

ELAINE CRISTINA MELO DUARTE

**A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA  
CULTURA ESCRITA:**  
contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre  
alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica



ELAINE CRISTINA MELO DUARTE

A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA  
CULTURA ESCRITA:

contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre  
alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ARARAQUARA – S.P.  
2022

D812a

Duarte, Elaine Cristina Melo

A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita :  
contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre alfabetização  
na perspectiva da pedagogia histórico-crítica / Elaine Cristina Melo  
Duarte. -- Araraquara, 2022  
180 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Francisco José Carvalho Mazzeu

1. Alfabetização. 2. Antonio Gramsci. 3. Senso comum. 4.  
Pedagogia histórico-crítica. 5. Clássicos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELAINE CRISTINA MELO DUARTE

## A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA CULTURA ESCRITA:

contribuições de Antonio Gramsci para os estudos sobre  
alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

**Bolsa:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Data da Defesa: 29/08/2022

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara.

---

**Membro Titular 2: Profa. Dra. Rosângela Sanches de Silveira**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara.

---

**Membro Titular 3: Prof. Dr. Lucas André Teixeira**  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Araraquara.

---

**Membro Titular 4: Profa. Dra. Amanda Machado Chraim**  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

**Membro Titular 5: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira**  
Universidade Federal do Pará

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## **Agradecimentos**

À **UNESP**, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela oportunidade de realizar este doutorado, permitindo-me otimizar minha atuação profissional.

Ao **Prof. Dr. José de Carvalho Mazzeu**, meu orientador, pela maneira paciente e tranquila de conduzir a orientação desta tese. Obrigada por compartilhar seu vasto conhecimento sobre alfabetização. Aprendi muito.

À **Profa. Dra. Rosângela Sanches de Silveira Gileno** e ao **Prof. Dr. Lucas Teixeira** pelas contribuições de grande valor que apresentaram no exame de qualificação, contribuindo, de forma decisiva, para a elaboração do texto final.

À **Profa. Dra. Amanda Machado Chraim** e ao **Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira**, por aceitar compor a banca de defesa.

Ao **Newton**, meu marido, por ser respeitoso com minha pesquisa, pelo incentivo, apoio incondicional, pelos conhecimentos compartilhados diariamente, por todo amor e carinho.

Ao **Victor e à Aurora**, meus filhos, por tudo que significam para mim.

Aos **meus pais**, pelo incentivo nos estudos, todos os meus triunfos são sua alegria.

À **Rita de Cassia Duarte**, por sua amizade e apoio.

À **Karyn Meyer**, por me ajudar a sanar dúvidas da vida acadêmica e profissional.

À **Sylvia Rodrigues**, por toda ajuda incondicional.

À **Gisele** ao **Ronaldo**, por compartilharem comigo as ansiedades da fase final do doutorado.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

## RESUMO

Esta tese de doutorado em educação escolar se situa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e tem por objetivo contribuir para a construção de uma proposta metodológica de alfabetização na qual o ingresso sistemático da criança no mundo da cultura escrita se constitua em momento do processo caracterizado por Dermeval Saviani como passagem do senso comum à consciência filosófica. Essa passagem se relaciona à alfabetização pelo fato de que o domínio da elaboração escrita do pensamento é necessário ao processo de superação das formas assistemáticas de elaboração e difusão das ideias. Antonio Gramsci deu grande contribuição à compreensão das relações entre o senso comum e as formas mais desenvolvidas de pensamento e, também, entre o pensamento como atividade espontânea e o pensamento como atividade autodirigida de forma sistemática. Existem muitos estudos sobre as ideias gramscianas relativas à educação e não pretendemos apresentar uma leitura original da obra desse autor, mas procuramos situar a concepção de alfabetização como ingresso sistemático no mundo da cultura escrita no interior da perspectiva gramsciana da unidade entre a educação das massas e a elaboração de uma visão de mundo mais avançada que todas as filosofias burguesas. Trata-se da ideia gramsciana de reforma intelectual e moral como uma síntese e, ao mesmo tempo, uma superação, do que significaram na história europeia o Renascimento e a Reforma. Situar a alfabetização nessa perspectiva pode unir o momento da aprendizagem do ler e do escrever ao momento situado na outra ponta do percurso educacional que é o da formação de intelectuais de alto nível. A alfabetização como ingresso sistemático no mundo da cultura escrita torna-se, dessa forma, uma parte da luta pela superação da divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual ou entre os indivíduos que pensam e os que executam. Nesse sentido, são apresentados argumentos em favor da utilização dos clássicos da literatura infantil como textos a serem pedagogicamente trabalhados no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, os clássicos não são vistos como algo do interesse exclusivo de intelectuais, mas sim como patrimônio humano que deve ser integrado à vida de todos, incluindo-se as crianças em fase de alfabetização.

**Palavras-chave:** alfabetização, Antonio Gramsci, senso comum, pedagogia histórico-crítica, clássicos.

**Literacy as an entry into the world of written culture: Antonio Gramsci's contributions to literacy studies from the perspective of historical-critical pedagogy**

**ABSTRACT**

This doctoral dissertation in school education adopts the perspective of historical-critical pedagogy and aims to contribute to the construction of a methodological proposal for literacy in which the systematic entry of children into the world of written culture is conceived as a moment of the process characterized by Dermeval Saviani as a passage from common sense to philosophical consciousness. This passage is related to literacy because the mastery of the written elaboration of thought is necessary for the process of overcoming the unsystematic forms of elaboration and dissemination of ideas. Antonio Gramsci made a great contribution to the understanding of the relationships between common sense and the most developed forms of thinking and also between thinking as a spontaneous activity and thinking as a self-directed activity in a systematic way. There are many studies on Gramscian ideas related to education and we do not intend to present an original reading of this author's work, but we try to situate the concept of literacy as an entry into the world of written culture within the Gramscian perspective of the unity between mass education and elaboration of a worldview more advanced than all the bourgeois philosophies. It is the Gramscian idea of intellectual and moral reform as a synthesis and, at the same time, an overcoming of what the Renaissance and the Reformation meant in European history. Situating literacy in this perspective can link the moment of learning to read and write to the moment located at the opposite point of the educational path, which is the formation of high-level intellectuals. Literacy as a systematic entry into the world of written culture thus becomes a part of the struggle to overcome the social division between manual work and intellectual work or between individuals who just think and those who just toil. In this sense, arguments are presented in favor of using the classics of children's literature as texts to be pedagogically worked on in the literacy process. From this perspective, the classics are not seen as something of exclusive interest to intellectuals, but as a human heritage that must be integrated into everyone's lives, including children in the literacy phase.

**Keywords:** literacy, Antonio Gramsci, common sense, historical-critical pedagogy, classics.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 COMO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ANALISA AS RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E OS CLÁSSICOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....</b>	<b>17</b>
2.1 Teses de doutorado.....	17
2.2 Dissertações de mestrado.....	44
2.3 Livros.....	52
2.4 Artigos.....	54
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO GRAMSCIANA DE EDUCAÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>66</b>
3.1 A “educação das massas” e a “elaboração de uma elite”.....	68
3.2 Cultura oral e cultura escrita: a questão do domínio do pensamento.....	78
3.3 Senso comum, autoconsciência, concepção de mundo e linguagem.....	87
3.3.1 A linguagem e a concepção de mundo.....	88
3.3.2 O senso comum como elemento da filosofia espontânea.....	90
3.3.3 A religião popular, a filosofia espontânea e o folclore.....	94
3.4 O trabalho como princípio educativo e o trabalho docente na alfabetização.....	98
3.5 Educação como dialética entre diretividade e autodisciplina.....	107
3.6 A alfabetização sob a perspectiva gramsciana de “escola unitária”.....	115
<b>4 OS CLÁSSICOS, A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>122</b>
4.1 O conceito de clássico e suas implicações para a educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica.....	122
4.2 A relação dos indivíduos com os clássicos segundo Ítalo Calvino.....	133
4.3 Os clássicos da literatura infantil no processo de alfabetização.....	141
4.3.1 O direito à literatura e aos clássicos segundo Antônio Candido.....	144
4.3.2 O literário e o pedagógico no trabalho com a literatura infantil.....	150
4.3.3 Gramsci, sua mãe, a cultura escrita e os valores morais.....	161
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha formação em nível superior em 2009, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri, uma das universidades estaduais do Ceará. Enfrentei bastante dificuldade pelo caminho, com um filho que tinha, então, 4 anos de idade e tendo que conciliar estudo, trabalho e maternidade. Meus pais e irmãos me ajudavam bastante e isso contribuiu para que eu conseguisse finalizar a minha graduação.

Minha primeira experiência profissional na área de educação foi no segundo ano de Pedagogia, em 2010 como professora estagiária, na cidade de Juazeiro do Norte, em uma instituição privada, que tem um programa de estágio remunerado para estudantes do curso de Pedagogia. Para conseguir vaga era necessário participar de um longo processo seletivo e estudei bastante para participar do mesmo. Para mim, a importância da aprovação nessa seleção era dupla: pela experiência profissional e pela questão financeira, já que era um estágio remunerado. O processo se dava por 3 etapas com intervalo entre elas. Inicialmente era uma longa prova teórica, tendo como base o construtivismo, a segunda era uma entrevista com toda equipe pedagógica e algumas professoras da instituição. Minha lembrança é a de uma entrevista bastante intimidadora, com muitas perguntas sobre o construtivismo. A terceira etapa se deu com uma entrevista com uma psicóloga. Obtida a aprovação, foram solicitados alguns exames médicos.

A escola funciona desde a educação infantil que eles chamam de grupo 1 e vai até o fundamental I, quinto ano. Meu estágio durou dois anos, sendo que inicialmente trabalhei com o quinto ano do ensino fundamental, lecionando as disciplinas de história, geografia e ciências naturais, mas também auxiliando o professor responsável pela turma com as atividades referentes às outras disciplinas. Havia uma forte cobrança para seguir a proposta construtivista à risca, era proibido qualquer tipo de atividade/aula que fugisse da proposta e tanto professoras quanto estagiárias eram supervisionadas a todo momento. Todas as aulas e atividades que planejávamos eram antes conferidas pela coordenação. Era proibido uso de livros didáticos e tínhamos que elaborar textos para as aulas e usar vídeos. O professor com quem eu trabalhava era meu supervisor e conversávamos bastante sobre as dificuldades dos alunos e ele dizia não concordar com método da escola, pois era perceptível o atraso escolar dos alunos que, mesmo estando no quinto ano do ensino fundamental, poucos sabiam ler e escrever. Tomei um susto ao ver na prática que o construtivismo, que aprendi a admirar no curso de Pedagogia, não resultava em efetiva aprendizagem pelas crianças.

O professor responsável pela turma, meu supervisor de estágio, dava um jeitinho de tentar ensinar alguns conteúdos para os alunos. Ele chegou, por exemplo, a fazer cópia do livro Dom Quixote para as crianças e lia um pouco por dia junto com elas.

Como disse, aprendi a admirar o construtivismo no curso de Pedagogia e isso chegou a gerar uma contradição em minha atitude sobre a educação infantil de meu filho. Ele estudava numa escola particular que exigia muita disciplina e estudo desde a educação infantil. Aos quatro anos de idade ele já sabia ler e interpretar pequenos textos. Por um lado, eu criticava as atividades que a escola exigia que as crianças fizessem que, para meu olhar influenciado pelo construtivismo, pareciam muito tradicionais, mas, por outro, como mãe, eu ficava orgulhosa de ver meu filho aprendendo.

Concluí o estágio no final de 2012, e no início de 2013 comecei a trabalhar como coordenadora pedagógica numa escola municipal na zona rural de Caririaçu. Essa experiência mudou muito a forma como eu via a educação e deixou marcas profundas. A escola era multisseriada, com infraestrutura precária e com escassos recursos materiais. Eram dois pequenos espaços sendo um de educação infantil e outro ensino fundamental 1.

O funcionamento da educação infantil se dava apenas no período da manhã com crianças de 3 a 5 anos em turma multisseriada. O ensino fundamental funcionava em dois turnos, sendo que pela manhã funcionava a turma que reunia alunos do primeiro, segundo e terceiro ano e a tarde outra turma, com alunos do quarto e do quinto ano. As dificuldades eram enormes tanto do ponto de vista de aprendizagem das crianças, quanto em relação à infraestrutura, saneamento básico, recursos didáticos e, também, formação das educadoras. Na educação infantil a professora não tinha nível superior, apenas ensino médio e seu trabalho em sala de aula apresentava nítidas insuficiências. A professora do primeiro, segundo e terceiro ano era uma senhora que tinha por volta de 60 anos de idade e tinha como formação o curso normal, era comum o relato de alunos e ex-alunos que ela os submetia a castigos físicos como, por exemplo, ficar ajoelhado em grãos de milho se apresentassem mau comportamento. A professora do quarto e quinto ano era formada em Letras, mas estava grávida e com alguns problemas pessoais e isso acabou interferindo na aprendizagem dos alunos, pois ela faltava muito e logo entrou em licença maternidade e tive que assumir a turma.

Durante o período da manhã com a turma de primeiro, segundo e terceiro ano era meu dever supervisionar constantemente a professora e algumas vezes intervir caso ela não seguisse à risca o PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), proposta de

alfabetização adotada em todo estado do Ceará. As crianças de todas as séries estudavam praticamente o mesmo conteúdo, algumas vezes a professora dividia a sala e passava atividades para aqueles com um domínio maior de leitura e trabalhava o PAIC com as outras.

Não é meu objetivo analisar o PAIC (atualmente com nome “Mais PAIC”) neste estudo, mas é importante destacar que a participação nesse programa foi minha primeira experiência pedagógica com a alfabetização. O governo do Estado do Ceará, desde aquela época até o presente, adota o PAIC afirmando que sua meta é garantir que o processo de alfabetização comece bem, fazendo com que as crianças aprendam a ler no 1º ano do Ensino Fundamental. O governo do Estado do Ceará faz bastante propaganda dos resultados da adoção desse programa em termos de desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Na página oficial do governo do estado na internet encontra-se a seguinte notícia de 04/11/2020:

O Ceará alcançou o melhor resultado do Brasil em alfabetização, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2019, divulgados, nesta quarta-feira (4), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na ocasião, foram apresentados os resultados do 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. Segundo o levantamento, os estudantes cearenses apresentaram as melhores habilidades em língua portuguesa e matemática quando comparados aos alunos das demais unidades da federação. Em língua portuguesa, a proficiência média foi 765,50. Já em matemática foi 769,32. Para o governador Camilo Santana, o resultado do Saeb consolida os resultados educacionais do Ceará. “A cada ano temos melhorado os resultados em educação, sendo o Ceará um estado referência para o Brasil e para instituições internacionais que avaliam as políticas públicas na área. Isso significa que as nossas crianças e jovens terão um futuro melhor. Tenho absoluta convicção de que investir em educação é o melhor caminho para termos um estado mais justo e desenvolvido”.<sup>1</sup>

As professoras dessa escola em que trabalhei como coordenadora pedagógica participavam de formação continuada realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Elas participavam uma vez por mês de um dia inteiro de formação continuada, onde eram orientadas a usar o material corretamente com os alunos. O material entregue era composto por uma Proposta Didática (Proposta Didática para Alfabetizar Letrando na idade certa), livro de leitura, Caderno de Atividades e materiais didáticos a serem utilizados nas rotinas pedagógicas de sala de aula. Nas vezes em que tive que substituir a professora alfabetizadora trabalhei com esse material.

