parecem sentir-se liberados de adjetivar gramática, tomando-a como sinônimo de norma. (GIACOMINI, 2013, p. 238)

Em convergência com a citação imediatamente anterior, o enunciado a seguir, de licenciado egresso, interlocutor em Giacomini (2013), parece icônico desse tipo de representação – na sequência, transcrição de fala de OGLR<sup>6</sup> – a adjetivação ‘normativa’, entre colchetes, é da pesquisadora:

(1) [...] na primeira escola em que dei aula fui contratada como professora de gramática [normativa]; então, essa prática me fez ter bastante base. O que sei até hoje foi porque tive que dar aula de gramática [normativa], foi prática mesmo, coisa que aprendi estudando sozinha. (Excerto de entrevista realizada com OGLR, 2013)

---

estudos gramaticais; 2.1 A discussão sobre linguagem no âmbito da filosofia grega; 2.2 O nascimento da gramática prescritiva; 2.3 A tradição gramatical greco-latina na descrição de outras línguas. (GIACOMINI, 2013, p. 141)

<sup>6</sup> Optou-se por codificar os participantes por iniciais randômicas de seu nome, com acréscimo de letras aleatórias.

Mais um enunciado nesse diapasão, agora de participante codificado como NVES:

(2) Ele [o professor] deve entender que muitas vezes a gramática [normativa] possui regras arbitrárias e não dá conta do sistema linguístico que possuímos, e, portanto, não pode ser encarada como verdade. (Excerto de entrevista realizada com NVES, 2013)

Especificamente sobre gramática, os excertos a seguir decorrem de respostas dadas quando os entrevistados foram questionados sobre o que eles entendiam por gramática, o que se coloca profundamente relacionado à concepção de língua:

(3) “Gramática é um conjunto de regras que rege sobretudo a escrita padrão”. (Excerto de entrevista realizada com NVES, 2013, p. 156)

Aqui, gramática, para NVES, vincula-se à normativismo. Vale a mesma interpretação para:

(4) “Gramática, para mim, é uma espécie de dicionário de norma-padrão: poucos fazem uso, ou não sabem usar [...]”. (Excerto de entrevista realizada com QMFU, 2013)

Já no excerto (5) de novo o enfoque na escrita:

(5) “Eu me apoio e penso que é uma forma de escrever a língua, como a língua se comporta.” (Excerto de entrevista realizada com OGLR, 2013).

Parecem ainda pouco claras as concepções sobre o conceito de gramática especificamente, havendo forte vínculo com o normativismo, ou seja, ênfase em uma das várias acepções do conceito (POSSENTI, 2000), como sugerem também os excertos a seguir:

(6) “Gramática é o que os alunos não querem aprender, e os professores não querem ensinar. [...] Gramática é uma reunião de convenções repletas de exceções que nos norteiam na lida com a língua escrita”. (Excerto de entrevista realizada com JLDZ, 2013)

(7) “Uma normatização, um padrão. Acho que seja necessária, mas ela puramente não deve ser o foco do ensino nas aulas de Língua Portuguesa.” (Excerto de entrevista realizada com MDAC, 2013)

Em (8) a seguir, enunciação de BTPG, parece-nos mais nítida uma concepção de gramática como conhecimento internalizado (POSSENTI, 2000):

(8) Não sei, a normalização de algumas regras, no caso, para não... É que, talvez se não tivesse a gramática determinada, então as pessoas não conseguiriam se entender porque seria tudo cada um na sua maneira. Acho que gramática é essa questão da normalização, de tentar, não uniformizar, mas tentar deixar o mais claro possível. (Excerto de entrevista realizada com BTPG, 2013)

Nos enunciados aqui reportados, a necessidade de adjetivação complementar, na análise de dados empíricos, do nome gramática, de modo a delinear sua especificidade conceitual – uma intervenção recorrente em Giacomini (2013) e extensiva a todos os participantes daquele estudo –, sinaliza para o que se entende ser um ‘apagamento’ no tangente a representações acerca desse mesmo conceito respectivas à teoria linguística formalista estudada na graduação. Em (2), anterior, essa dissociação parece de tal modo flagrante que gramática é tida como normativismo e tomada distintamente de ‘sistema linguístico que possuímos’, o que necessariamente remete à gramática internalizada, à Língua-I chomskyana. Assim, como suscitam tais excertos, estando na esfera escolar, gramática parece tornar-se isomórfica a prescritivismo – quer como conteúdo de ensino quer como artefato manual didático, o ‘livro de gramática normativa’.

Com a discussão até aqui desenvolvida, tem-se o propósito de argumentar que uma formação acadêmica levada a termo sob a abstração da Linguística formalista – valorada como tal por si e em si mesma –, apesar da incontestável lógica dos argumentos científicos que necessariamente expandem o conceito de gramática para além do normativismo – e, ao fazê-lo, também necessariamente colocam tal normativismo em xeque –, parece redundar em uma apropriação conceitual que, a despeito da excelência dos egressos (todos os participantes do estudo em menção foram institucionalmente certificados como ‘habilitados’, obtendo as médias avaliativas prospectadas para a certificação), quando eles se veem em classe escolar, dissociam a ‘ciência linguística’, que aporta as disciplinas acadêmicas em referência aqui, da atividade profissional que lhes cabe empreender na esfera escolar.

Entende-se como indiscutível a necessidade de estudo do chamado ‘núcleo duro’ da gramática (WEEDWOOD, 2002) – as quatro

disciplinas arroladas nos quadros e tabelas anteriores –, o que traz inquietações, no entanto, é a dificuldade de Cursos de Letras para conferir a devida subserviência que esse ‘núcleo duro’ precisa ter ao processo de formação ao qual ele se presta: formar licenciados em Letras/Português. Ainda que não tenha sido veiculado neste capítulo a ementa e o programa dessas disciplinas – o que consta em Giacomini (2013) –, importa mencionar que se trata de itens formalistas, tomados à luz de uma concepção especulativa (LYOTARD, 2014 [1979]) de ciência. Seguramente, para a habilitação de bacharéis nesse mesmo campo, uma abordagem imanentista como essa presta-se bastante bem, como destaca Fraga (2016) ao veicular enunciado de licenciado egresso desse mesmo curso:

[...] até que ponto esse currículo está dando resultado, né, da licenciatura. A universidade [em menção aqui] induz hoje muito mais o aluno a ir pro bacharelado ou a ir pra pesquisa, pro mestrado, pro doutorado tudo mais, do que propriamente pra ser professor da educação básica. Daí, então, assim, qual é o papel efetivamente das licenciaturas de uma universidade? [...] Eu acho que todos eles acabam induzindo muito pro bacharelado, pra pesquisa e tal, e esquecem qual é sua função primeira, que é formar professores pra educação básica. O currículo induz pra isso [...]. (FRAGA, 2016, p. 216)