---

<sup>1</sup> <https://www.ceara.gov.br/2020/11/04/ceara-tem-a-melhor-alfabetizacao-do-brasil/>

Por volta do início do terceiro ano de pedagogia comecei a ter aulas com um professor que questionava bastante sobre as pedagogias do aprender a aprender e apresentou a pedagogia histórico crítica, textos do professor Dermeval Saviani e do professor Newton Duarte. Isso despertou meu interesse por essa pedagogia e passei a buscar textos e vídeos de palestras sobre essa pedagogia, surgindo meu interesse em prosseguir com os estudos em nível de mestrado.

No segundo semestre de 2015, participei do processo seletivo para o programa de pós-graduação em Educação, da UNICAMP, tendo sido aprovada e iniciado o mestrado em março de 2016 sob a orientação da Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli. Ao ingressar no mestrado, inicialmente o intuito era estudar a educação integral no Brasil, analisando de forma crítica as políticas para educação integral, especificamente o Programa Mais Educação que foi criado em 2007 pelo governo federal como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Em 2016 participei, juntamente com minha orientadora, do “Seminário Dermeval Saviani 50 anos” em Vitória, Espírito Santo, no qual apresentei um trabalho e, ao término da apresentação, um professor cubano que assistia à apresentação comentou sobre a experiência da educação integral em Cuba, ressaltando pontos bastante positivos. Decidimos, minha orientadora e eu, mudar o projeto de meu mestrado e direcioná-lo para a pesquisa sobre a educação integral em Cuba.

No início de 2017 o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp no período de 13 de janeiro a 03 de fevereiro de 2017, abriu inscrições para financiamento de auxílio diário e passagens aéreas a discentes para participação em eventos, com apresentação de trabalhos, bem como trabalhos de campo. Fiz a inscrição de solicitação de recursos para trabalho de campo que foi aprovada com direito a passagens aéreas e diárias para uma estadia em Cuba.

Em abril de 2017 viajei com minha orientadora para Cuba para coletar dados sobre a educação integral naquele país, com foco específico na educação infantil. Visitamos escolas, bibliotecas, centros de documentação pedagógica e espaços culturais nos quais tivemos a oportunidade de ter acesso a material bibliográfico, documentos e realizamos entrevistas.

Em novembro de 2017 realizei o exame de qualificação apresentando relatório dessa pesquisa intitulado “Formação integral na educação infantil e pré-escola cubana”. Durante o primeiro semestre de 2018 participei do processo seletivo para o doutorado do

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, campus de Araraquara e, com minha aprovação, o início do doutorado ocorreria em agosto daquele ano. Optei, então, por concluir a dissertação antes do início do doutorado, tendo havido mudança da orientação de nossa dissertação, que foi assumida, nessa reta final, pelo Prof. Dr. Derneval Saviani. Em 26 de julho de 2018 defendi a dissertação de mestrado com o título “Desafios da formação humana omnilateral na educação infantil: um estudo da realidade educacional cubana”. Naquela dissertação analisei a concepção marxista da formação humana omnilateral, a concepção de infância adotada pela pedagogia histórico-crítica, algumas das proposições dessa pedagogia para a educação infantil, aspectos da história da educação cubana com foco no período pós-revolucionário, funcionamento e currículo da proposta cubana de educação integral (omnilateral) na educação infantil e, nesse contexto, abordei também alguns aspectos de um programa cubano intitulado *Educa a Tu Hijo*. Concluí a dissertação com algumas considerações sobre as aproximações e os distanciamentos entre a experiência cubana de educação integral e a pedagogia histórico-crítica.

Ingressei em agosto de 2018, no mesmo mês em que nasceu minha filha, no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, com projeto de pesquisa de doutorado intitulado “Alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita: contribuições de Antônio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica”.

A pedagogia histórico-crítica e o tema da formação humana plena, omnilateral, conectam meu mestrado ao doutorado e, também, à minha trajetória anterior, desde a graduação. É também bastante conhecido o fato de que a pedagogia histórico-crítica tem como uma de suas principais referências, entre os clássicos do marxismo, a obra de Antonio Gramsci.

Uma linha investigativa que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tem realizado estudos sobre a alfabetização é a que busca contribuições nos trabalhos da psicologia histórico-cultural. Citamos como exemplos dessa linha de pesquisas os estudos realizados por Francioli (2012), Martins & Marsiglia (2015), Coelho (2016), Dangió (2017).

Embora os estudos sobre os fundamentos da alfabetização na linha da pedagogia histórico-crítica tenham realizado significativos avanços, a concretização desses fundamentos em termos de uma proposta metodológica de alfabetização requer a

superação de algumas lacunas, entre as quais destacamos duas: a necessidade de esclarecimento do papel da alfabetização no processo caracterizado por Saviani (1982) como passagem do senso comum à consciência filosófica e, igualmente, a necessidade de esclarecimento do significado, para a alfabetização, da proposição de Saviani (2011) de que a noção de clássico constitui uma referência importante para os estudos sobre os conteúdos escolares.

Dangió (2017, p. 326-327) assinalou que:

(...) como condição de libertação, há que se organizar o ensino com base nos conteúdos linguísticos que são manipulados pela classe dominante (SAVIANI, 2000). Ora, deve-se pensar num ensino que esteja calcado na transmissão das máximas elaborações da humanidade e, no caso da língua portuguesa, que possibilite a plena alfabetização por meio do ensino dos conhecimentos clássicos da literatura, bem como a apropriação da estrutura da língua materna e de sua função social.

Se a alfabetização é o ingresso no mundo da cultura escrita e se a pedagogia histórico-crítica defende que os alunos se apropriem dos clássicos dos vários campos do conhecimento, como as ciências, a filosofia, as artes, a literatura etc., de que maneira o processo de alfabetização pode se organizar para gerar esse movimento em direção aos clássicos? Que contribuições podemos encontrar nos escritos de Gramsci para refletirmos sobre a alfabetização como um importante momento do processo de passagem do senso comum à consciência filosófica? O trabalho com os clássicos seria algo posterior à alfabetização ou o processo pelo qual a escola alfabetiza as crianças já poderia incorporar a leitura dos clássicos da literatura infantil?

Em seu texto de 1981 intitulado “Por que ler os clássicos”, Ítalo Calvino (2007, p. 9-16), apresenta 14 características que seriam definidoras dos clássicos. A última delas é assim formulada: “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a realidade mais incompatível” (Idem, p. 15). Entendemos que cabe à educação escolar fazer com que esse “rumor” deixe de ser apenas “rumor” e se torne uma fala clara, explícita e promotora de humanização. Antes, porém, a educação deve fazer com que as crianças e jovens percebam que esse “rumor” existe e façam o movimento de buscarem saber de onde vem e porque ele insiste em querer nos dizer algo. Metaforicamente falando, pensar a alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita é pensar na abertura de uma porta e fazer a criança ingressar num mundo cheio desses “rumores” e despertar seu interesse por eles.

Mas para ler os clássicos é preciso aprender a ler e não basta aprender a decodificar letras, sílabas e palavras. É preciso que aquilo que esteja sendo lido tenha significado para

o indivíduo que lê. O ato de ler não é um processo mecânico, passivo, embora envolva o domínio de mecanismos e a formação de automatismos, como esclareceu Saviani (2011, p. 17-20).

(...) esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. 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, 2011, p. 18)

Como explicita Saviani, sua argumentação é dialética e, portanto, ela precisa ser entendida dialeticamente. Saviani não está afirmando que a alfabetização se reduz à internalização de mecanismos e à fixação de automatismos. O argumento que ele defende é o de que sem a automatização de certos mecanismos o indivíduo fica prisioneiro deles. Mas o indivíduo não se liberta dos mecanismos ignorando-os e dando-lhes as costas. É preciso enfrentá-los, dominá-los, internalizá-los, automatizá-los. É preciso que eles passem “a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica”. Na mesma página desse texto Saviani afirma que processo idêntico ocorre com a aprendizagem de um instrumento musical. Mas tanto aprender a ler e a escrever como aprender a tocar um instrumento musical significam muito mais do que o domínio de mecanismos, trata-se do domínio de tipos de atividade humana altamente significativas e complexas. Repetimos as citadas palavras de Saviani: “À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito”. A própria maneira como a frase está redigida evidencia que se trata de um processo em que a questão do conteúdo, do significado, está posta desde o início, mas que vai se desenvolvendo e se aprofundando à medida que o alfabetizando vai automatizando os “aspectos mecânicos”. Como mostraremos no segundo capítulo 3, Gramsci também considerava importante a formação de automatismos e a aquisição de hábitos. Mas nem Gramsci, nem Saviani, separam isso da questão do conteúdo do conhecimento, ou seja, da visão de mundo. É por isso que

Saviani, como já mencionamos, analisou a educação como passagem do senso comum à consciência filosófica. Mas estaria a alfabetização fora desse processo ou, em outras palavras, seria a alfabetização neutra em relação à concepção de mundo? Não é objetivo desta tese apresentar uma proposta metodológica de alfabetização, mas procuramos argumentar que a alfabetização na perspectiva histórico-crítica não é um momento separado do processo de passagem do senso comum à consciência filosófica e, nesse sentido, a alfabetização não se isola do “rumor” dos clássicos.

Para sustentarmos esse argumento, nosso objetivo no segundo capítulo é o de analisar o que têm dito as pesquisas sobre alfabetização na linha da pedagogia histórico-crítica e, em especial, como essas pesquisas tratam a questão da alfabetização como ingresso da criança na cultura letrada e em que medida os clássicos da literatura infantil são empregados no processo de alfabetização.

No terceiro capítulo faremos uma imersão nos escritos de Gramsci para deles extrair um quadro teórico de referência que nos permita explicar melhor o significado, aparentemente simples, da proposição da alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita. Esse capítulo, que está sendo apresentado nesta tese, está organizado em seis itens: 1) a educação das massas e a elaboração de uma elite; 2) cultura oral e cultura escrita: a questão do domínio do pensamento; 3) senso comum, autoconsciência, concepção de mundo e linguagem; 4) o trabalho como princípio educativo e o trabalho docente na alfabetização; 5) educação como dialética entre diretividade e autodisciplina; 6) a alfabetização sob a perspectiva gramsciana da “escola unitária”.

O quarto capítulo intitula-se “Os clássicos, a literatura infantil e a alfabetização”. Nosso objetivo com esse capítulo é o de fundamentar a proposição de se trabalhar com os clássicos da literatura infantil na alfabetização. Não apresentaremos uma proposta de como se realizar esse trabalho, porque essa proposta vem sendo elaborada por nosso orientador, professor Francisco José Carvalho Mazzeu. Desenvolveremos uma análise teórica buscando apresentar argumentos que deem sustentação a essa proposição, em consonância com as reflexões gramscianas que apresentamos no segundo capítulo desta tese. Assim, o terceiro capítulo divide-se em três itens. No primeiro é analisado o conceito de clássico segundo a pedagogia histórico-crítica e são discutidas algumas implicações desse conceito para a educação escolar. No segundo item é analisada a relação dos indivíduos com os clássicos segundo Ítalo Calvino. No terceiro item é feita uma discussão sobre os clássicos da literatura infantil na alfabetização. Esse item divide-se em três subitens. O primeiro subitem tem por título “O direito à literatura e aos clássicos segundo



Antonio Cândido”. O segundo subitem intitula-se “O literário e o pedagógico no trabalho com a literatura infantil”. O terceiro e último subitem intitula-se “Gramsci, sua mãe, a cultura escrita e os valores morais”.

Nas considerações finais retomo algumas questões centrais da tese, apresentando alguns esclarecimentos sobre questionamentos que podem vir a ser feitos e concluo com a explicitação de alguns sentimentos e reflexões que me foram suscitados pela conclusão desta tese.

## 2 COMO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ANALISA AS RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E OS CLÁSSICOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Se a pedagogia histórico-crítica defende que os clássicos são uma referência segura para o trabalho educativo, como essa questão tem sido trabalhada pelos estudos sobre a alfabetização nessa perspectiva pedagógica? Quando analisou o método didático da escola nova, o professor Dermeval Saviani apontou como um dos problemas desse método o fato de que se pretendia que o aluno fizesse pesquisa sem dominar o conhecimento já existente sobre uma determinada questão.

Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. (SAVIANI, 2008, p. 38-39)

Assim sendo, nosso objetivo neste primeiro capítulo é o de analisar o que têm dito as pesquisas sobre alfabetização na linha da pedagogia histórico-crítica e, em especial, como essas pesquisas tratam a questão da alfabetização como ingresso da criança na cultura letrada e em que medida os clássicos da literatura infantil são valorizados nesse processo.

### 2.1 As teses de doutorado

Carvalho (2019), apresenta um levantamento de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas que tenham a alfabetização na

perspectiva histórico-crítica como temática. Partimos desse levantamento, incorporando também novas produções.

A primeira tese de doutorado citada por Carvalho, é de Suze Gomes Scalcon, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2003, sob orientação do professor Dermeval Saviani, intitulada *A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica*. Segundo Carvalho (2019 p. 75-76):

Ao nosso ver, a tese de Scalcon (2003) demarca o início dos estudos sobre alfabetização na pedagogia histórico-crítica; aponta, acertadamente, a alfabetização como forma de instrumentalização dos indivíduos para compreensão dos fenômenos naturais e sociais do mundo, isto é, na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que culmina na libertação e independência na medida em que os indivíduos passam a dominar aquilo que os dominadores dominam: o saber erudito. Além de reconhecer as potencialidades e fragilidades de sua pesquisa ao indicar a necessidade de estudos apoiados na pré-história da escrita.

Fomos até a fonte original, ou seja, a tese de Scalcon (2003), a procura dos clássicos no processo de alfabetização, mas não encontramos nenhuma menção aos mesmos, nem à literatura infantil.