Em que pese a importante valoração do bacharelado e da atividade de pesquisa – o que não está em questão aqui –, em Giacomini (2013) consta a prevalência<sup>7</sup> da opção pela licenciatura em se tratando do curso em menção, porém no tangente à vigência do novo PPP (2007):

Ainda que os dados que seguem não sejam específicos ao currículo em análise [PPP, 1998], os entendemos relevantes porque, a nosso ver, evidenciam preferências dos alunos em se tratando de sua formação profissional em Letras Português: de acordo com informação disponibilizada pela Secretaria do Curso de Letras Português, a partir do ano 2008.2 (antes disso os dados não foram obtidos) a 2013.1, o número de alunos que se graduou como bacharel foi de 30, em contraposição, o de licenciados foi de 137, ou seja, uma diferença bastante significativa, tendo em vista que mais de 82% dos alunos optaram pela licenciatura em detrimento do bacharelado durante esse período. (GIACOMINI, 2013, p. 139-140)

Trata-se de sinalização adicional para rupturas que se entende haver entre a atividade finalística de um curso de Licenciatura em

---

<sup>7</sup> Dados mais recentes estão a demandar novos estudos neste campo.

Letras/Português – no âmbito do qual o conceito de gramática parece axial – e o modo como esse curso se delineia para dar conta de assegurar essa atividade formadora finalística.

Importantes nomes do formalismo nacional explicitam sua compreensão de que a Linguística não tem necessariamente um compromisso com a educação (como BORGES NETO, 2003), posicionamento que parece incontestado na formação de bacharéis. Quando, todavia, a Linguística reivindica espaços na formação de licenciados, importa que submeta a servilidade de si própria aos propósitos dessa mesma formação, o que se entende diametralmente distinto de compreensões que concebem a docência como lugar de pesquisa, e as aulas de Língua Portuguesa como territórios de construção de gramáticas da língua materna (com base em BORGES NETO, 2013). Estando filiada ao quadro epistemológico histórico-cultural, distingo-me, ainda, de concepções tais quais a do ‘professor reflexivo’; assumindo uma base vygotskiana e, portanto epistêmica, compreendo que o papel do professor é criar condições para que haja a apropriação crítica do conhecimento por parte do estudante. A pesquisa faculta a produção de conhecimento, o que cumpre à esfera acadêmica; à esfera escolar, cumpre a apropriação crítica do conhecimento produzido na esfera acadêmica (com base em DUARTE, 2011).

É sabidamente posto no campo das teorias da educação em linguagem que a língua, na esfera escolar, é objeto de ensino e de aprendizagem – ainda que alguns teóricos desse campo sejam propensos a sobrevalorar a aprendizagem em detrimento do ensino (GERALDI, 2010); já na esfera acadêmica, a língua é objeto de estudo e pesquisa. A pesquisa, na esfera escolar, precisa ser compreendida como estratégia de ensino e de aprendizagem, jamais como finalística em si mesma, sob o risco, também sobejamente conhecido, de instaurar-se um relativismo pedagógico que só pode ser pródigo para as elites socioeconômicas (com base em DUARTE, 2008, 2011; GRAMSCI, 1988 [1942]; VYGOTSKI, 2012 [1931]). Quanto ao necessário movimento docente de ação-reflexão-ação, é concebido a partir da intersubjetividade (com base em WERTSCH, 1985) e não da atividade docente de pesquisa, dada a historicidade da esfera escolar como lócus privilegiado no qual a língua é objeto de ensino e de aprendizagem e não objeto de estudo e de pesquisa, como o é na esfera acadêmica.

Assim considerando, compreende-se que desafios substantivos se colocam para a educação em linguagem hoje e um desses desafios consiste em rever a dimensão conceitual da disciplina de Língua Portuguesa na exata subserviência à esfera escolar da produção linguística historiada, o que implica necessariamente a distinção de qualquer tipo de ação educativa que suscite o objetivismo abstrato (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), quer ele se revista do cansativo prescritivismo, quer ele se travista sob o formalismo linguístico especulativo.

### **Ação pedagógica recalitrante ou titubeante?**

Como provável derivação do quadro que se discutiu na seção anterior, em Giacomini (2013), assim como outros estudos de Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização (IRIGOITE, 2015; PEREIRA, 2015; CATOIA DIAS, 2016; DAGA, 2016), consta a ainda notória presença do normativismo, neste caso sob a batuta de licenciados pela via do curso aqui em menção. Quando o enfoque são os conhecimentos gramaticais, os egressos parecem denotar ‘vontade de’ fazer um trabalho voltado para a língua em uso e para o sujeito em interação, mas sentem-se despreparados para tal, e disso emerge a prevalência de dois comportamentos docentes: 1) ora se dá o enfoque categorial sistêmico ou a sistematização da gramática normativa<sup>8</sup>; ou, em contrapartida, dá-se 2) uma total ausência do trabalho com os conhecimentos gramaticais. Em Giacomini (2013), tem-se:

(9) Após a chamada e organização da turma, BTPG monta o retroprojetor para a aula do dia, que se baseará no *power point* “Pensando a gramática que usamos”. Logo no primeiro *slide* constam as classes gramaticais, e a professora pergunta aos alunos quais dessas classes eles já haviam estudado e de quais se lembravam. Os alunos, então, começam a responder todos ao mesmo tempo, e a professora explica que começarão pelo substantivo. Ao fim da explicação acerca dos substantivos, BTPG pergunta: “Por que menina é um substantivo?”;

---

<sup>8</sup> Distingue-se aqui enfoque categorial sistêmico de sistematização da gramática normativa. O primeiro refere-se ao sistema abstrato das formas linguísticas (VOLÓCHINOV, 2009 [1929]) – um enfoque categorial nas classes e nas funções gramaticais nos limites de uma abordagem estruturalista; pelo segundo, entende-se a chamada norma-padrão, como a define Faraco (2009), um enfoque em questões como concordância, regência e colocação pronominal. Entende-se que a segunda implica a primeira, mas quer parecer que existem diferenças entre elas.



os alunos não parecem saber a resposta, e a sala fica em silêncio. Um aluno, ao tentar responder à pergunta, diz que tinha "a ver com pronome, né?", confundindo as classes gramaticais. Os alunos, no início, mostram-se bastante entusiasmados com o retroprojektor, ansiosos em ver os slides, mas depois parecem dispersos. (Nota de campo – 16 de maio de 2012. Nota n. 6)

Nas duas notas de campo de Giacomini (2013) registradas a seguir, uma das participantes de pesquisa – egressa do Curso de Letras objeto desta discussão – protagoniza aulas em que indiscutivelmente o normativismo prevalece.