A segunda tese citada por Carvalho (2019), é a de Fatima Aparecida de Souza Francioli, intitulada: *Contribuições da Perspectiva Histórico-cultural para a Alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*, esta teve com orientador o professor Newton Duarte e como coorientador o professor Dermeval Saviani.

Segundo Francioli (2012, p. 19)

Definimos como objetivo do projeto de pesquisa do doutorado estudar nas Obras Escolhidas de Vigotski (1995, 2001) elementos teórico-metodológicos que ofereçam subsídios para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, esse trabalho pretende investigar a seguinte problemática: é possível desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização?

No primeiro capítulo intitulado: *Alfabetização: da hegemonia construtivista à busca de outras perspectivas*, a autora o dividiu em quatro tópicos. No primeiro a autora procura demonstrar a hegemonia do construtivismo como concepção teórica no campo da alfabetização. Segundo ela:

Apesar de a teoria construtivista ter sido amplamente discutida nas três últimas décadas por pesquisadores brasileiros, acreditamos que ainda não se esgotaram as questões fundamentais referentes à alfabetização na perspectiva construtivista. Como o cerne da teoria da psicogênese da língua escrita é um sujeito que ativamente busca adquirir conhecimentos, aprender por si só e por meio de suas ações sobre o mundo, compreendemos que esse é um princípio que está diretamente ligado a outro dessa concepção teórica, ou seja, o de que a aprendizagem deve ser espontânea. (FRANCIOLI, 2012, p.24)

No segundo tópico, Francioli, apoiada no estudo realizado por Maria do Rosário Mortatti (2000) recorre aos aspectos históricos dos métodos de alfabetização adotados no Brasil antes da difusão do construtivismo. Segundo Moratti, estes foram denominados de “métodos tradicionais” e classificados em: método sintético, que utilizava a soletração e a silabação para o ensino da leitura. No método analítico, o ensino da leitura ocorria por meio da cartilha analítica que era organizada em palavras, sentenças e historietas. Já o método misto ou analítico-sintético, utilizava os dois movimentos de forma integrada: do todo para a parte e da parte para o todo.

No terceiro tópico a autora constata outras propostas pedagógicas para a alfabetização no Brasil na década de 1990, que se contrapõem ao construtivismo, que seriam o método fônico e a proposta de alfabetização e letramento.

Enquanto o construtivismo avançava seu domínio na área da alfabetização, outros pesquisadores brasileiros desenvolviam estudos em outras perspectivas teóricas, buscando alternativas pedagógicas para consolidar diferentes propostas de alfabetização e enfrentar o fracasso escolar evidenciado nos resultados das pesquisas nacionais de educação. Foi assim que, na década de 1990, um grupo de pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo passou a desenvolver pesquisas experimentais na área de alfabetização, culminando com o método fônico. (FRANCIOLI, 2012, p. 47)

A proposta de alfabetização e letramento foi idealizada pela professora Magda Soares que defendeu a união de dois processos, o de alfabetização e o de letramento. Segundo Francioli (2012, p. 52) “Nessa perspectiva, enquanto alfabetização é considerada como a aquisição do sistema convencional da escrita, letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades competentes no uso da leitura e da escrita em participação de práticas sociais”. Segundo a autora, essas propostas que se contrapõem ao construtivismo foram um esforço de superar os problemas na fase da alfabetização na educação brasileira.

Assim como assinalamos não desmerecer os argumentos dos defensores do método fônico, também não estamos desmerecendo as tentativas dos defensores dessa proposta que busca “A reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004b, p. 12), mas entendemos ser necessário unificar o processo de ensino da língua escrita adotando-se como princípio a relação entre o domínio da língua escrita e a formação das funções psíquicas superiores, o que só pode ser alcançado por meio de processos sistemáticos de ensino, ou seja, por meio de um método, entendido no sentido clássico do caminho a ser percorrido para se alcançar um objetivo. (...) enquanto Oliveira (2008) e os Capovilla (2002) enfatizaram o ensino das correspondências grafofonêmicas e a consciência fonológica, Soares (2004a, b) enfatizou tanto o ensino sistemático do sistema alfabético, denominado de alfabetização, quanto o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, denominado de letramento. Tanto numa proposta, quanto em outra, ficou evidenciado que todas manifestaram-se diante da necessidade de criar novas alternativas metodológicas para a

alfabetização brasileira na tentativa de superar os problemas que estamos enfrentando nesta fase da escolarização (FRANCIOLI, 2012, p.56)

No quarto e último tópico do capítulo, Francioli defende a adoção da psicologia histórico-cultural como uma referência para a superação do princípio do desenvolvimento biológico espontâneo que estaria na base da concepção construtivista de alfabetização.

Não é por acaso que diversos defensores do construtivismo chegam à conclusão de que é possível assimilar (no sentido piagetiano) a teoria histórico-cultural ao construtivismo. Para esses estudiosos, se as duas teorias apresentam pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo, então elas seriam conciliáveis entre si. Esquecem-se da questão fundamental, ou seja, de que cada teoria parte de bases teóricas diferentes: enquanto a teoria construtivista parte de uma concepção científica biologizante e positivista e de pressupostos filosóficos kantianos e estruturalistas, a teoria histórico-cultural parte do materialismo histórico e dialético. Sem dúvida, esses equívocos têm revelado as limitações do processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita quando ela é compreendida como um desenvolvimento natural da criança que ocorre em função do seu desenvolvimento biológico (...). (FRANCIOLI, 2012, p. 59)

No segundo capítulo intitulado: Apropriações da psicologia histórico-cultural em pesquisas e propostas curriculares para a educação das séries iniciais do ensino fundamental, Francioli apresenta três propostas curriculares elaboradas sob os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural. Sendo elas uma proposta curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990); uma proposta curricular do município de Campo Largo-PR (CAMPO LARGO, 2007) e, por último, uma proposta curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005). Segundo ela:

São documentos que buscam desenvolver outras possibilidades pedagógicas que respondessem aos desafios da alfabetização. Apesar de algumas aproximações indevidas entre o referencial histórico-cultural e outros ideários das pedagogias do “aprender a aprender”, observamos que os documentos analisados empreenderam esforços teóricos-metodológicos para uma nova concepção de alfabetização, rejeitando explicitamente a concepção construtivista que vem dominando o ensino da linguagem escrita nas escolas brasileiras. (FRANCIOLI, 2012, p. 20-21)

A proposta curricular para o ensino fundamental no Estado do Paraná foi desenvolvida na década de 1990. A pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural foram referências para elaboração do documento. Ligia Regina Klein e Rosiclér Schafaschek foram as consultoras sobre alfabetização.

Procurando desenvolver uma proposta mais crítica para a educação as autoras buscaram as bases da teoria do materialismo histórico-dialético para explicar que o desenvolvimento do processo pedagógico ocorre pela transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e que no caso específico da produção da linguagem oral e escrita o ponto de partida é a atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho. O texto apresenta sinteticamente o desenvolvimento histórico do trabalho e a necessidade da produção da linguagem oral como meio de organização do processo de troca e

transmissão das informações às gerações futuras. (FRANCIOLI, 2012, p. 67-68)

Segundo Francioli, Ligia Regina Klein e Rosiclér Schafaschek têm como proposta iniciar a alfabetização através de textos, levando em consideração que o processo da aquisição da escrita, pela criança, teve início antes mesmo dela chegar à escola.

Isto posto, a proposta explicita o trabalho com textos indicando as atividades possíveis de se realizar com as crianças, como por exemplo: trabalhar o nome das crianças; trabalhar desenhos com ilustração de histórias contadas ou lidas; trabalhar com textos produzidos pelo professor, bem como todos os tipos de textos sociais, sejam eles poéticos, narrativos ou informativos. A proposta considera que o ponto de partida é o texto e também ele é o ponto de chegada. Para as autoras, isso justifica que todo trabalho de sistematização do uso do código linguístico não poderá ser feito dissociado da produção e interpretação do texto. Até este ponto a análise que fizemos da proposta nos pareceu coerente com a perspectiva teórica adota pelas autoras, mas quando elas propõem a atividade de ensino da reestruturação do texto acabam, a nosso ver, adotando alguns princípios da Psicogênese da Língua Escrita quando se referem à correção do professor aos erros dos alunos. (Francioli, 2012, p. 70)

Francioli diz que fica claro que o maior objetivo da proposta é a produção textual. Esse aspecto é importante, no sentido de uma visão de alfabetização em que o domínio dos mecanismos da língua escrita seja parte de uma atividade mais ampla que é a da comunicação mediada por textos com conteúdo significativo, embora não tenha sido mencionada a questão dos clássicos da literatura infantil.

Campo Largo/PR, também optou pela perspectiva da psicologia histórico-cultural para elaborar proposta curricular de língua portuguesa entre 2006/2007. Ela abrange a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. A consultora também foi a professora Ligia Regina Klein.

Segundo Francioli (2012, p. 73) "o documento faz a defesa da alfabetização e do letramento, considerando que nessa perspectiva seria possível ultrapassar os limites do ensino pautado somente no sistema gráfico da língua portuguesa".

Para dar sustentação a essa forma de ensino a proposta propõe-se a sustentar o trabalho com o texto enquanto objeto social determinado por uma sociedade de classes, isto é, em que o discurso textual não é neutro, mas se constitui contaminado pelas determinações sociais. Nesse aspecto, a proposta se refere à linguagem escrita como um campo de complexidades de domínio, pela classe trabalhadora, do nível mais elaborado da forma convencional. No entanto, o documento esclarece que isso não pode ser motivo de impedimento de oferecer aos alunos das classes populares o domínio da escrita elaborada. Para atender esse pressuposto, o documento deixa bem claro que o ensino da linguagem escrita deve considerar dois aspectos que a constituem enquanto função social: o código e o texto. Intimamente relacionados esses dois aspectos têm suas especificidades, mas nem por isso devem ser ensinados separadamente (FRANCIOLI, 2012, p. 73-74)

Sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, Francioli diz que a mesma se anuncia sobre os princípios da psicologia histórico-cultural e se divide em quatro itens centrais: A linguagem no processo de alfabetização; Alfabetização e letramento; Letramento e a diversidade de gêneros discursivos. Segundo ela há uma confusão teórica nessa proposta.

Parece-nos que há uma confusão teórica no que se propõe para o ensino da alfabetização. Em vários momentos o documento registra que a proposta foi desenvolvida sob a concepção histórico-cultural, mas logo em seguida emprega ideias oriundas das pedagogias do “aprender a aprender” que se distanciam do materialismo histórico-dialético que está no fundamento da psicologia histórico-cultural e se aproximam a uma visão da educação como adaptação à sociedade capitalista contemporânea que se vale do discurso da diversidade cultural, da inclusão social e da cidadania. (FRANCIOLI, 2012, p. 78)

Para finalizar o capítulo, Francioli analisa duas pesquisas de referencial crítico: O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização – tese de doutorado defendida Cláudia Maria Mendes Gontijo em 2003 e a aqui já mencionada tese de doutorado de Suze Gomes Scalcon, defendida também em 2003.

Verificamos nessas análises que Francioli faz dessas proposições sobre a alfabetização que, mesmo havendo a referência ao trabalho com textos e gêneros textuais, não é dado destaque à literatura e aos clássicos da literatura infantil.

No terceiro capítulo, Francioli faz um aprofundamento das duas teorias que segundo ela alicerçaram seus estudos: a psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. No quarto capítulo, intitulado “Vigotski e a aprendizagem da linguagem escrita”, Francioli procura responder à pergunta sobre como o conhecimento se desenvolve e, também, à questão central da pesquisa que segundo ela é: como desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização. A análise que Francioli faz, nesse capítulo de sua tese, de contribuições de Vigotski para os estudos sobre a aquisição do domínio da língua escrita é de grande importância, mas não abordamos essa questão aqui porque não nos propomos, nesta tese a discutir aspectos referentes à psicologia histórico-cultural. Procedemos da mesma forma em relação a outros estudos que aqui mencionamos, que buscam unir a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para pensar a questão da alfabetização.

Esse é o caso, por exemplo, da tese de doutorado em educação escolar de Meire Dangió, intitulada *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*, orientada pela professora Lígia Márcia Martins e defendida no ano de 2017. Dangió apresenta dois objetivos para sua pesquisa:

[...] investigar as articulações entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, desvelando o alcance abstrativo desse processo; identificar os fundamentos psicológicos e linguísticos requeridos à alfabetização; e corroborar com a formação de professores, apontando conteúdos imprescindíveis para o trabalho com a língua materna. (DANGIÓ, 2017, p. 39)

Na introdução, Dangió explicita que concebe a alfabetização como uma parte do processo de educação escolar voltado ao ensino e à aprendizagem do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas: "Analisaremos o processo de alfabetização respaldado em um arcabouço teórico preocupado com a disseminação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, culturalmente objetivados pela humanidade". (DANGIÓ, 2017, p. 39)

No primeiro capítulo intitulado: *A leitura e a escrita à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica: pressupostos teóricos*, a autora aponta a importância do instrumento e do signo no desenvolvimento da criança, "entendendo-a como destinatário do processo educativo, ou seja, como aluno real a quem se destina todo o empreendimento educacional". (DANGIÓ, 2017, p. 41)

Segundo a autora:

Perante essas constatações, à escola resulta a importante tarefa de formar sujeitos críticos na luta contra as injustiças arraigadas na estrutura social. Para tanto, no processo de ensino devem ser trabalhados o sentido e o significado das palavras, a fim de ensinar as questões semântico-ideológicas das mensagens com as quais os alunos irão se deparar ao longo da vida, conforme nos esclarece Vigotski (2000, p. 33): "a palavra adquire seu sentido no contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes". Para o autor, o significado da palavra também não é constante, é dinâmico. Se pensarmos em uma palavra, contemplaremos seu significado geral, contudo, na língua viva ele adquire status edificante para o sentido da mensagem. (DANGIÓ, 2017, p.44)

Dangió divide esse capítulo em cinco subitens, no 1.1 *A linguagem e o sistema de escrita: considerações introdutórias*, a autora diz que a apropriação da leitura e da escrita é um importante elemento de desenvolvimento cultural, sendo um objetivo da pesquisa realizada por Dangió a compreensão da complexidade desse processo: "julgamos pertinente, de partida, nos determos sobre o desenvolvimento desse complexo mecanismo cultural, bem como sobre o papel ocupado pela leitura e pela escrita no processo de desenvolvimento psíquico e cultural das pessoas." (DANGIÓ, 2017, p. 48) A autora elege a teoria vigotskiana como referência para aclarar o desenvolvimento psicológico da criança.