(10) BTPG inicia as atividades passando no quadro-negro um exercício, composto por algumas frases isoladas, referente à aula na qual tratou das classes gramaticais e pede para que os alunos o copiem e respondam a ele em seus cadernos. “Procure substantivos, artigos e adjetivos nas frases: Naqueles tempos, a vida em SP era tranquila. / Os mitos procuravam explicar a origem do universo e a criação do homem. / O mito é considerado verdadeiro e tem uma função religiosa”. A correção foi feita de forma oral: a professora aponta a palavra e os alunos dizem a classe à qual a palavra pertence. Quando, na terceira frase, um aluno questiona de que classe era o “do”, a professora adia, para outro momento, a explicação de que ali também havia um artigo, mas estava aglutinado à preposição, adiamento possivelmente justificado em razão da complexidade do todo em discussão. (Nota de campo n. 7 – 23 de maio de 2012)

(11) Alguns dias depois das explicações acerca das classes gramaticais, BTPG retoma o conteúdo, com mais alguns exercícios no quadro-negro, no mesmo esquema dos anteriores, com enfoque classificatório. Poucos alunos respondem, e a professora os chama, um a um, pelo nome, para darem suas respostas, mas, de modo geral, eles não sabem classificar as palavras das frases. Um dos alunos diz que na frase “Nas minhas lembranças de infância, meus primos estão presentes”, a palavra “primos” é um adjetivo, sugerindo não ter entendido os conceitos que BTPG havia explicado há algumas aulas. Ao final da correção, a professora retoma a matéria, lendo em voz alta para os alunos as anotações/explicações que eles já têm registrada em seus cadernos. O enfoque é conceitual. (Nota de campo n. 8 – 25 de maio de 2012)

Em comportamento próximo ao de BTPG, mas agora sistematizando a gramática normativa, em atividade convergente com práticas sociais de referência (HALTÉ, 2008 [1998]) da ‘tradição escolar’, OGLR também faz uso do projetor durante aula em que trata de concordância nominal, expondo regras básicas de concordância em outras línguas (inglês e espanhol) e diferenças entre a concordância na fala e na escrita, conforme expostos na vinheta a seguir.

(12) OGLR inicia a aula com o uso do projetor para trabalhar concordância nominal com os alunos. Os slides começam com imagens divertidas e um diálogo criativo que incita à explicação do conteúdo e chamam a atenção dos alunos para a matéria. Quando, porém, OGLR mostra diferenças na concordância entre as línguas espanhola e inglesa, os alunos perdem o foco na aula. O slide acerca das diferenças entre a concordância verbal oral e escrita é mostrado pela professora. A ideia dessa comparação entre as línguas parece interessante a nós, possivelmente porque lidamos com mais de uma língua e conheçamos sua configuração metalinguística; talvez não valha o mesmo para os alunos. No momento da explicação, a professora lê os exemplos que constam nos slides e procede assim até o final da apresentação em power point. Em seguida, pede para que os alunos copiem em seu caderno a “Regra básica para concordância nominal escrita do Português: A concordância nominal é o acordo entre o nome (substantivo) e seus modificadores (artigo, pronome, numeral, adjetivo) quanto ao gênero (masculino ou feminino) e o número (singular ou plural). Exemplo: As aulas de Português são divertidas”. Após os alunos terem copiado a regra e o exemplo, a professora os lê em voz alta e, em seguida, pede que copiem um exercício: “Coloque no plural a seguinte frase, circulando os substantivos e indicando os adjetivos com substantivos correspondentes: O cartaz da menina está na parede da escola”. (Nota de campo n. 16 – 04 e 07 de setembro de 2012)

Compreende-se que essa atividade busca um foco em que regras e nomenclaturas não sejam tomadas apenas na abstração sistêmica. Os exemplos, porém, parecem não ter tido sentido aos alunos, que não souberam como fazer o exercício. Este pode ser também um episódio sinalizador da coexistência de uma ‘consciência’ acerca da necessidade de trabalhar com a língua nas práticas sociais, como uma realidade axiologicamente saturada (FARACO, 2009), e, por outro lado, uma recorrência, em alternância, às regras tomadas quase em sua imanência; ou seja, a ‘vontade de’, mas o ‘despreparo para’. Com base no estudo de Correia (2013) e, embora atentos ao possível mascaramento da tradição normativista, arrisca-se reafirmar aqui uma interpretação: essas professoras estariam no entrelugar, havendo, de um lado, a ancoragem histórico-cultural sobre a qual se assentam documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa e boa parte da literatura da área contemporaneamente – do que emerge a ‘vontade de’ – e, de outro, a ‘tradição escolar’ do ensino imanentista de conhecimentos gramaticais – o que decorreria, em boa medida, do ‘despreparo para’. Escreve Correia (2013, p. 211, grifos da autora):

Parece-nos, aqui, haver um entrelugar: um movimento rumo a um agir pedagógico pautado nos grandes eixos do ideário histórico-cultural, mas ainda não consolidado de fato. Temos inferido que a sincretização dos saberes

científicos com os demais saberes que têm lugar na esfera escolar talvez insularize as ações pedagógicas nesse entrelugar; ou seja, possivelmente não chegaremos ao ‘final’ desse movimento, de modo a elidir a preposição entre e vislumbrar o novo lugar.

Segue mais uma vinheta sinalizadora dessa coexistência:

(13) “Após a aula de concordância nominal, OGLR marca uma prova com os alunos cujo conteúdo é: substantivo, adjetivo, concordância nominal, coerência textual e interpretação de texto” (Nota de campo n. 17 – 07 de setembro de 2012).

Essa posposição dos itens – os quais parecem tomados como correlatos entre si, apesar de suas diferenças de base teórica – mostra-se como exemplar dessa alternância entre enfoques distintos: classes gramaticais (enfoque sistêmico-categorial) ao lado de regras de concordância (enfoque normativista) e de coerência (transição para um olhar textual com base em uma Linguística Textual ainda em um estágio inicial (CHAROLLES, 1978). Tais docentes parecem movimentar-se em um ir-e-vir, no que se compreende ser a mencionada vontade de ‘fazer o novo’ e uma dificuldade para isso, na busca de ‘pontos de apoio’ no que é ‘consagrado’ na esfera escolar. Nessa oscilação, acabam por aglutinar pressupostos de entendimento e trabalho com a linguagem completamente antagônicos. As notas de campo fazem-se acompanhar, em Giacomini (2013), de uma série de outros dados congêneres. Logo, são mantidas, aqui, à guisa de dado-ilustrativo, mas seguramente se trata de um comportamento indicial da mencionada dissociação entre apropriações conceituais linguístico-formalistas na graduação e ação profissional em campo na docência em Língua Portuguesa. Sublinha-se essa compreensão com um dado empírico adicional, na sequência, este derivado do banco de dados de nosso Grupo de Pesquisa:

(14) Colega com pós-graduação no campo formalista, no contexto em estudo, aqui integra-se a nosso Grupo de Pesquisa para discussão sobre a docência, expressando volição para compreender mais efetivamente os processos educacionais em linguagem dado seu ingresso na rede privada escolar. Tendo participado de sessão de estudo, ao final dela procura a Coordenação de nosso Grupo, registrando sua inquietude com o que lhe foi apresentado como conteúdo curricular a ministrar aos alunos na escola: gramática normativa. A inquietude derivava de desconhecimento seu do normativismo e não da natureza dos conteúdos que compunham a matriz curricular que lhe cabia desenvolver. Na interação em curso, procuramos reaver a relevância dessa mesma inquietude: em lugar de o desconforto estar em desconhecimento do

prescritivismo, entendíamos que o desconforto deveria estar na manutenção do normativismo em si mesmo. (9, 2015)

Em (14), coloca-se, mais uma vez, uma espécie de apagamento de memória da educação formalista ‘recebida’ na graduação em relação ao que seja gramática, tanto quanto a rendição à força do prescritivismo na esfera escolar. Sobre essa mesma força, enunciado de outro participante de pesquisa:

(15) Quando parte para a gramática [na docência em LP] eu fico sempre assim pisando em ovos, “ai será que é isso, será que não é”. Porque, na verdade, quando eu saí do terceiro e logo vim fazer curso [de Letras Português], eu estranhei que não tinha gramática normativa, e tem aquela cobrança nossa mesmo, quando a gente ingressou: “Mas não tem gramática, como vai ser depois quando eu for dar aula?” Parece que foi deixado o tempo todo isso de lado, só que a gente chega na escola e é uma outra realidade, mas a gente não tem essa segurança, não tem essa formação, falta. (Excerto de entrevista realizada com BTGP, 2013)

Quanto à preocupação conceitual, BTPG e OGLR informam que a cobrança pelo que chamam ‘sistematização’ parte, muitas vezes, dos próprios alunos, os quais, apesar de não gostarem desse tipo de aula, questionam se o que estão aprendendo é Português sempre que optam por uma abordagem focada na textualização. Trata-se, a nosso ver, da reverberação do “normativismo e da gramatiquice” (FARACO, 2006), entranhados ainda no senso comum.

(16) É que eles já estão habituados com aula de Português [cujo foco recai na sistematização de regras e nomenclaturas gramaticais], então às vezes tinha algumas aulas [quando não havia essa sistematização] que os alunos: “Ah, professora, isso é aula de Português?” [...] É que na verdade eles não gostam [da sistematização das regras e nomenclaturas gramaticais], mas eles acham que aula de Português é isso, estão habituados a isso de aulas anteriores; então, quando a gente foge disso eles acham estranho. (Excerto de entrevista realizada com BTGP, 2013)

Entende-se haver a prevalência do ideário da língua como objeto social nas representações de BTPG e OGLR quando refletem sobre o processo de elaboração didática em aulas de Língua Portuguesa, mas,

---

<sup>9</sup> Essa numeração corresponde à organização de registros documentais por número identificador de projeto e número identificador de unidades sob as quais os dados são organizados no âmbito desses projetos.

na materialização dessas elaborações, reitero, esse ideário coexiste com concepções imanentistas quando o assunto são conhecimentos gramaticais. Ainda que se trate de docentes que revelem aprofundamento em suas discussões sobre os fazeres pedagógicos e cuja trajetória acadêmica se mostra substantivamente rica, os titubeios no trabalho com conhecimentos gramaticais parecem objeto de sua própria insatisfação. A razão desse recurso ao normativismo tanto quanto dessa (pre)ocupação com ele – ratificando Giacomini (2013) –, parece se dar devido ao esvaziamento da compreensão acerca ‘do que fazer em lugar do normativismo’. Esse esvaziamento evoca a atenção que Geraldini (2010) endereça à necessidade de professores de Língua Portuguesa poderem contar com um rol estabilizado de conteúdos para a docência. A necessária crítica da Linguística – quer no modelo lógico-gramatical de base formalista, quer no modelo retórico (com base em FARACO, 2001) – ao prescritivismo cria constrangimentos para a manutenção dele na esfera escolar.

Quando esses constrangimentos ‘de fato constroem’, os profissionais abrem mão desses conteúdos, sem, no entanto, em inúmeros contextos, estarem seguros ‘do que colocar em lugar’ deles. Nesses casos, tende a se consolidar, como em Giacomini (2013), uma gaseificação dos conhecimentos gramaticais, comumente em favor de abordagens textuais – em gêneros do discurso ou não – tomadas como se léxico e gramática não compusessem a tecedura textual. Já quando tais constrangimentos ‘não chegam a constroer’, os profissionais parecem render-se às exigências ou às tradições vigentes nas escolas. Em se tratando das redes privadas, essa rendição costuma se assentar em premências de empregabilidade. Em (17) a seguir, um forte indício dessa gaseificação:

(17) O acompanhamento da ação educativa em rede na qual estamos desenvolvendo projeto de extensão sinaliza fortemente para a ausência de abordagem léxico-gramatical a serviço da compreensão e da produção textuais. Em um bimestre de acompanhamento do planejamento e da implementação das aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental em duas unidades escolares envolvidas no estudo, reporta-se a abordagem de um número expressivo de textos dados em aulas (indicando-se dificuldades de compreensão acerca de especificidades nos conceitos de texto e de gênero do discurso), com enfoque exclusivo ao âmbito de questões de interpretação e de correção resolutive das produções escritas. Quando questionamos acerca de como, sob o ponto de vista léxico-gramatical, seria fecundo qualificar o desempenho dos estudantes na atenção crítica ao

conteúdo dos textos lidos e no monitoramento do conteúdo dos textos escritos, as respostas dos profissionais em interação conosco apontam para uma compreensão isomórfica entre 'léxico e gramática' e prescritivismo, concebendo equivocadamente como 'ensino tradicional' uma abordagem que atente para como os recursos léxico-gramaticais são agenciados em favor dos projetos de dizer. Eis transcrição de um enunciado: "Mas se eu chamar atenção para isso [um operador argumentativo determinante na compreensão da linha editorial da notícia trabalhada em aula], vou estar dando aula de gramática [normativa], né?" (Unidade documental 177(04), 2016)

Quando questionados sobre como o professor de Português deve lidar com a gramática em sala de aula, alguns a relacionaram com o texto como o ponto de partida para o início do trabalho com conhecimentos gramaticais, no que parece ser um movimento de...para; ou seja, uma dissociação entre textualização e sistema.