Tal visão está fundamentada no materialismo histórico-dialético, exaltando a experiência social humana e sua condicionalidade no desenvolvimento dos indivíduos. Trata-se, portanto, do reconhecimento de que os homens se produzem como seres humanos nas relações sociais estabelecidas, sendo criadas as condições necessárias à edificação de suas mais complexas



capacidades. Mas, da mesma forma, produzindo também inúmeras situações impeditivas para que tais capacidades se tornem representativas de todos os indivíduos, incluindo o pleno domínio da leitura e da escrita. (DANGIÓ, 2017, p. 48)

No subitem 1.2 *Significado da palavra: unidade dialética entre linguagem e pensamento*, Dangió diz que o ser humano utiliza várias linguagens na comunicação e a escrita é uma delas: "Nesse sentido, a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e de disseminação de ideias e pensamentos, registrando um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito." (DANGIÓ, 2017, p.53) Segundo ela para acessar esse acervo é necessário apropriar-se da língua escrita e entendê-la em seus aspectos históricos, estruturais, neurolinguísticos e discursivos.

No subitem 1.3 - *A linguagem e sua realização na oralidade e na escrita*, a autora diz que "em consonância com os demais processos psíquicos, a linguagem promove uma verdadeira revolução no psiquismo humano, oportunizando nosso relacionamento com o mundo de uma forma totalmente nova." (DANGIÓ, 2017, p. 68) Segundo ela, tanto a linguagem oral como a escrita, desempenham papel significativo, estabelecendo-se como mecanismos imprescindíveis para a arquitetura cerebral humana.

Para a autora "o trabalho escolar torna-se fundamental ao estimular o desenvolvimento da linguagem, pois produz, de acordo com Vigotski e Luria (1996, p. 212) "uma série de mudanças essenciais na mente da criança". (DANGIÓ, 2017, p. 71)

O item 1.4 *Do gesto à palavra: a escrita em sua pré-história*, Dangió defende a importância de estudar a pré-história na escrita da criança, a trajetória percorrida por ela até chegar a ser alfabetizada. Para desenvolvimento do item recorre a Vigotski e Luria. Segundo ela.

[...] a história da escrita na criança não tem início somente quando ela começa a juntar letras e a formar palavras com significado, mas principia-se muito antes. Assim, ao estudar a pré-história da escrita somos levados ao entendimento do motivo de a criança escrever. Se não nascemos sabendo ler e escrever, se aprendemos com os outros essa habilidade, então, como se dá esse processo? (DANGIÓ, 2017, p.74)

No item 1.5 *A alfabetização e a pedagogia histórico-crítica*, a autora aborda " questões eminentemente pedagógicas, concatenadas aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica" (DANGIÓ, 2017, p. 85). Neste item ela apresenta aquelas que seriam, em sua interpretação, as teses centrais da pedagogia histórico crítica.

Para essa teoria pedagógica, cabe à educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente sistematizados acerca da realidade social, oportunizando aos indivíduos a

interpretação em sua essência. O que isso significa? Significa, de partida, entendermos como as coisas acontecem ao nosso redor e quais mecanismos são necessários para intervir sobre elas. (DANGIÓ, 2017, p.86)

Segundo a autora:

(...) a função da escola, para a pedagogia histórico-crítica, perpassa a produção e a transmissão dos conhecimentos necessários à transformação da realidade humana. A referida transmissão, por sua vez, confere aos indivíduos a possibilidade de se tornarem pertencentes ao gênero humano, e não apenas representantes da espécie humana. (DANGIÓ, 2017, p. 87).<sup>2</sup>

Analisando a definição de trabalho educativo proposta por Saviani (2011), Dangiό menciona o fato de que o trabalho educativo requer, segundo Saviani, que sejam selecionados da cultura produzida historicamente aqueles elementos necessários à produção da humanidade nos indivíduos:

Faz-se necessário identificar os elementos essenciais da cultura, sendo traduzidos por Saviani (2005a) na distinção entre o essencial e o acidental. Nessa perspectiva, desponta a importância dos conhecimentos "clássicos" como sínteses do conhecimento elaborado, conforme destaca o autor "O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual" (SAVIANI, 2005a, p. 13). Mas, por que aprender os clássicos torna-se necessário para a vida dos cidadãos? Porque o saber sistematizado contém em si elementos científicos superiores para o conhecimento do cotidiano, instrumentalizando o ser humano numa vivência mais consciente de seu entorno físico e social (DANGIÓ, 2017, p.87).

Para a autora "[...] cabe à escola a tarefa de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessários à emancipação do homem e à democratização do saber historicamente sistematizado". (DANGIÓ, 2017, p 88).

Mencionando a formulação de Saviani sobre o método da pedagogia histórico-crítica, que teria a prática social como ponto de partida e ponto de chegada de um processo que seria mediado pela problematização, pela instrumentalização e pela catarse, Dangiό argumenta que vivemos em uma sociedade que tem a linguagem escrita como um elemento fundamental o que torna a alfabetização um problema posto pela prática social:

Com relação à alfabetização, não há dúvidas de que a nossa sociedade já incorporou na sua forma de organização a expressão escrita e, ainda que todos participem desse mundo letrado, ele — o pleno domínio da leitura e da escrita —, permanece ainda negado para muitos. Portanto, no quesito “ensino da linguagem escrita” as formulações e enfrentamentos dessa questão são

---

<sup>2</sup> Essa distinção entre espécie humana e gênero humano é empregada por Duarte (2013) em seu estudo sobre a formação do indivíduo. Embora não caiba nesta tese a discussão sobre as categorias empregadas naquele estudo, assinalamos que há uma imprecisão na afirmação de Dangiό de que a escola, ao levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos necessários à transformação da realidade humana, possibilitaria que eles se tornassem pertencentes ao gênero humano. Segundo Duarte (2013), os indivíduos se desenvolvem como membros do gênero humano desde que começam a se apropriar das objetivações do gênero humano, ou seja, começam a aprender a lidar com objetos humanos e a se comunicar por meio da língua falada.

inerentes à prática social como ponto de partida e como ponto de chegada. O que nos cabe, no âmbito desse primeiro momento, é analisar as posições do professor e dos alunos, assumindo cada um lugar diferenciado nas relações sociais ocupadas (DANGIÓ, 2017, p. 94).

Ao analisar a questão da alfabetização à luz das proposições de Saviani sobre o método da pedagogia histórico-crítica, Dangió apresenta uma citação do livro *Escola e Democracia* que é muito significativa para o tema desta tese, razão pela qual também apresentaremos agora essa passagem do livro de Saviani, mas citando-a um pouco mais extensamente para destacar alguns aspectos. No capítulo 3, intitulado “Escola e Democracia II – para além da teoria da curvatura da vara”, em seu último item, intitulado “Conclusão: a contribuição do professor”, Saviani explica que apresentou nesse texto uma concepção pedagógica que precisaria ser desenvolvida, aprofundada e, se necessário, reformulada, à luz de sua verificação na própria prática pedagógica. O autor, então, esclarece, que se trata de uma pedagogia que tem em vista uma sociedade que ainda não existe, que é, evidentemente, a sociedade socialista, mas que foi pensada para ser adotada nas condições sociais e educativas atuais:

Evidentemente, a proposição pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplica) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras atuais. Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da Problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 2008, p. 64)

No terceiro capítulo desta tese buscamos em Gramsci apoio para pensarmos sobre a alfabetização como ingresso da criança no mundo da cultura escrita situando a alfabetização no processo mais amplo de superação do senso comum e de elevação

generalizada do nível cultural da população. Quando Saviani diz que sua proposta pedagógica precisa ser submetida à crítica por meio das tentativas de sua implementação nas práticas de ensino dos conteúdos escolares e afirma que a contribuição do professor para se produzir a catarse será tão mais eficaz quanto mais ele compreenda os vínculos entre o conhecimento que está ensinando e a prática social, não se trata de uma visão pragmática que preconize a aplicabilidade dos conteúdos escolares à resolução de problemas do cotidiano, mas da formação de uma visão crítica da prática social. Os conteúdos escolares devem possibilitar aos alunos compreenderem a prática social de forma progressivamente mais profunda, mais ampla e mais crítica. A língua escrita é um dos conteúdos escolares. Inserir a criança no mundo da cultura escrita é, portanto, o início do processo pelo qual se espera que o indivíduo venha a dominar textos que expressem o mundo de forma profunda, rica e crítica. Essa passagem de Saviani nos parece, assim, muito significativa em termos de nos convidar a pensar sobre a alfabetização e a alfabetizarmos fazendo desse trabalho educativo uma prática vinculada a uma visão transformadora da prática social, não vendo a língua escrita como algo que se justifique em si mesma, mas como parte da luta histórica pela humanização.

Retomando a análise da tese de Dangió (2017), seu segundo capítulo intitula-se “Língua Portuguesa e seus aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos: instrumentalização ao professor alfabetizador”. Bruna Carvalho assim discorre sobre esse capítulo de Dangió:

[...] a autora, como está claro no título do capítulo, discorre sobre os aspectos históricos, neurolinguísticos, estruturais e discursivos da língua portuguesa, além de seu uso social, objetivando contemplar as múltiplas determinações do ensino da língua materna e os conteúdos do objeto de ensino da língua escrita, para, então, instrumentalizar os professores a partir do aprofundamento dos estudos sobre a língua portuguesa. Para isso, esclarece sobre os processos filo e ontogenético no desenvolvimento histórico da linguagem e também sobre os aspectos históricos da língua portuguesa; após, aprofunda o estudo a respeito da constituição do sistema alfabético e ortográfico da língua portuguesa; e, para finalizar o capítulo, expõe os aspectos linguísticos e neurolinguísticos que envolvem o ato de ler e escrever. (Carvalho 2018, p. 79.)

No terceiro capítulo intitulado: *"Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Histórico-Crítica: implicações para a alfabetização"*, Dangió procura analisar a questão da alfabetização na ótica dessas três teorias pedagógicas. Segundo a autora, sua intenção é "destacar em que medida a pedagogia histórico-crítica não se identifica" nem com a pedagogia tradicional nem com a pedagogia nova, mas, "ao mesmo tempo, contém delas o essencial." (DANGIÓ, 2017, p. 169).

A autora usando a teoria da curvatura vara diz que, de início no campo da alfabetização a vara pendia para o ensino tradicional "com enfoque no ensino e nos conteúdos, e posteriormente ela curvou para Escola Nova "com enfoque na aprendizagem e no esvaziamento dos conteúdos" (DANGIÓ, 2017, p. 169). Segundo ela é necessária uma análise dialética para que a alfabetização encontre o equilíbrio.

Consideramos que a pedagogia histórico-crítica contempla esse "equilíbrio da vara" na medida em que resgata os conteúdos necessários à alfabetização, que prioriza a dialética conteúdo/forma, e no destaque que confere ao destinatário do processo educativo. Assim, encontramos nessa teoria pedagógica os elementos básicos e gerais a partir dos quais podemos analisar um processo educativo particular: a alfabetização. (DANGIÓ, 2017, p.170)

Em seguida a autora apresenta os pressupostos da pedagogia tradicional e escola nova desvelando os seus limites e os seus méritos, tentando contribuir para o alcance do equilíbrio, "a ser expresso por princípios didáticos alicerçados em conhecimentos clássicos acerca da língua escrita" (DANGIÓ, 2017, p. 171).

Dangió, divide esse capítulo em três itens sendo o primeiro intitulado: *Ensino e aprendizagem: o movimento pendular das teorias pedagógicas tradicionais e escolanovistas*. Ela inicia esse item citando uma passagem em que Saviani define a pedagogia como teoria da prática pedagógica:

Com efeito, entendida a pedagogia como “teoria da educação”, evidencia-se que se trata de uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2005, p. 1)

Dangió faz, então, uma crítica aos currículos dos cursos de pedagogia e ao seu esvaziamento que leva ao aligeiramento na formação docente. Referindo-se à alfabetização, a autora faz a seguinte análise crítica:

No que tange à alfabetização, temos visto, nos últimos 30 anos no Brasil, a supremacia do construtivismo nas redes de ensino municipais e estaduais, ancoradas nos e pelos documentos oficiais que direcionam a educação escolar em nível federal e/ou estadual. Ao longo desse tempo, nos deparamos com professores que resistiram a essa proposta, por vezes hegemônica, mesmo sem terem consciência crítica a respeito de seus limites. A ação irrefletida e o insuficiente aprofundamento teórico-metodológico amarguraram práticas ineficazes, levando muitos dos docentes em busca de mecanismos de resgate de práticas supostamente tradicionais, o que nem sempre se mostrava eficiente. O que acabou por perpetuar o movimento pendular artificial entre o novo e o velho (DANGIÓ, 2017, p. 172).

Para a autora a pedagogia tradicional "é alvo de árduas críticas históricas sobre seus métodos, o que a torna refém de estigmas negativos sobre a sua proposta de ensino e aprendizagem". (DANGIÓ, 2017, p.171). Ela concorda com Georges Snyders quanto ao mérito da pedagogia tradicional quando ele argumentou que esse tipo de educação escolar conduzia o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade: "obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros" (SNYDERS, 1974, p. 16).

Mas, como se sabe, a pedagogia tradicional foi alvo de duras críticas pelo movimento escolanovista. Dangiό apoia-se em Saviani para analisar a crítica que a escola nova fez à pedagogia tradicional. Saviani, em seu texto "As teorias da educação e o problema da marginalidade", assim analisa a contraposição entre escola nova e escola tradicional.

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, por meio da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a escola tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 2008, p. 6-7)

Em seguida Dangiό apresenta as três teses defendidas por Saviani em seu texto Escola e Democracia I – a teoria da curvatura da vara, também integrante do livro Escola e Democracia (SAVIANI, 2008). Como se sabe, são três teses que visavam polemizar com o senso comum pedagógico predominante nos meios educacionais brasileiros no início dos anos 1980, no qual as ideias de origem escolanovista tinham muita influência. Daí o subtítulo "a teoria da curvatura da vara", porque Saviani tinha a intenção de entortar a vara para o lado oposto, na expectativa de que fosse atingido o ponto médio, ou ponto de equilíbrio. Assim, as três teses polemizadoras são: "do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência", a segunda "do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos" e a terceira "de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais

a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 30).