(18) Sempre que eu trabalho com gramática penso duas hipóteses: 1 – O aluno deve estar em contato com texto e relacioná-lo com o cotidiano para que se possa passar de interpretação textual para análise textual. 2 – Da mesma forma que, para entrar em um parque, um indivíduo necessite conhecer as regras antes de entrar, ele precisa conhecer a gramática, o funcionamento da língua para fazer a análise em texto. (Excerto de entrevista realizada com JLDZ, 2013)

(19) [Devemos trabalhar gramática] sempre aliada ao texto, partindo do texto para explorar, dentro dele, as muitas formas de se utilizar a norma-padrão, os contextos, para depois trazer as regras de funcionamento. (Excerto de entrevista realizada com MDAC, 2013)

Já no excerto (20) a seguir, OGLR, docente atuante, registra que considera interessante que esse texto seja o dos próprios alunos, e que se parta daí para que se trabalhe com os conhecimentos gramaticais; além disso, expõe que, partir do uso da própria língua é uma opção, não enfocando as regras decoradas, e sim a funcionalidade delas no texto. Na sequência, excerto (21), BTPG manifesta-se também em favor de partir das necessidades dos próprios alunos para, assim, pensar o trabalho com a gramática. Entende-se haver, aqui, intenção de que o estudante desenvolva a reflexão acerca da língua, para que a textualização não se embase em regras aleatoriamente expostas aos alunos, que é o que ocorre não raras vezes no ensino de conhecimentos gramaticais.

(20) O professor deve sempre partir do uso da língua. É interessante refletir alguns aspectos gramaticais com o próprio texto dos alunos; eu noto que eles

veem mais sentido em aprender ou com textos mesmo. Por exemplo, vai estudar pronome, ver no texto como eles funcionam, qual a função deles. Mas não decoreba, tento não focar nisso, mais no uso. (Excerto de entrevista realizada com OGLR, 2013, p. 157)

(21) Mas eu acho que partir da necessidade mesmo dos alunos, ter esse olhar sensível para ver o que está faltando ali, o que tem de equívoco ou problema para daí pensar... (Excerto de entrevista realizada com BTGP, 2013, p. 157)

Em interação durante roda de conversa, uma das professoras participantes de pesquisa manifesta também sua insegurança por não saber qual a melhor maneira de proceder nas aulas em relação ao ensino de conhecimentos gramaticais, tendo dúvidas quanto ao que deve ser ensinado e ao que deve ser apenas de conhecimento do professor, como concebem Franchi, Negrão e Müller (2006), ao enunciarem que deve haver diferença naquilo que é ensinado pelo professor em relação aos conhecimentos gramaticais e aquilo que ele precisa saber como conhecimento próprio quanto à gramática, pois o professor deve saber e conhecer a gramática normativa para dispor de uma boa base para ser capaz de discorrer acerca de tudo isso com seus alunos. Este excerto registra claramente a dificuldade para lidar com saberes científicos na elaboração didática e inconsistências na formação epistemológica.

(22) Eu pessoalmente tenho dificuldade em perceber o que são regras que são importantes os alunos terem conhecimento e o que é nomenclatura perda de tempo, saber os nomes e tal, o que é perda de tempo e o que é interessante. [...] Para mim é muito difícil trabalhar com a questão da gramática, reconhecer o que pode levar o aluno a fazer um uso melhor da língua, principalmente as regras da variedade padrão, que são diferentes do uso coloquial, que são importantes na escrita e o que é perda de tempo. [...] daí eu já fico “ai, meu Deus, o que é interessante, futuro do subjuntivo, futuro do indicativo e tal? Será que eu tenho que focar nas nomenclaturas? Não, tenho que focar no uso, mas, poxa, o nome também não é importante?” Então eu fico nessa questão, assim... (Excerto de entrevista realizada com OGLR, 2013, p. 158)

É inquietador, sobretudo, que nenhum dos participantes desta pesquisa mencionou conhecimentos gramaticais como tendo espaço substantivo em suas aulas, tendo em vista que tais assuntos, quando trazidos à tona, tendem a ser trabalhados como a gramática normativa prevê, além disso, como já mencionado anteriormente, os egressos não se sentem preparados para trabalhar esses temas com

propriedade e de forma a fazer sentido aos alunos. Desse modo, o espaço destinado ao ensino de conhecimentos gramaticais em sala de aula fica significativamente reduzido, como explicitam OGLR e BTPG:

(23) “Vai depender da situação, mas não é o meu foco [referindo-se ao espaço destinado ao ensino de conhecimentos gramaticais em suas aulas]” (Excerto de entrevista realizada com OGLR, 2013, p. 188)

(24) “Deixa eu ver... acho que, sei lá, de 10 a 20%, se fosse colocar em porcentagem. [...]” (Excerto de entrevista realizada com BTPG, 2013, p. 188).

Assim, o mencionado espaço privilegiado para leitura, oralidade e produção textual escrita possivelmente seja ocupado por abordagens que não tocam em tais recursos gramaticais e lexicais agenciados em favor dos projetos de dizer (BAKHTIN, 2003 [1952-53]) de autores, de falantes, de leitores e auscultadores, em uma perspectiva epilinguística. E, se a aula de Língua Portuguesa tangencia tais recursos, que aula efetivamente é essa? Seria uma aula em que leitura e produção textual são estudadas com base apenas no senso comum? Do mesmo modo como aqui o posicionamento é frontalmente contrário ao normativismo, mantém-se essa contrariedade à mencionada gaseificação conceitual. Com base em Vygotski (2012 [1931]; 1982 [1934]), compreende-se que o papel da esfera escolar é facultar aos sujeitos condições para o tensionamento dialético entre conceitos cotidianos e científicos, de modo a progressivamente autorregular sua conduta em se tratando do monitoramento dos usos da língua nos mais variados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952-53]) nas tantas esferas da atividade humana. Vê-se que um processo educativo não pode abrir mão do enfoque conceitual, sob pena de privar os sujeitos de possibilidades mais amplas de interagir com a realidade natural e cultural, tendo presente que a abstração conceitual é condição importante para que se opere crítica e conscientemente nessa/com essa mesma realidade (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929], 2013 [1930]), dado ser possível transcender contingenciamentos das condições concretas do tempo presente e do espaço sociocultural em imersão, fundamentos dos usos da língua, mas sempre na necessária tensão com o genérico humano (HELLER, 2014 [1970]).

Em Giacomini (2013), a gaseificação aqui em menção ganha destaque: em alternância com o normativismo, coloca-se:



[...] uma quase total ausência do trabalho com o ensino de conhecimentos gramaticais. Na absoluta maioria das aulas que vivenciamos e na maior parte das entrevistas que realizamos, os participantes desta pesquisa focam na leitura e na produção textual, mas o fazem em uma interessante dissociação com o ensino de conhecimentos gramaticais [...]. (GIACOMIN, 2013, p. 236)

Em outros estudos do Grupo de Pesquisa (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017; CERUTTI-RIZZATTI, PEREIRA, 2017) e em Giacomini (2020), vem-se propondo caminhos para ressignificar essa gaseificação sem o risco de incorrer mais uma vez no normativismo, fazendo-o por meio do conceito de Integração Didática, que tem como ponto de partida problemas linguísticos socialmente relevantes que se historicam nas interações sociais e, por implicação, têm os usos da língua como constituintes fundantes, usos que necessariamente se dão nas esferas da atividade humana, por meio dos gêneros do discurso cujos textos neles materializados se tecem de tipologias textuais prevalentes, as quais só podem se conformar como tais pelo agenciamento léxico-gramatical (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017; GIACOMINI, 2020).