No segundo item do terceiro capítulo intitulado: *Para além da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova*, Dangió argumenta que a disputa histórica entre pedagogia tradicional e pedagogia nova teria acarretado consequências negativas principalmente para a educação destinada às classes populares:

O resultado da tensão entre pedagogia tradicional ou pedagogia nova foi o rebaixamento do ensino às classes populares, que se deu, primordialmente, com o esvaziamento dos conteúdos escolares. Tal processo acabou por usurpar dos filhos da classe trabalhadora o direito à aprendizagem da escrita como forma mais elevada de linguagem. Esse esvaziamento é resultado do abandono da cientificidade da educação (ensino tradicional) e da desmetodização<sup>3</sup> do ensino (construtivismo). A escola, ainda hoje, se faz fortemente marcada pelo movimento do pêndulo entre o "velho" e o "novo", sendo necessário reinventar dialeticamente esse movimento. Como fazer isto? (DANGIÓ, 2017, p. 182)

A autora afirma, então, que o caminho para a superação desse movimento pendular entre o velho e o novo teria sido indicado por Saviani quando este sugeriu, na passagem citada a seguir, que a escola priorizasse o ensino dos conteúdos:

(...) contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui 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 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. (SAVIANI, 2008, p. 44-45)

Para Dangió, "a escola deve garantir um fazer pedagógico que possa construir um novo cotidiano no caso da alfabetização, uma nova relação com a língua" (DANGIÓ,

---

<sup>3</sup> Nota de Dangió: “Mortatti (2000) aborda no capítulo 4 de sua obra *Os sentidos da alfabetização* o problema da alfabetização, enfocando o construtivismo e a desmetodização do ensino. A autora cita Emília Ferreiro e recupera o que esta disse sobre a resolução dos problemas da alfabetização "Do que foi dito fica claro, do nosso ponto de vista, que as mudanças necessárias para enfrentar sobre novas bases a alfabetização inicial **não** se resolvem com um novo método de ensino, **nem** com novos testes de prontidão **nem** com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões" (FERREIRO 1985 *apud* MORTATTI, 2000, p. 267, grifos do autor). Em outro momento deste capítulo, a autora reafirma a desmetodização do ensino, dizendo que "[...] as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita não pretendem resultar em um método de alfabetização, chegando mesmo a negar a validade dos existentes para os novos fins" (MORTATTI, 2000, p. 280).

2017, p. 187). Esse é o tema do último item do capítulo três: *A Alfabetização como tarefa primeira da escola*. A autora inicia falando da importância do ensino na escola para que os alunos se apropriem do sistema de escrita, provendo a eles o conhecimento pleno do sistema ortográfico. Em seguida ela fala do processo histórico da democratização da alfabetização. Segundo ela "a democratização da escola pressupõe a disseminação dos conhecimentos, tendo em vista a abolição das condições históricas que a subjagam a interesses de classe" (DANGIÓ, 2017, p.189).

Segundo Dangió:

Contudo, em relação ao processo de alfabetização, nem sempre as condições sociais reais favorecem o entendimento da função social da escrita e de sua importância como forma de comunicação, registro e fonte de acesso aos saberes socialmente construídos pela humanidade. Nessa direção, Bajard (2012, p. 14) nos atesta que a literatura infantil, cuja expansão se deu nos últimos trinta anos, "provocou nas famílias letradas a expansão da escuta dos textos pela criança pequena". Bajard ainda (2012) nos esclarece que por meio da leitura de livros na família letrada, o aprendizado da língua escrita torna-se facilitado. Entretanto, não aconteceu o mesmo processo nas famílias iletradas. Sendo excluídas desse processo, "os pais nem possuem livros, nem podem, quando analfabetos, dizer textos. A criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros". (DANGIÓ, 2017, p. 190)

Ao final do último item do quarto capítulo de sua tese, a autora também aborda essa questão da diferença de contato com a língua escrita quando se comparam crianças de “famílias letradas” com as de “famílias iletradas”:

[...] em se tratando do contato com a palavra escrita, historicamente, a leitura encontra-se presente em muitas residências de famílias letradas, com boas condições econômicas para a aquisição de livros e revistas, oportunizando a seus filhos o acesso à literatura infantil e à função social da escrita. Entretanto, isso não é uma prevalência histórica na realidade dos lares da classe trabalhadora — muitas delas iletradas —, de modo que seus filhos subordinam-se à entrada na escola para acessarem os livros. Sendo assim, reiteramos que cabe à escola, ofertar o que há de mais elaborado em termos de cultura letrada para que todas as crianças tenham acesso a condições humanizadoras de vida e de educação (DANGIÓ, 2017, p.326).

No quarto capítulo intitulado: "*O ensino da Língua Portuguesa: pressupostos didático pedagógicos à luz de uma concepção histórico-crítica da educação*", Dangió aborda "aspectos sobre a prática pedagógica, firmando o compromisso didático da forma no ensino das capacidades requeridas ao processo de apropriação da leitura e da escrita, tanto na educação infantil como no ensino fundamental" (Dangió, 2017, p. 42). Neste capítulo a autora elaborou três princípios didáticos para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização.

O primeiro intitula-se: *Da mediação sógnica do sistema de escrita alfabético/ortográfico e da sua função social*, em que a autora destaca a necessidade de



se ensinar as relações grafofonêmicas no processo de alfabetização fazendo a análise sintática e semântica de palavras extraídas de textos literários de qualidade. Segundo ela:

Destaque-se, neste princípio que, em anuência ao disposto pela pedagogia histórico-crítica, advogamos a alfabetização nos domínios da leitura e da escrita em suas formas mais desenvolvidas, ou seja, em seus aspectos sintáticos e semânticos, conforme apresentado reiteradamente nesta pesquisa. Os conteúdos de ensino, por conseguinte, carecem ser representativos das máximas conquistas já alcançadas no que diz respeito aos domínios da língua materna, não limitando o complexo processo de alfabetização à mera codificação e decodificação das palavras que povoam a cotidianidade dos alunos. Este ensino deverá ser apoiado em textos significativos, especialmente os literários, e não em pseudotextos ou em textos-matraca (cartilhescos) (DANGIÓ, 2017, p. 319-320).

No segundo princípio: *das relações sociais que pautam a área de desenvolvimento iminente a um ensino desenvolvente: a forma em foco*, Dangió defende o trabalho com a leitura literária desde a educação infantil. "Isso, tendo como ponto de partida o professor como modelo de leitor, e, como ponto de chegada, a leitura fluente e compreensiva de cada aluno já alfabetizado" (DANGIÓ, 2017, p. 321). Segundo ela:

A partir das leituras trabalhadas com os alunos, torna-se possível evidenciar a palavra como unidade mínima de significado, sendo apreendida de narrativas contextualizadas e significativas. Para tanto, há que se trabalhar com a palavra em suas faces fonética e semântica. A atividade educativa partirá da síncrese inicial do aluno no que tange à "palavra", avançará em direção ao ensino organizado de análise das suas partes — unidades menores como sílabas e fonemas —, que culminará na aprendizagem da síntese da palavra lida e compreendida. (DANGIÓ, 2017, p. 321).

A autora aponta para a necessidade de um planejamento deliberado pelo professor, vislumbrando o que ensinar (conteúdo), como fazê-lo (forma) e para quem (destinatário aluno), este último é o foco do próximo princípio: *do papel ativo e do caráter consciente da criança na aprendizagem da leitura e da escrita e de sua nova relação com essa linguagem na formação do pensamento teórico: o destinatário em foco*. Neste Dangió defende que é preciso conhecer e compreender o destinatário no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, levando em consideração não apenas quem ele é, mas o que ele pode vir a ser.

Em relação ao conteúdo para alfabetizar, Dangió defende que a escola deve ofertar o que há de mais elaborado na cultura letrada e a alfabetização deve oferecer o domínio da leitura e da língua escrita nas suas formas mais desenvolvidas, segundo ela o conteúdo de ensino na alfabetização deve ser apoiado em textos significativos, ela defende trabalhar com textos literários, porém não especifica que tipo de literatura seria essa, e não cita a literatura clássica infantil.

Outra tese de doutorado a ser aqui considerada é a de Maria Cláudia da Silva Saccomani, defendida no ano de 2017, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, UNESP, campus de Araraquara. A tese intitula-se: *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural*, teve como orientador o professor Newton Duarte. Embora essa tese não trate especificamente da alfabetização, optamos por inclui-la neste capítulo pelo fato dela se propor a analisar o trabalho com a língua oral na educação infantil e suas contribuições para o processo de aquisição do domínio da língua escrita.

De fato, Saccomani (2017), em sua pesquisa de doutorado, se propõe a analisar o trabalho pedagógico na educação infantil no que se refere à relação da criança com a língua falada e defende a tese de que esse trabalho deve conduzir a criança a níveis cada vez maiores de consciência da língua escrita, o que contribuiria para o processo de aprendizagem da língua escrita. Segundo a autora:

Nosso objetivo, pois, é a partir de nossa pesquisa teórico-conceitual, fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, contribuir para o planejamento pedagógico na educação pré-escolar tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa. Fundamentamos nossa análise também na fonoaudiologia, em especial, nas contribuições que essa ciência traz sobre a consciência fonológica, cujo enfoque será analisado no terceiro capítulo. (SACCOMANI, 2017, p.31).

No primeiro capítulo intitulado: *A educação infantil e o movimento pendular entre o cotidiano e o não-cotidiano*, a autora se apoia em estudos realizados por Newton Duarte sobre a educação escolar como mediadora entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, para analisar como a educação infantil brasileira tem lidado com essas relações entre o cotidiano e o não-cotidiano:

Como um pêndulo que, num determinado momento está oscilando para um lado e, em seguida, para o outro, a escola de educação infantil, atualmente, é marcada pela oscilação entre o cotidiano e o não-cotidiano, mas por sua gênese, história e resistências de inúmeras ordens, sempre pendeu mais ao primeiro do que ao segundo lado. Cabe, porém, repensar dialeticamente esse movimento para superarmos, nesse segmento de ensino, a ação pedagógica pautada no senso comum e no espontaneísmo em direção a uma formação teórica sólida e consistente dos professores que se dedicam à educação das crianças pequenas. (SACCOMANI, 2017, p.33).

O segundo capítulo, intitulado *O desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico-cultural*, tem como objetivo "trazer à análise o desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico-cultural e as especificidades da criança na

educação infantil para compreender, na essência, o destinatário do processo educativo" (SACCOMANI, 2017, p.32).

Neste capítulo, colocamos em destaque o desenvolvimento da linguagem à luz da psicologia histórico-cultural. Temos como objetivo principal fundamentar a compreensão do desenvolvimento da relação consciente da criança com a linguagem oral na educação infantil. Assim sendo, visamos responder as seguintes questões: O que é linguagem? Como ocorre o processo de incorporação, pela criança de 0 a 5 anos, desse sistema de signos às suas atividades socioculturais? (SACCOMANI, 2017, p.87).

No terceiro capítulo, intitulado *Formação da relação consciente da criança com a linguagem oral*, a autora “busca elementos para delimitar quais são alguns dos importantes conteúdos a serem transmitidos nesse segmento de ensino, tendo em vista a formação de uma relação mais consciente da criança com a linguagem oral” (SACCOMANI, 2017, p.32).

O quarto capítulo, *Contribuições à prática pedagógica histórico-crítica*, tem como objetivo "trazer contribuições para a prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil, contribuir ao planejamento de ensino e organização do trabalho pedagógico com as crianças da pré-escola tendo em vista o ensino desenvolvente da língua portuguesa". (SACCOMANI, 2017, p.32)

Em relação ao conteúdo para alfabetizar, Saccomani explicita, desde o início de sua tese, que não se trata de um estudo sobre a alfabetização, mas argumenta que é importante trabalhar por exemplo com a consciência fonológica na etapa que antecede a alfabetização. Para trabalhar a consciência fonológica ela sugere então o trabalho pedagógico voltado à literatura infantil, o contato com diferentes gêneros orais e escritos. Segundo a autora:

A literatura infantil é, pois, uma das mediações para realizar o movimento entre o cotidiano e o não-cotidiano, que por sua vez, permitirá ampliar, na criança, sua curiosidade, suas necessidades e possibilidades para lidar com a dinâmica do cotidiano ao não-cotidiano e vice-versa como abordamos no primeiro capítulo. Além disso, a literatura infantil de qualidade é um dos recursos para enriquecer o vocabulário oral e avançar na estrutura gramatical da linguagem. Não se trata, portanto, de qualquer literatura ou da escolha de livros aleatórios. (SACCOMANI, 2017, p. 304-305)

Para trabalhar consciência fonológica a autora sugere trabalhar com histórias rimadas e cita alguns exemplos.

Nas histórias rimadas, as crianças aprendem a prever as palavras que aparecem por meio das rimas. Em língua portuguesa, podemos citar como exemplos os livros “Maria que ria” (ROSINHA, 2013), “Chá das dez” (SISTO, 2009), “Fiz voar o meu chapéu”, (MACHADO, 1999), “Era uma vez um gato xadrez” (VILLELA, 2006), “Você troca?” (FURNARI, 2015), “Assim Assado” (idem, 2010) e “Não Confunda” (idem, 2012). Pode-se trabalhar ainda parlendas, como as contidas no livro “Parlendas para brincar” (ALMEIDA e

BAROUKH, 2013) ou poemas, como em “Lé com cré” (PAES, 2012) e “Poemas para brincar” (idem, 2011). (SACCOMANI, 2017, p. 308)

A autora também sugere alguns títulos de livros para trabalhar consciência silábica.

Tendo em vista o trabalho pedagógico voltada à consciência silábica, por exemplo, no livro “Misturichos” (CARVALHO e BUENO, 2012), as autoras inventam animais a partir da mistura de sílabas e fonemas em duas palavras (dois nomes de animais) que resultam em novas palavras (animais inexistentes na realidade objetiva), por exemplo: “tucananta” (tucano e anta), borbolonha (borboleta e onça), rinostruz (rinoceronte e avestruz), sapuru (sapo e canguru), minhocurso (minhoca e urso), vacalinha (vaca e galinha), cacholvo (cachorro e polvo) etc. Também no livro intitulado “Chapeuzinho Amarelo” (BUARQUE, 2011), a personagem principal ao falar repetidas vezes a palavra lobo: “LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO”, percebe que “LO-BO” transformou-se em “BOLO”. (Saccomani, 2017, p.309)

Pelos títulos das obras sugeridas por Saccomani, pudemos perceber a não utilização dos clássicos da literatura infantil nessa etapa que antecede a alfabetização e, embora a autora defenda o trabalho, na educação infantil com “literatura infantil de qualidade”, não encontramos nessa tese uma discussão sobre quais critérios seriam empregados para se fazer a distinção qualitativa entre obras da literatura infantil.

Seguindo a ordem de teses defendidas na perspectiva da pedagogia histórico crítica, agora é a vez da já mencionada tese da Bruna Carvalho, intitulada Sua pesquisa intitula-se: *Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*, teve orientação da professora Lígia Márcia Martins e foi defendida no programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, no ano de 2019.