Fica notório, enfim, que o normativismo recalitrante, assim como a gaseificação – na qual os titubeios se colocam claramente – requerem urgente tratamento na educação em Língua Portuguesa, e seguramente uma formação acadêmica centrada na descrição formalista e na denegação do normativismo pouco tem contribuído para atender a essa urgência; ao contrário, vem a alimentando.

### **Desafios para consolidar uma abordagem de ensino focada nas práticas sociais**

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem sido questionado há anos, tendo em vista que o foco da aula de Português, ao que parece, em muitos casos, são os conteúdos oriundos da abordagem da gramática normativa e, por isso, essas aulas se pautam em procedimentos que não valorizam a linguagem como forma de ação social. A discussão acerca da necessidade de mudança quanto ao ensino de Língua Portuguesa em nosso país tem, pois, longa data e ganha especial destaque a partir da década de 1980 (BRITTO, 1997), mas seguramente os desafios para que um novo olhar se institua ainda não parecem ser tão fortemente significativos. De acordo com Geraldini (1997), importa abandonar a ‘reprodução’ de conhecimento em nome da ‘apropriação’ de conhecimentos. Para isso, não é preciso banir o

trabalho com os conhecimentos gramaticais na escola, e sim fazer deles fonte para reflexões. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa provocar no aluno a consciência de que a língua pode ser entendida como um *corpus* dinâmico, que se transforma de acordo com o passar do tempo e das necessidades da sociedade.

Parece ser amplamente sabido hoje que trabalhar com conhecimentos gramaticais nas escolas implica pensar na língua em uso, visando ao desenvolvimento da capacidade discursiva do sujeito para que seja capaz de se movimentar e se inserir nas diferentes esferas da atividade humana.

É admissível supor que, idealmente, o ensino da Gramática não visa fazer com que o sujeito decore uma nomenclatura, mas que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar suas possibilidades de uso (BRITTO, 1997, p. 125).

Entende-se que, na contemporaneidade, já seja de certo modo consensual que discutir a forma como os conhecimentos gramaticais têm tido lugar historicamente na escola não significa denegar a gramática, implicada na formação do usuário da língua nos diferentes gêneros discursivos: “[...] o conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao seu ensino” (GERALDI, 1996, p. 72). Trata-se de uma questão complexa que torna a metodologia desse ensino uma das mais recorrentes preocupações dos professores de Língua Portuguesa. Como abordar os conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva dinâmica, de modo que efetivamente assumam a condição que lhes cabe nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, estar a serviço da potencialização das habilidades de leitura e escuta, de produção textual oral e escrita, tal qual propõe a literatura da área atualmente (GERALDI, 1996; BRITTO, 1997)?

Parece unânime a compreensão de que a aula de Língua Portuguesa, boa parte das vezes em que é evocada, tende a remeter a ‘domínio de regras’, conjunto de categorias que determinam o ‘bem falar e escrever’. Muitos, dentre os professores, ainda hoje, consideram que um ‘bom ensino’ deve ser aquele que permita que os alunos escrevam e falem corretamente a partir das normas vigentes na gramática normativa, pois desse modo irão ‘escrever melhor’ (BRITTO, 1997). E para que haja uma mudança nesse âmbito é

necessário que aconteça também uma mudança no campo sociocultural. Para Faraco (2006, p. 11):

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo, a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica.

Nessa dificuldade para consolidar efetivamente um novo olhar sobre o ensino da língua, é preciso considerar que, historicamente, a escrita no ensino canônico – e, por implicação, a gramática normativa – tende a constituir instrumento de dominação das elites, considerando que o acesso – ainda que restrito – das camadas populares aos bens culturais socialmente legitimados é fenômeno recente, que remonta ao século XIX; esse acesso das camadas populares à cultura escrita canônica parece ser um movimento de via única: não reverberam, na escrita, os saberes e as especificidades culturais dessa classe. Sob a lógica desses olhares, o contexto social e o econômico são fatores intrinsecamente imbricados no processo educacional, o qual, por vezes, mostra-se alheio a especificidades de tais contextos. A escola, como instituição, acaba, então, acentuando as diferenças sociais; o próprio discurso da escola converge historicamente com a identidade das elites escolarizadas em detrimento de particularidades das classes socioeconomicamente marginalizadas.

Um maior domínio acerca de como os recursos linguísticos são agenciados em favor dos diferentes projetos de dizer dos enunciadores, nas mais variadas esferas da atividade humana, é seguramente fator de inclusão sociocultural, sobretudo em se tratando de alunos oriundos de segmentos economicamente marginalizados e, por implicação, alijados dos processos de escolarização plena. Dominar de modo mais efetivo as diferentes leituras, os diferentes usos da escrita e da oralidade, monitorando os recursos linguísticos por meio dos quais os sentidos se materializam, são comportamentos fundamentais no mundo atual (GERALDI, 1997).

Não se trata de negar a legitimidade do ensino de conhecimentos gramaticais, e sim de perceber que tal ensino só faz sentido quando no interior de uma disciplina que o constitui e só pode funcionar como

instrumento efetivo se os que deles se apropriarem forem capazes de conhecer sua referencialidade.

### **Considerações finais**

Importa, neste fecho, retomar (i) a questão de pesquisa e (ii) o objetivo que tematizaram a discussão desse capítulo, a saber: (i) Como profissionais egressos de Curso de Letras compreendem/operam com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica? E ainda: (ii) Problematizar relações entre o percurso curricular da licenciatura em Letras/Português no tangente à formação em Linguística e representações dos egressos acerca da docência em Língua Portuguesa quanto ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos gramaticais.

Em síntese, quanto a (i), registrou-se: licenciados egressos de curso de Letras em foco, a despeito de consistente educação formalista em se tratando de gramática, parecem, quando imersos na esfera escolar, conceberem gramática como prescindindo de adjetivações; logo, isomórfica a normativismo. E, em o fazendo, tendem a dois movimentos bem marcados: adesão a esse mesmo normativismo (o que inclui estudar normas e regras para poder ensiná-las, já que – por notórias razões – não o fizeram ao longo do curso); ou gaseificação da abordagem léxico-gramatical, em recorrentes abordagens textuais ou de gêneros do discurso (não raro sem compreender distinções conceituais entre ambos), como se neles não houvesse implicações léxico-gramaticais.