Segundo Carvalho no campo da alfabetização, a vara está torta, e, certamente, seu ponto correto não está nos métodos sintéticos ou analíticos. "Urge que repensemos os conteúdos clássicos para alfabetização, mas para isso é preciso distinguir o clássico do tradicional" (CARVALHO, 2019, p.18). Segundo ela, é necessário analisar as teorias e métodos para o ensino da língua escrita e a partir disto responder algumas questões: Quais são os conteúdos clássicos, ou seja, que se mantêm válidos até hoje para o campo da alfabetização? Quais as lacunas na alfabetização enquanto campo de conhecimento científico?

Carvalho (2019, p. 22) delimita da seguinte maneira os objetivos da sua pesquisa:

Elegemos como objetivo geral desta pesquisa:

- Formular orientações de encaminhamentos didáticos para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

E elencamos, como objetivos específicos:

- Fundamentar, teoricamente, que a sequência, coerência e coesão entre conteúdo e forma no processo de alfabetização é variável interveniente no domínio da linguagem escrita;
- Demonstrar os fundamentos teóricos acerca da memória e da automatização da relação grafema-fonema na apropriação da língua escrita;
- Formular encaminhamentos didáticos para o desenvolvimento do ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Para atingir os objetivos traçados, fundamentamos esta pesquisa no método materialista histórico-dialético

Segundo a autora:

No primeiro capítulo, *Uma Visão Panorâmica do Objeto de Pesquisa*, apresentamos uma visão geral do objeto de pesquisa: a alfabetização. Expusemos dados estatísticos sobre a alfabetização no Brasil ao analisarmos os índices resultantes das pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), além dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Inferimos que os dados revelam que a aprendizagem da língua escrita não foi universalizada, ou seja, ainda há muitos analfabetos no Brasil e que os índices de analfabetismo funcional mostram a superficialidade da aprendizagem da língua escrita. Em seguida, elaboramos um mapa conceitual para sintetizar a história da alfabetização no Brasil, isto é, uma síntese dos métodos e teorias já produzidas para o ensino da língua escrita e suas relações com as principais teorias pedagógicas presentes na obra de Saviani. (CARVALHO, 2019, p. 24)

No segundo capítulo, *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: análise e síntese de uma construção coletiva*, Carvalho apresenta as produções acerca da alfabetização baseadas na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

No terceiro capítulo *A alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: a organização lógica dos conteúdos de ensino como variável interveniente na aprendizagem*, a autora foca "na transição da educação infantil ao ensino fundamental para caracterizar o desenvolvimento psíquico do aluno de 1º ano e defender que essa transição não deve ser marcada por uma ruptura (no sentido de descontinuidade do trabalho pedagógico)" (CARVALHO, 2019, p.24). A autora elabora alguns apontamentos sobre como deve ser a organização do ensino na última etapa da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, delinea as principais características das capacidades necessárias à alfabetização e os níveis da consciência fonológica, expõe possibilidades didáticas para o ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental e, por último, apresenta as etapas do pensamento e as operações de raciocínio, segundo Luria (1981) e Martins (2013), relacionando-as com o processo de alfabetização.

Neste capítulo Carvalho apresenta algumas atividades para o desenvolvimento dos requisitos necessários à alfabetização são elas: 1. Simbolismo; 2. Grafia das letras; 3.

Consciência de rimas e aliterações; 4. Consciência de sílabas; 5. Consciência fonêmica; 6. Consciência lexical; 7. Direção da escrita. Fica claro que esse é o material/conteúdo sugerido como referência para alfabetizar.

Para trabalhar o simbolismo, Carvalho menciona que em trabalho seu em coautoria com Ana Carolina Marsiglia, publicado em 2017, foram apresentados exemplos de atividades como " jogo de papéis sociais; mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc.; dramatização ou encenação; desenho; linguagem/vocabulário; atividades em grupos; atividades de classificação; identificação de materiais; quadro de rotina/agenda" (CARVALHO, 2019, p.176).

Em relação a grafia das letras, segundo Carvalho "o aluno deve aprender a identificar as diferenças entre as próprias letras, para tanto, o professor lança mão de diversos recursos, um deles é a associação entre a forma da letra e algum objeto que lembre o seu formato e/ou valor sonoro" (CARVALHO, 2019, p.179). Ela diz que percepção, atenção e memória são funções importantes no desenvolvimento da capacidade de discriminação da grafia das letras, segundo ela, jogos e brincadeiras que exigem o refinamento de tais funções auxiliam indiretamente na aquisição de tal capacidade. Sugere então alguns jogos. O jogo vivo morto "é uma brincadeira que demanda percepção e atenção para se manter na brincadeira, pois, ao ouvir o comando, deve-se imediatamente responder com o movimento corporal que corresponde ao que foi dito". (CARVALHO, 2019, p.179). O jogo de tabuleiro Lince, da empresa Grow, segundo a autora, exigiria e promoveria o desenvolvimento da percepção e atenção. O jogo tapa certo, da empresa Estrela, segundo autora, teria como objetivo:

(...) conseguir, usando uma vareta com mão na extremidade (ventosa de borracha na ponta) dar o tapa na carta de formato circular igual à carta quadrada que é apresentada uma por uma aos jogadores. Ganha quem conseguir o maior número de cartas. Há versões deste jogo com imagens de diversas personagens. Contudo, é possível substituir as cartas com imagens por cartas com letras. Assim, é possível propor que o aluno procure letras iguais (cartas circulares e quadradas com letras iguais); fazer com que a criança estabeleça relação entre letras maiúsculas e minúsculas (cartas circulares com letras maiúsculas e cartas quadradas com letras minúsculas) ou que ela relacione figura com a letra inicial (CARVALHO, 2019, p.180).

Carvalho também sugere trabalhar com jogo da memória:

O jogo da memória é outro recurso que pode ser utilizado para desenvolvimento da capacidade de discriminação da grafia das letras. Há jogos online e também o tradicional jogo da memória físico (confeccionado em cartolina, EVA ou outro material). Pode-se colocar no jogo cartas apenas com letras maiúsculas ou só com letras minúsculas; misturar ambas ou trabalhar com letra no formato manuscrito. (Idem, p. 181)

Ou com uma atividade de busca e identificação das letras, o "caça-letras":

A construção de letras com diferentes materiais (jogos de encaixe, massinha, palitos, e outros materiais) podem contribuir para o desenvolvimento da percepção do formato das letras e das diferenças sutis que existem entre elas, assim como o Caça-Letras. A atividade pode ser realizada com diversas letras espalhadas em uma malha quadriculada na qual a criança deve identificar e pintar uma determinada letra. Ou o professor pode colocar intencionalmente as letras em determinados quadradinhos para que, ao fim da pintura, eles formem a letra que estava sendo caçada. (Idem, p. 181)

A autora exemplifica essa atividade com a seguinte figura:

caça-Letras/ letra A



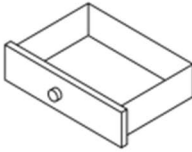













A	O	U	I	A	A	A	Z	L	P	A	A	O	U	I	A	A	A	Z	L	P	A
B	P	Y	A	A	V	A	A	B	O	Y	B	P	Y	A	A	V	A	A	B	O	Y
N	L	T	A	A	U	A	A	N	I	T	N	L	T	A	A	U	A	A	N	I	T
J	K	R	A	A	M	A	A	C	U	R	J	K	R	A	A	M	A	A	C	U	R
L	J	E	A	A	H	A	A	V	Y	E	L	J	E	A	A	H	A	A	V	Y	E
G	H	W	A	A	A	A	A	S	L	S	G	H	W	A	A	A	A	A	S	L	S
E	M	Q	A	A	U	A	A	D	K	Z	E	M	Q	A	A	U	A	A	D	K	Z
A	B	C	A	A	V	A	A	F	J	A	A	B	C	A	A	V	A	A	F	J	A

Fonte: Carvalho, 2019, p. 181

Carvalho considera a consciência de rimas e aliterações outro requisito importante ao processo de alfabetização. Segundo ela "Identificar os sons iniciais e finais das palavras auxilia a criança a perceber que palavras diferentes podem tem sons semelhantes". (CARVALHO, 2019, p.182). Para trabalhar esse requisito, ela sugere a brincadeira "Este Navio está Levando" que:

(...) objetiva fazer com que as crianças pensem rapidamente em palavras que rimem com a ditada pelo professor. Com todos em círculo e com uma bola na mão o professor diz este navio está levando um mamão e joga a bola a um aluno. O aluno com a bola na mão deve dizer este navio está levando (diz uma palavra que rime com mamão). Em seguida, a bola pode voltar ao professor para jogar à outra criança ou o próprio aluno pode dar continuidade à brincadeira jogando para outra criança. É importante que as crianças estejam preparadas para a brincadeira, ou seja, o professor deve trabalhar primeiro em sala de aula o que são rimas, exemplos de rimas, tipos de rimas, identificação de rimas em diferentes contextos, a fim de que a criança tenha repertório no momento da brincadeira, do contrário, ficará com a bola na mão sem saber o que responder (CARVALHO, 2018, p.182).

Para trabalhar o requisito de consciência de rimas e aliterações ela também sugere identificar palavras que rimem a partir de figuras.

ANALISE AS FIGURAS E CIRCULE APENAS A QUE RIME COM A FIGURA DA PRIMEIRA COLUNA.			
			
			
			
			






Fonte: Carvalho, 2019, p 183.

Carvalho também sugere atividade de ligar figuras que rimam, usar cubos com imagens, " após jogar o cubo, a criança deve dizer uma palavra que rime ou que tenha o mesmo som inicial da imagem presente na face do cubo que caiu virada para cima"(CARVALHO, 2019, p. 184). O livro *Rima ou Combina?* de Marta Lagarta, publicado pela editora Ática, segundo Carvalho é um recurso rico para trabalhar os aspectos fônicos das palavras.

Trabalhar consciência de sílaba, segundo Carvalho, "também é um requisito necessário ao processo de alfabetização, pois a criança precisa apropriar-se da palavra como um todo, contudo, também necessita conhecer as partes que formam esse todo" (CARVALHO, 2018, p.189). Para isso, a autora sugere a contagem de sílabas por meio de movimentos corporais, recursos como fichas, tampinhas ou pintura de quadrinhos, jogo de tabuleiro etc. Abaixo está um exemplo de uma atividade sugerida pela autora.



**PINTE A QUANTIDADE DE QUADRADINHOS CORRESPONDENTE AO NÚMERO DE SÍLABAS DE CADA PALAVRA**

Fonte: Carvalho 2019, p. 190.

Em relação à consciência fonética, segundo Carvalho, a criança em processo de alfabetização deve aprender a separar os fonemas um dos outros e categorizá-los, para compreender como as palavras são escritas. A autora se apoia em Solovieva e Rojas que, por sua vez, se apoiam em Elkonin, propõe um trabalho com fichas e esquemas gráficos.

A proposta de Elkonin reside em “[...] transitar dos sons para a representação gráfica das letras” (SOLOVIEVA e ROJAS, 2008a, p. 56), isto é, primeiramente a criança deve perceber os fonemas e relacioná-los com fichas coloridas, para após relacioná-los com as letras. Para aprender a ler e escrever é preciso que a criança saiba “[...] antes diferenciar os sons de seu próprio idioma, articular as sílabas e as palavras corretamente, possuir uma memória áudioverbal e visual suficiente para conservar e reutilizar a informação, além de realizar análises e sínteses espaciais complexas, entre outras coisas (Idem, p. 9). (CARVALHO, 2019, p. 197)

Sobre a consciência lexical e de sentença, Carvalho (2019, p. 214) diz que "a capacidade de segmentar uma frase em palavras ou identificar as palavras numa frase resume a consciência lexical. No entanto, a criança precisa entender o que é uma frase para segmentá-la em palavras". A autora propõe algumas possibilidades didáticas para trabalhar nas crianças a consciência lexical e de sentença.

- Sortear imagens (cubo de imagens; fichar ou cartas com imagens) e pedir para que as crianças falem ou escrevam uma frase que contenha o nome da imagem sorteada.
- Frases com lacunas, ou seja, faltando uma palavra exige que a criança pense em uma determinada palavra pensando em seu significado e se ela fará sentido se colocada na frase.
- Organização de uma frase, oral ou escrita.

- Jogos de percurso ou tabuleiro podem ser utilizados para que as crianças identifiquem a quantidade de palavras numa frase.
- Frases compostas por palavras e imagens nas quais a imagem deve ser substituída por uma palavra
- Frases compostas por palavras e imagens nas quais a imagem deve ser substituída por uma palavra.

Para trabalhar direção de escrita Carvalho, propõe trabalhar com jogos e brincadeiras "desenvolvimento das noções topológicas e de lateralidade contribuem indiretamente para a compreensão da direção da escrita. Dominar os conceitos em cima; embaixo; frente; atrás; direita; esquerda, auxiliam, porém, não são suficientes" (CARVALHO, 2019, p, 219) Sugestões: Leituras de textos na lousa ou cartazes (o professor aponta com o dedo e o aluno vai acompanhando), nas atividades de escrita o professor deve orientar as crianças. Nos momentos de escrita, o professor precisa sempre indicar por qual lado começar, para qual direção seguir e o que deve fazer quando a linha acaba.

Carvalho finaliza o capítulo, esclarecendo que expôs algumas possibilidades didáticas, mas a intenção não foi de criar um manual pedagógico de alfabetização, pois isso cabe aos professores

[...] apropriar-se, principalmente, dos pressupostos teóricos que envolvem os requisitos necessários à alfabetização, pois, a partir do entendimento dos mesmos e do conhecimento da zona de desenvolvimento real e iminente de seus alunos estará apto a selecionar, ou até mesmo criar, os melhores meios para o ensino da língua escrita" (CARVALHO, 2019, p. 220).

Nas atividades para alfabetização propostas por Carvalho nesse terceiro capítulo de sua tese não foram encontradas menções a um possível trabalho com clássicos da literatura infantil.

Por fim, no quarto capítulo *A Avaliação, a Memorização e o Automatismo no Ato de Ler e Escrever*, Carvalho, tece considerações a respeito do processo de avaliação da escrita e leitura no primeiro ano do ensino fundamental e, também, considerações a respeito do automatismo e da liberdade no ato de ler e escrever. Segundo ela, "ler e escrever são processos unidos dialeticamente no processo de ensino aprendizagem, todavia esclarecemos que no processo avaliativo é preciso atenção específica para cada um deles" (CARVALHO, 2019, p. 227). Na primeira parte do capítulo Carvalho apresenta sete critérios para a avaliação da escrita e da leitura no primeiro ano do ensino fundamental e propõe cinco estágios de verificação para o trato da leitura. Na segunda

parte a autora se volta "aos estudos da memória na psicologia histórico-cultural e do automatismo na pedagogia histórico-crítica e suas interfaces com as neurociências". (CARVALHO, 2019, p. 227).

Outra tese que aqui abordaremos é de autoria de Rebeca Pizza Pancotte Darius, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, no ano de 2020, sob a orientação do professor Francisco José de Carvalho Mazzeu. A tese intitula-se: *Alfabetização e tecnologia: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*. Segundo Darius o objetivo da pesquisa é:

[...]é analisar, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o uso das tecnologias na alfabetização, especificamente dos aplicativos e jogos on-line que se propõem serem educativos nesse processo. Para tanto, procuramos compreender o que é tecnologia e analisar as teorias pedagógicas e psicológicas que fundamentam o uso de recursos tecnológicos na sala de aula para, em momento posterior, articulá-las com a análise de recursos específicos, como os disponíveis nos aplicativos e sites para auxiliar nesse ensino. (DARIUS, 2020, p. 22).

Segundo a autora: "O objeto de estudo desta pesquisa são os fundamentos teóricos da relação entre a alfabetização e a tecnologia na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural". (DARIUS, 2020, p. 30)

No segundo capítulo<sup>4</sup> intitulado: *O debate sobre tecnologia e educação escolar*, Darius discute a tecnologia como expressão do desenvolvimento da sociedade atual no seu aspecto humanizador e alienante, a autora evidencia os conceitos de tecnologia a partir do livro *O Conceito de Tecnologia*, de Álvaro Vieira Pinto.

O segundo capítulo teve por objetivo discorrer sobre a tecnologia e a educação escolar sob alguns aspectos. Sabemos que ambas se implicam mutuamente por fazerem parte de um mesmo todo social e complexo em dado contexto histórico. Para compreender um pouco melhor essa implicação, consideramos que o fenômeno da tecnologia na atualidade esteja em crescente e rápida expansão, contribuindo para uma mudança de percepção que sempre houve, mas que está muito intensificada na atualidade do homem em relação ao que ele mesmo produz (DARIUS, 2020, p. 69).

No terceiro capítulo, a autora aborda a alfabetização de crianças e a tecnologia dando ênfase para teorias educacionais e teorias psicológicas, discute a relação entre as principais teorias, faz uma reflexão relacionando: a Pedagogia Tradicional com o método de instrução de Herbart; a Pedagogia Tecnicista com o

---

<sup>4</sup> A autora numerou a introdução como sendo o primeiro capítulo, razão pela qual passa da introdução para o segundo capítulo.

associacionismo/comportamentalismo de Skinner; a Pedagogia da Escola Nova com os pressupostos do construtivismo; e a Pedagogia Histórico-Crítica com a Psicologia Histórico-Cultural.

A autora dividiu o capítulo em quatro itens. O primeiro, dividido em quatro subitens, intitula-se *O tecnicismo e o associacionismo/comportamentalismo de Skinner na alfabetização*. Os quatro subitens são: A Pedagogia Tradicional e o método de instrução de Herbart, A Escola Nova e os pressupostos epistemológicos do construtivismo: relações com a alfabetização, O tecnicismo e o associacionismo/comportamentalismo de Skinner na alfabetização e A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural: compreensões sobre a alfabetização. Nesse quarto subitem Darius defende que a criança, desde a alfabetização, tenha contato com os conhecimentos científicos, segundo ela " não é necessário que a criança esteja em séries mais avançadas para que aprenda, por meio de conceitos, os conhecimentos científicos" (DARIUS, 2020, p. 101). Para ela um ensino de qualidade deve colocar a criança em contato com conhecimento além do seu cotidiano, ela cita como exemplo a linguagem e faz a crítica justamente da criança ficar exposta somente ao uso cotidiano da linguagem, prejudicando a ampliação de seu repertório de formas de comunicação. Para a autora "o saber adquirido na vivência cotidiana muitas vezes não é suficiente para compreensão real de como as coisas foram produzidas, como funcionam os fenômenos naturais, como agir socialmente, entre outros." (DARIUS, 2020, p. 108.)

Darius ressalta a importância da função do professor no processo de ensino aprendizagem, e sobretudo na alfabetização.

Destacamos a importância da função do professor nesse processo planejando, organizando, orientando, acompanhando, propondo desafios para a criança alcançar um aprendizado que leva ao desenvolvimento numa dinâmica ininterrupta de superação dos níveis mais elementares. No entanto, percebemos que tanto no construtivismo quanto no associacionismo behaviorista ocorre uma secundarização do trabalho do professor que alfabetiza. No primeiro, por colocar o aluno como centro do processo, e no segundo, por atribuir importante papel às máquinas de ensinar. (DARIUS, 2020, p. 109)

O segundo item do terceiro capítulo trata justamente disso e intitula-se: *As teorias pedagógicas e o professor: qual é o seu lugar?* Nele Darius, a partir de Saviani, analisa qual o lugar do professor nas teorias pedagógicas. No terceiro item do capítulo três *O antigo e o novo na alfabetização: é possível identificar o que permanece e o que muda?* Darius discute o movimento de negação do antigo e incorporação do novo na educação, especificamente na alfabetização. No quarto item, intitulado *Necessidade de busca pelo conteúdo da alfabetização*, Darius, apoiando-se em artigo de Mazzeu e Francioli (2018),

que analisaremos posteriormente neste capítulo, e na dissertação de mestrado de Coelho (2016), que também analisaremos posteriormente neste capítulo, critica a persistência, na BNCC, de uma visão de alfabetização em que se opera uma separação entre o conteúdo e a forma da palavra, supervalorizando-se os aspectos fonológicos da língua. Darius, apoiando-se em Coelho (2016), defende que o principal conteúdo da alfabetização é a relação grafema-fonema. Segundo ela:

Portanto, devemos ter em mente que a palavra, embora carregue em si um universo de significação, faz parte de uma totalidade, que é o texto, e nesse ponto concordamos com Mazzeu e Francioli (2018) no sentido de que é importante na alfabetização o trabalho com o fonema/letra, sílaba, palavra, texto e gênero, o que não quer dizer que será nessa ordem, mas que o professor precisará observar e intervir, fazendo uso dos conteúdos necessários ao desenvolvimento do aluno a partir da fase em que ele se encontra e dos objetivos do trabalho pedagógico. (DARIUS, 2020, p, 123).

Darius também defende que os conteúdos escolares da alfabetização devem partir de textos literários, "porque eles expressam a riqueza da produção intelectual humana abordando diversos aspectos da vida de maneira interessante e cheia de detalhes, muitas vezes de maneira profunda, nos levando à reflexão" (DARIUS, 2020, p.124).

No quarto e último capítulo, Darius faz "uma análise de dois tipos de recursos tecnológicos considerados "novos" e "avançados" na área de alfabetização: os aplicativos móveis e os sites com jogos e atividades" (DARIUS, 2020, p. 36). A autora busca relação destes com recursos tecnológicos considerados antigos, ela dá como exemplo a cartilha. Ela também analisa se as teorias de aprendizagens (construtivista, associacionista ou histórico-cultural) fundamentam esses aplicativos e jogos e por último ela fala do papel atribuído a pais e professores em atividades propostas nos aplicativos.

Em relação ao conteúdo para alfabetizar, Darius defende que desde a alfabetização a criança tenha contato com o conhecimento científico. Ela defende que os conteúdos escolares da alfabetização devem partir de textos literários. A autora, porém, não menciona os clássicos da literatura infantil.

## **2.2 Dissertações de mestrado**

A primeira dissertação de mestrado que aqui mencionaremos é a de Karyn Meyer, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara, sob orientação do professor Francisco Mazzeu. A dissertação intitula-se "Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material 'Ler e escrever' da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo".

Meyer (2016, p. 20), elabora da seguinte maneira as questões que deram origem à sua pesquisa e as hipóteses iniciais:

As questões podem ser assim formuladas: - De que maneira os gêneros discursivos chegam à alfabetização? - Como os gêneros se articulam (ou não) com os conteúdos específicos desta fase de ensino? Minhas hipóteses iniciais são de que: - Os gêneros chegam à sala de aula de forma fragmentada, com uma ênfase em determinados aspectos em detrimento de outros, de sorte que deixa de ser concebido em sua totalidade. - O trabalho com os gêneros não é articulado com o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização, sendo que, em virtude da ênfase dada aos gêneros, o trabalho com a alfabetização fica prejudicado.

A dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo intitula-se Linguagem, Enunciação e Gêneros. O segundo capítulo intitula-se Oralidade, Escrita e Alfabetização. O terceiro capítulo intitula-se Gêneros no Material do “Ler e Escrever”.

Segundo a autora:

O objetivo principal deste trabalho foi compreender como o conceito de gênero discursivo chega à alfabetização e com ela se articula, o que levou à busca de fundamentos teóricos para compreender o que sejam tais gêneros e o papel que desempenham na linguagem humana, especialmente na escrita. (MEYER, 2016, p. 68).

Baseando-se em Bakhtin, a autora argumenta que os gêneros discursivos não têm existência própria e não são imutáveis, já que eles se vinculam às situações de enunciação que ocorrem na prática social:

Os gêneros discursivos, portanto, remetem à maneira como a linguagem se manifesta, se organiza nas situações concretas de enunciação. Conforme apontado por Bakhtin, são tantos os gêneros quanto forem as diferentes situações de enunciação. Se, por um lado, existe certa estabilidade formal nos gêneros, por outro reconhece-se que não são imutáveis, já que estão intrinsecamente relacionados à situação de enunciação em que se inserem e ao conteúdo que veiculam, refletindo da sua especificidade as mudanças sociais. Este aspecto é fundamental, conforme assinalado no capítulo um, por mostrar que a forma do gênero, só pode fazer parte de sua definição se os demais aspectos (situação de enunciação e tema) também o forem. Ou seja, é preciso levar em conta a prática social em que o gênero se insere e que determina a sua forma “de dentro para fora”. Separado das relações sociais determinadas em que surge e se desenvolve o gênero discursivo se torna uma espécie de língua morta, que não reflete mais as propriedades vivas da linguagem humana. A forma de um texto, por exemplo, não é o elemento essencial que caracteriza determinado gênero. (MEYER, 2016, p. 68-69)

A autora, apoiando-se na teoria de Ágnes Heller sobre as relações entre o cotidiano e o não cotidiano, argumenta então que o trabalho pedagógico com gêneros discursivos não deveria ser visto como uma imitação do uso desses gêneros na vida cotidiana, mas sim como a superação da espontaneidade que caracteriza o uso dos gêneros discursivos no dia a dia das pessoas:

Trazendo esse raciocínio para o contexto escolar, buscou-se mostrar que os gêneros discursivos utilizados em outras esferas da prática social, quando trazidos para a sala de aula, não estão na mesma situação de enunciação em que normalmente se inserem, e isso é fundamental do ponto de vista do ensino. A escola não imita a vida, ela deve fazer a mediação entre o cotidiano e o não cotidiano. O ensino deve caracterizar-se por tornar consciente aquilo que, no cotidiano, é utilizado e visto de forma espontânea. A heterogeneidade da vida cotidiana deve dar lugar, no espaço escolar, a homogeneidade característica das esferas do não-cotidiano. É este tratamento consciente dado ao texto que constitui o “gênero pedagógico”, que se caracteriza pela situação de enunciação do espaço da sala de aula, em que a mediação do professor se faz presente por meio do ensino sistemático. Se, na relação cotidiana que estabelecemos com os mais diversos gêneros, estes são identificados e compreendidos de forma espontânea, ou seja, não há conscientização dos aspectos específicos e definidores de determinado gênero, isso ocorre de forma oposta na escola, em que o foco é justamente a tomada de consciência de tais aspectos. Ademais, há que se ter em conta que alguns gêneros não fazem parte do cotidiano de grande parte dos alunos das escolas públicas, e que é, portanto, papel da escola ensinar tais gêneros contemplando sempre a unidade proposta por Bakhtin. (MEYER, 2016, p. 69)

A autora argumenta que o trabalho escolar com os gêneros discursivos não deveria se limitar à apresentação de diferentes tipos de gêneros, mas sim levar os alunos a dominarem os gêneros discursivos secundários, que seriam os mais complexos, presentes na literatura, nas ciências, na filosofia, ou seja, nas práticas não cotidianas de uso da língua escrita:

Portanto, o que deve marcar a presença dos gêneros na escola é o trabalho direcionado e intencional que promova a apropriação de diversos gêneros, em especial daqueles que o aluno não tem contato fora do espaço escolar, ou seja, dos gêneros secundários, daqueles que se inserem na esfera do não-cotidiano (artes, ciência, filosofia). Tal apropriação deve ser tornada possível não pelo mero contato com textos variados, visando a observação de sua forma e elementos comuns, mas pela tomada de consciência dos gêneros em suas manifestações concretas (enunciações) em sua unidade entre forma, tema e situação de enunciação, marcada pelas relações sociais nas quais a enunciação é produzida e pela presença do outro e do discurso do outro no enunciado. (MEYER, 2016, p. 38)

No segundo capítulo a autora faz uma comparação entre a linguagem oral e a escrita para daí extrair contribuições para se pensar a alfabetização. Novamente se apresenta a questão da passagem do agir espontâneo ao agir consciente:

Se a aquisição da linguagem oral se faz de forma espontânea, pela relação que o indivíduo estabelece diretamente com os outros, na escrita isso não ocorre. A aquisição da escrita não repete a trajetória da aquisição da fala, mas ocorre, por assim dizer, pelo caminho inverso. A aquisição da escrita se dá necessariamente por meio de um ensino sistematizado. O mero contato com materiais escritos não alfabetiza, como fica evidenciado pela existência de adultos não alfabetizados que todavia convivem diariamente com material escrito. A mediação do professor e da escola é fundamental para que a escrita seja dominada pelos indivíduos. Esta discussão se faz pertinente pois, em termos de educação, o discurso sobre o letramento está imbricado em meio ao discurso construtivista, colocando os textos (e os gêneros) enquanto conteúdo central das aulas de língua portuguesa desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, de sorte que, desde a alfabetização, coloca-se como foco do

trabalho do professor colocar a criança “em contato com textos de diferentes gêneros” como se essa diversidade fosse levar automaticamente a uma compreensão da natureza e função de cada gênero. (MEYER, 2016, p. 70)

A autora reafirma, então, que o trabalho com os gêneros na alfabetização não deve se reduzir à questão da forma dos textos e que esse trabalho com gêneros textuais não pode ser motivo para se secundarizarem aos conteúdos específicos da alfabetização:

O trabalho com gêneros na alfabetização deve contemplar o gênero em sua totalidade, tendo em conta não apenas sua forma mas também a situação de enunciação em que se insere, de forma que as práticas sociais que envolvem a escrita sejam de fato contempladas, sem deixar de lado os conteúdos específicos da alfabetização, que são fundamentais para a aprendizagem da escrita e devem, portanto, constituir parte dos conteúdos a serem trabalhados. É necessário que esta articulação entre gênero (na unidade proposta por Bakhtin) e conteúdos da alfabetização se faça presente para que a escrita seja contemplada em sua totalidade. (MEYER, 2016, p. 71)

Ao longo da dissertação não é abordada a questão do emprego dos clássicos da literatura infantil na alfabetização, embora a defesa que a autora faz do trabalho escolar com os gêneros discursivos secundários abra a possibilidade para a discussão sobre a literatura infantil na alfabetização.