Já quanto a (ii), compreende-se que uma educação formalista, priorizada nos dois primeiros anos do Curso de Letras, não parece incidir efetivamente no modo de os egressos operarem com o conceito de gramática e com as requeridas adjetivações a esse mesmo conceito. Esses indícios suscitam ser a formação do licenciado necessariamente diversa da formação do bacharel: descrever gramaticalmente a língua não basta, em si mesmo, para compreender o que fazer com essa descrição na habilitação profissional específica para a docência. O desafio maior, pois, parece estar em como linguistas em atuação nessas habilitações profissionais hierarquizam a complexa equação entre (a) suas próprias filiações epistemológicas e (b) a importância de essas

filiações epistemológicas estarem a serviço da formação de professores em um país com as fragilidades que o Brasil apresenta.

Vale ressaltar que é importante estar ciente de que, desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) problematizam essas questões, quando prospectam possibilidades de enfrentamento dos desafios de que me ocupei neste capítulo. Considerada a cronologia dos Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Letras aqui em menção – 1997, para Giacomini (2013), e 2007, para Fraga (2016) –, trata-se de documentos dos quais, em tese, seriam requeridos alinhamentos às conformações nacionais sobre o tema à época – ainda que emergentes para o primeiro PPP – e seus desdobramentos atuais. Os estudos de Giacomini (2013) e de Fraga (2016), no entanto, parecem conter uma inequívoca compreensão de que tais postulados parametrizadores nacionais, afetos ao tensionamento entre metacognição e usos da linguagem, sob a égide de uma concepção enunciativista de língua, não foram contemplados nos documentos aqui em referência, pelo menos não de modo a ancorá-los epistemologicamente e, por implicação, a nortear o delineamento de suas matrizes curriculares.

Enfim, vale ter presente que Volóchinov (2017 [1929]) coloca-se aqui como fecundo arauto para compreendermos implicações destas distinções: seguramente não é uma filiação subjetivista individualista, tampouco uma filiação objetivista abstrata que criará condições para formação de educadores em Língua Portuguesa potencialmente aptos a apreender ‘como/o quanto/de que modo/ em que/sob quais constrições’ sua ação docente poderá efetivamente contribuir para formação humana integral no tangente à língua. O contrário disso, a nosso juízo, coloca-nos sob forte risco de alimentação de um cientificismo especulativo (com base em DUARTE, 2008; LYOTARD, 2014 [1979]) que ratifica o desenho inócuo da ação escolar contemporânea e, em o fazendo, reitera a exclusão social dos estudantes historicamente mais fragilizados.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53]. p. 261-270.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. SEF. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BORGES NETO, José A. Linguística tem algum compromisso necessário com a educação? In: XAVIER, Antônio C.; CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com linguistas*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 37-50.

BORGES NETO, José A. Ensinar gramática na escola?. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, on-line, v. 7, p. 68 - 83, 2013. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e5c43b98325ed8dae986eca642e5c3d2.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

CATOIA DIAS, Sabatha. *Entre ecos e travessias: um olhar para o ato de ler no processo de educação em linguagem na esfera escolar*. 2016. 561f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; PEREIRA, Hellen M. 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.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; PEREIRA, Hellen M. Educação em linguagem: apropriação conceitual na autorregulação da conduta. *Revista Via Litterae*, Anápolis, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary E.; CHRAIM, Amanda. Entrelugares e lugares na docência em Língua Portuguesa. *Letra Magna*, São Paulo, v. 21, p. 56-78, 2017.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (org. e revisão técnica de tradução). *O texto: leitura e escrita*. São Paulo: Pontes, 1997 [1978], p. 33-90.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: UNESP, 2005.

CORREIA, Karoliny. *O ato de dizer na esfera escolar: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

DAGA, Aline C. *O (ex)orbitar do ato de ler: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural*. 2016. 368f.

Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FARACO, Carlos A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 17, n. Especial, p. 1-9, 2001.

FARACO, Carlos A. Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Revista Calidoscópico*, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006.

FARACO, Carlos A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos A. *Linguagem e discurso*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRAGA, Camila. *Estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC*: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de Letras. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana Lúcia. Um exemplo de análise e de argumentação em sintaxe. In: POSSENTI, Sírio. (org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 126-151.

GERALDI, João W. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

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

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

GIACOMIN, Letícia M. *Os conhecimentos gramaticais na escola*: 'regras' de um ensino sem regras. 2013. 274f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIACOMIN, Letícia M. *Desafios metodológicos de ensino e aprendizagem de conhecimentos gramaticais na escola*: retorno ou recomeço? 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988 [1942].

HALTÉ, Jean François. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].

IRIGOITE, Josa C. da S. *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar*. 2015. 519f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KATO, Mary A. Teoria sintática: de uma perspectiva de "-ismos" para uma perspectiva de "programas". *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 275-289, 1997.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. 1. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014 [1979].

PPP. *Projeto Político-pedagógico do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas*. CCE/DLLV/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

PPP. *Projeto Político-pedagógico do curso de graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas*. CCE/DLLV/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

PEREIRA, Hellen M. *O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de língua portuguesa*. 2015. 287f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

RAPOSO, Eduardo P. *Teoria da gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

SOARES, Magda. *História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-180.



- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].
- VYGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: António Machado, 1982 [1934].
- VOLÓCHINOV, Valentin. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].
- VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: João e Pedro Editores, 2013 [1930].
- WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.
- WERTSCH, James. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1985.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

**Aline Cassol Daga Cavalheiro** é graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Linguística Aplicada. É professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), onde atua como docente em cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. É membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA -, da UFSC, no âmbito do qual integra, como pesquisadora, o grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) e membro dos Grupos de Pesquisa Língua(gem), discurso e subjetividade e Ensino de Língua e Literatura (GELLI), da UFFS. Desenvolve pesquisa sobre educação em linguagem nas esferas escolar e acadêmica. Tem interesse por estudos na área de leitura, ensino e aprendizagem de língua portuguesa, formação de professores de Língua Portuguesa e práticas sociais de uso da língua. E-mail: alinecdaga@gmail.com

**Suziane da Silva Mossmann** é graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desenvolve estudos relacionados à área de concentração em Linguística Aplicada, com enfoque em estudos sobre formação de professores de Linguagem com ênfase na discussão de instrução para o desenvolvimento dadas as relações entre linguagem e pensamento; é membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA, vinculado à UFSC - e participante, no âmbito deste Núcleo, do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. É membro também do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tem experiência na docência em Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior nas modalidades presencial e a distância. Atualmente é professora efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: suzimossmann@hotmail.com



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Amanda Machado Chraim** Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Linguística pelo mesmo Programa. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do grupo de estudos Cultura escrita e escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), vinculado à mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Possui experiência na Educação Básica - Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos - e no Ensino Superior - cursos de graduação e pós-graduação. E-mail: amchraim@hotmail.com

**Anderson Jair Goulart** possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, mestrado em Linguística e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim. Atua principalmente na disciplina de Produção textual Acadêmica para os variados cursos de graduação da Instituição, desenvolvendo, também, projetos vinculados ao Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente à formação de professores. É membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA -, da UFSC, no qual participa do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Desenvolve pesquisas na área de Letras, com ênfase nos estudos do Letramento, leitura e escolarização e práticas de leitura e escrita nas esferas escolar e acadêmica. E-mail: andersonjgoulart@hotmail.com

**Angela Zamoner** é professora e coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Caxambu do Sul, Santa Catarina. É mestra em educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: angelazamoner14@gmail.com

**Daniela Cristina da Silva Garcia** é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Linguística Aplicada pelo mesmo programa e licenciada em

Letras - Língua Portuguesa e Literaturas também pela UFSC. É membro do Núcleo em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina e do grupo de estudos Cultura escrita e escolarização no âmbito do mesmo Núcleo. Possui interesse, à luz do ideário histórico-cultural, em ensino e aprendizagem de língua materna e alfabetização, cultura escrita em processos de escolarização e educação escolar em espaços de privação de liberdade. E-mail: dani.letrasport@gmail.com

**Eloara Tomazoni** é graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística na mesma instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa nas Redes Municipal de Ensino de Bombinhas e Biguaçu nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Rede Estadual de Ensino, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. E-mail: Eloara\_Tomazoni@hotmail.com

**Jocieli Aparecida de Oliveira Pardini** é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Cascavel, com área de concentração em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa em Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino. Graduada em Letras, Português e Inglês, pela Faculdade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Campo Mourão, PR (2018). Professora Efetiva na Rede Municipal de Ensino no Município de Ubatuba/PR. E-mail: jocielipardini@gmail.com

**Karoliny Correia** é graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de concentração em Linguística Aplicada, com enfoque em estudos sobre ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) e membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA, vinculado à UFSC, no qual participa do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Desenvolve pesquisas no campo da educação em linguagem, com especial ênfase nos estudos dos usos da modalidade escrita da língua

nas esferas escolar e acadêmica, dedicando-se a estudos e publicações nessa área. E-mail: karol.correiaa@gmail.com

**Larissa Malu dos Santos** é graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Linguística pela mesma universidade. Atualmente, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, na área de concentração em Linguística Aplicada. E-mail: larissamalu@hotmail.com

**Letícia Melo Giacomini** é licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, mestra e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seus estudos têm como área de concentração a Linguística Aplicada, com enfoque sobre ensino e aprendizagem de conhecimentos gramaticais na educação básica em redes públicas. E-mail: leticia\_giacomini@hotmail.com

**Liliane Vanilde de Souza** é mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (2017) - área de concentração Linguística Aplicada. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela mesma instituição (2013). É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina desde 2017 e membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação em Ensino, Trabalho e Sociedade (IFSC). Tem interesse por estudos sobre educação e trabalho, assim como relações entre cultura escrita e processos de escolarização. E-mail: liliane.souza@ifsc.edu.br

**Lorita Helena Campanholo Bordignon** é mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Católicas de Palmas e em Artes Visuais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com especializações Lato Sensu na área de educação. Possui experiência na coordenação pedagógica e enquanto professora na educação básica e no ensino superior. Seus temas de atuação e interesse são o processo de formação de professores, o currículo e as concepções de escrita e da linguagem escrita. É docente substituta na UFFS – Campus Chapecó e docente na Escola Municipal Pequeno Cidadão no município de Santiago do Sul-SC. E-mail: loritabordignon@hotmail.com

**Luiza Sandri Coelho** é mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas na mesma instituição. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística, da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: luizasandri Coelho@gmail.com

**Máira de Sousa Emerick de Maria** possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas correspondentes pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Possui pós-graduação, nível especialização, em Educação de Jovens e Adultos também pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Possui pós-graduação, nível mestrado, em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2021). Tem experiência como docente na área de Português para Ensino Fundamental, anos iniciais, anos finais e EJA, bem como no Ensino Superior. Também atuou como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/SC, de 2015 a 2018. E-mail: maira0101@hotmail.com

**Márcia Adriana Dias Kraemer** é doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Bolsa Capes (2013). Possui estágio pós-doutoral pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel, Bolsa Capes (2019). É mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2003) e graduada em Letras, Português e Inglês, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (1999). É professora de Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Realeza. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br

**Marina da Silva Cabral** é graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Santa Catarina e mestre em Linguística pela mesma universidade. E-mail: marina.scabral@hotmail.com

**Priscila de Sousa** é graduada em Letras Português e mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é doutoranda em Linguística pela mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e Articuladora da área de Linguagens no Grupo Marista. E-mail: prof\_prii@hotmail.com

**Rosângela Pedralli** é graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como professora-formadora no Pró-Letramento Linguagem (2010-2012), docente-executiva de Língua Portuguesa na Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e coordenadora adjunta de Linguagem e supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013-2018). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, docente permanente no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e do Mestrado Profissional em Letras/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski - GEPEVI -, do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA e, no âmbito deste Núcleo, membro do grupo de estudos 'Cultura escrita e escolarização'. Tem interesse por Educação Linguística na Formação Humana pela Escola de Vigotski. E-mail: rosangelapedralli@hotmail.com

**Sabatha Catoia Dias** é professora da Universidade Federal de Rio Grande, orientadora de estudantes de iniciação científica e de pós-graduação e pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Linguística (GEPEL). É licenciada e bacharel em Letras-Português, mestra e doutora em Linguística Aplicada. Sua atuação docente e científica tem se desenvolvido à luz da teorização histórico-cultural com ênfase para os processos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa característicos da esfera escolar e da esfera universitária. E-mail: sabathadias@gmail.com

**Solange Maria Alves** é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), cuja tese é resultado de estudo teórico acerca de diálogos entre Paulo Freire e Vigotski. Atua como docente no Curso de Pedagogia e no PPGE da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó (SC). Desenvolve estudos e pesquisas sobre o imaginário criativo e a formação de pessoas criadoras com base na teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI). E-mail: solangesol13@gmail.com



"Trata-se de obra robusta, com resultados de estudos teóricos e aplicados, de um grupo que vem consistentemente se desafiando a repensar concepções, conteúdos e modos de ensino escolar de Língua Portuguesa com base em uma perspectiva teórica profícua, que é a teoria histórico-cultural. Os textos exalam ansiedade, intensidade, quase insubordinação teórica e buscam diálogos tensos e coerentes com outros referenciais possíveis, como a teoria enunciativa de M. Bakhtin e a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani." (Luiz Percival Leme Britto)

"[...] o papel do ensino de língua escolar é o 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 de mais elaboradas para se concretizarem." (Luiz Percival Leme Britto)



ISBN, 978-65-5869-262-1



9 786558 692621