A questão dos conteúdos da alfabetização também se coloca em outra dissertação de mestrado, também defendida em 2016, também sob orientação do professor Francisco Mazzeu, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita*, de autoria de Izac Trindade Coelho. A pesquisa parte dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e, segundo seu autor, "O objeto de estudo é o ensino da linguagem, mais especificamente sua modalidade escrita e as possíveis derivações didáticas que decorrem do entendimento que dela fizemos neste estudo." (COELHO, 2016, p. 18). A problemática da pesquisa é:

[...] a necessidade de se estabelecer novos princípios pedagógicos para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita a partir de um viés histórico-crítico, já que as propostas hegemônicas atuais do construtivismo, da alfabetização fônica, e do letramento partem da cisão dos aspectos fonético e semântico da linguagem, caros e necessários à uma apropriação da linguagem escrita em suas dimensões conceitual, abstrata e simbólica. (COELHO, 2016, p. 25)

Coelho responde algumas perguntas ao longo da pesquisa, são elas: qual o conteúdo específico nos primeiros anos da alfabetização? Há algum elemento da linguagem que sintetizaria os aspectos semânticos e fonéticos necessários à apropriação da linguagem escrita? Que critérios utilizar para a seleção de textos na alfabetização?



Como se estrutura o fenômeno da linguagem oral e da linguagem escrita? Por que os aspectos semânticos e fonéticos da linguagem devem ser trabalhos em unidade?

No primeiro capítulo intitulado *o debate sobre alfabetização no Brasil*, Coelho esboça "o tratamento que se tem dado à alfabetização na história brasileira, evidenciando as soluções apresentadas pelos governos e os resultados obtidos até o momento". Ele o dividiu em quatro itens.

No primeiro item *dados atuais do problema da alfabetização no Brasil*, Coelho apresenta dados, comprovando que ainda há uma elevada taxa de analfabetismo em nosso país. "Segundo dados do IBGE, 13 milhões de brasileiros são considerados analfabetos, totalizando 8,6% da população de 15 anos ou mais, enquanto do total da população brasileira 27% são analfabetos funcionais" (COELHO, 2016, p. 29). Para o autor há dificuldade em estabelecer o que é um indivíduo analfabeto ou alfabetizado entre os órgãos de pesquisa que apontam os dados sobre esse fenômeno.

Tais apontamentos tornam-se necessários para precisarmos adequadamente o que estamos definindo como analfabetismo e analfabetismo funcional, visto que os dados apresentados acima pelo IBGE, de que 27% da população brasileira de 15 anos ou mais é analfabeta funcional, saltam a vista e não esclarecem que os 27% dominam a escrita e a leitura em algum grau de conhecimento. Tratam-se, acreditamos, mais propriamente de iletrados do que de analfabetos, ao nosso ver. (COELHO, 2016, p. 29).

Segundo o autor há uma confusão de dois conceitos básicos: alfabetização e letramento. Ele apresenta dados do ano de 2012, do IPM e ONG Ação Educativa o Indicador de analfabetismo funcional – Inaf, que demonstram o número de pessoas plenamente alfabetizadas com ensino médio é de apenas 35% e 65% das que estão aptas para ingressar no ensino superior são analfabetas funcionais. Para Coelho esses dados mostram "deficiência do letramento dos indivíduos consultados, e não propriamente o quão alfabetizados estão estes indivíduos". (COELHO, 2016, p. 32)

Para finalizar o primeiro item, Coelho apresenta dados do programa Brasil alfabetizado, criado em 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para combater o elevado nível de analfabetismo no Brasil. Esse programa esteve vigente no período de 2003 a 2015, mas segundo Coelho não foi capaz de reduzir o analfabetismo a zero. Segundo ele, tem sido criadas soluções paliativas para esse problema. "Os esforços coletivos da sociedade brasileira em torno da erradicação do analfabetismo devem vir acompanhados de políticas públicas sérias de erradicação da pobreza, de garantia de condições básicas de vida aos alfabetizandos" (COELHO, p. 40). Somente a partir dessas

atitudes, deve-se definir os métodos e procedimentos pedagógicos a serem utilizados.

Segundo ele:

O analfabetismo é compreendido, pelas forças dominantes, como dificuldade individual, incapacidade cognitiva e falta de esforço. Nesse sentido, governos atuam como entidades filantrópicas na oferta de programas de alfabetização que minimizem as altas taxas de analfabetismo entre a população. Historicamente, ao invés de crescente redução do número de analfabetos, percebemos uma estagnação no número absoluto, de modo que podemos afirmar baseados em dados oficiais que o quantitativo de indivíduos sem saber ler e escrever em 2010 era o mesmo de 1940. Em contrapartida, os esforços empreendidos pelos governos são profundamente ineficazes por pelo menos duas razões: a) os materiais fornecidos ignoram uma abordagem crítica e radical da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que não se oferece condições objetivas para que crianças, jovens e adultos permaneçam na escola; b) a natureza histórico-social do analfabetismo enraizada na sociedade de classes é superada com a supressão dessa sociedade por um modelo de conformação social em que a alienação do trabalho humano desapareça. (COELHO, 2016, p. 40)

No segundo item *dilemas intrínsecos à alfabetização escolar na atualidade*, Coelho analisa o resultado dessas medidas governamentais na sala de aula e qual caminho percorrer. Segundo ele este item também propõe estabelecer "[...] um diálogo entre a concepção pedagógica histórico-crítica e a prática de alfabetização" (COELHO, 2016, p. 41). Esse diálogo acontece na tentativa de compreender em que medida esta teoria pedagógica pode ajudar a responder questões que o professor alfabetizador se depara no cotidiano escolar.

<i>O quê ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Qual o conteúdo da alfabetização?</li> <li>→ Por qual conteúdo começo a alfabetizar: o alfabeto, o nome dos alfa uma palavra geradora, um texto?</li> <li>→ O que uma criança alfabetizada precisa saber?</li> <li>→ Qual o critério de seleção de um texto para a alfabetização de crian</li> <li>→ O que ensino com o texto?</li> <li>→ Quais textos são apropriados para os alunos da alfabetização?</li> </ul>
<i>Como ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Que material vou usar para alfabetizar: cartilhas, método fônico, Escrever, material próprio?</li> <li>→ Como lidar com os diferentes níveis de aprendizagem existentes r de aula – crianças que chegam sabendo ler e escrever, e crianças que não manuseiam o lápis.</li> <li>→ Como eu começo a alfabetizar?</li> <li>→ Como usar o texto em sala de aula?</li> </ul>
<i>Para quê ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ O que é uma criança alfabetizada?</li> <li>→ Para que se alfabetiza uma criança?</li> <li>→ Porque usar textos na alfabetização?</li> </ul>
<i>Por que ensinar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Por que é necessário alfabetizar uma criança?</li> </ul>

Coelho, 2016, p. 42.

Segundo Coelho "[...]o objetivo da discussão realizada não foi estabelecer respostas definitivas a tais questionamentos, mas propor critérios para pensarmos respostas à luz dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica" (COELHO, 2016, p. 51).

No terceiro item *O histórico dos métodos de alfabetização, a “desmetodização” e a permanência dos impasses*, Coelho faz um resumo do trajeto histórico da alfabetização no Brasil partindo da obra de Maria do Rosario Moratti (2000), apresentando o percurso das proposições metodológicas em alfabetização no período de 1876 se estendendo até as formulações metodológicas atuais.

No quarto e último item *Analfabetismo como problema histórico-social: desafios de uma proposta histórico crítica de alfabetização*, Coelho analisa o problema do analfabetismo, mostrando que o mesmo ainda existe, não pelo motivo do sucesso ou fracasso dos métodos e sim por causa das contradições do sistema capitalista que contribui para a sua existência.

No segundo capítulo intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Alfabetização no ensino fundamental*, Coelho expõe os fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Segundo ele:

[...] A Pedagogia Histórico-Crítica vê a escola como posição estratégica na luta de classes, isto é, com a possibilidade real de promover a elevação do senso comum, do saber espontâneo e assistemático, à consciência filosófica, ao saber elaborado, sistematizado, condição necessária para a elaboração teórico-prática de outro projeto de sociedade. Esta é a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica: atuar em favor de uma escola que transmita o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas para contribuir com a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade. (COELHO, 2016, p. 73-74).

No primeiro item do capítulo os *fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica à discussão metodológica em educação*, Coelho critica o discurso hegemônico no campo da alfabetização que defende "que os gêneros textuais, as palavras, os materiais de leitura devem limitar-se ao “concreto” e à vida cotidiana da criança, àquilo que ela reconhece na sua vida diária" (COELHO, 2016, p. 76). Segundo ele, partem do pressuposto que a cultura popular é a cultura autêntica e legítima e a cultura erudita serve para legitimar o poder da classe dominante. Coelho diz que essa dicotomia entre saber popular e erudito exerce influência também na alfabetização quando diz que o professor deve priorizar a fala popular em detrimento da fala padrão. A correção da fala dos educandos por parte do professor é vista como autoritarismo e pedantismo. Segundo ele:

Em nossa perspectiva, o ensino da fala padrão às crianças não constitui ato autoritário e pedante. A própria aprendizagem da escrita nos demonstra isso. Um dos princípios da escrita é a convencionalidade e a arbitrariedade. A criança, ao ingressar na alfabetização, passa a aprender um tipo específico de escrita, e deve seguir as regras estabelecidas para que se faça compreensível e, gradualmente, expresse de forma mais elaborada o seu pensamento. Ela não pode adotar, se quiser fazer-se compreendida por outros através da escrita, qualquer código que crie. Mas é também pelo contato constante com a fala

padrão falada intencionalmente pelo alfabetizador que ela vai tomando conhecimento de vocabulário, conjugações verbais e concordâncias nominais, para citar alguns casos. É interessante observar, no processo de alfabetização e nas fases posteriores, que os alunos que usam com mais desenvoltura a fala padrão expressam-se mais adequadamente na escrita, substituindo repetições comuns da oralidade cotidiana por expressões próprias da linguagem formal e estruturando frases com mais propriedade. (COELHO, 2016, p.77)

No segundo item: *As contribuições teórico-metodológicas atuais sobre alfabetização pautadas na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica*, Coelho faz um levantamento de trabalhos acadêmicos relevantes para o avanço do desenvolvimento didático da pedagogia histórico crítica, especificamente no campo da alfabetização, tentando responder se esses trabalhos apresentam conteúdos clássicos para alfabetizar e que procedimentos pedagógicos devem ser trabalhados para assegurar sua aprendizagem. Ele utiliza dois artigos para fazer a análise, o primeiro intitula-se: *Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural* (TULESKI, BARROCO, CHAVES; 2012). E o segundo: *A concepção histórico-cultural de alfabetização* (MARTINS e DANGIÓ, 2015)

No terceiro e último capítulo intitulado: *Para uma Alfabetização Histórico-Crítica: elementos para uma contribuição didática ao campo da alfabetização de crianças*, Coelho sintetiza as concepções de linguagem formuladas por Vigotski, Luria e Leontiev, nas modalidades oral e escrita e pontua orientações didático-pedagógicas gerais para o trabalho do alfabetizador de crianças pautadas na perspectiva pedagógica histórico-crítica. No primeiro item: *A concepção de linguagem escrita na Psicologia Histórico-Cultural*, Coelho defende a apropriação da língua escrita, pois segundo o autor ela é uma "ferramenta cultural direcionada, essencialmente, para intervir no comportamento humano" (COELHO, 2016, p. 93). No segundo item: *O percurso do desenvolvimento da linguagem escrita na ontogênese*, Coelho apresenta o desenvolvimento da língua escrita a partir de Vigotski. Segundo ele:

[...]a linguagem escrita possui uma pré-história na qual todas as fases são perpassadas pela ideia de representação, mas caminha no sentido de se afastar da representação direta do objeto para se articular e integrar com a fala. Essa pré-história caracteriza-se, inicialmente, nas palavras de Vigotski, pela apropriação da representação através dos gestos. Posteriormente, e através do gesto, desenvolvem-se o jogo simbólico e a brincadeira. Logo, a criança aprende a representar objetos e situações pelo desenho, evidenciando já o uso de uma linguagem escrita real, que se consolida no uso de pictogramas. Para Vigotski (2001), o deslocamento do desenho de objetos para o desenho de palavras é uma transição natural cuja preparação e organização adequadas constitui o segredo do ensino da linguagem escrita. (COELHO, 2018. p. 97)

No terceiro e último item: *A relação grafofonêmica como conteúdo específico da alfabetização: a palavra como síntese de múltiplas determinações*, Coelho defende que a

relação grafema-fonema se impõe como conteúdo dominante no período da alfabetização. Segundo o autor "[...] o trabalho educativo do alfabetizador se organizará com o objetivo de garantir à criança o domínio desta relação, já que sem ela está comprometido o processo posterior de letramento".

Quanto ao conteúdo para alfabetizar, defende o autor que:

[...] o domínio das relações entre as letras e os sons de uma língua, entre os grafemas e fonemas é o conteúdo básico a ser dominado por qualquer indivíduo que se proponha a aprender a ler e a escrever. Trata-se de um conteúdo clássico, que resistiu ao tempo por se mostrar essencial para caracterizar a própria especificidade da alfabetização. Sem o seu domínio não há leitura, não há escrita. Contrariamente, com o domínio pleno dessa relação o mundo da cultura se abre para a criança, e a aprendizagem de outras disciplinas escolares torna-se possível. Eis porque consideramos o dito conteúdo indispensável, dominante (COELHO, 2016, p. 109).

Em relação aos clássicos da literatura infantil, Coelho não os menciona, porém argumenta que: "A literatura infantil e outras formas textuais são importantes na medida em que introduzam, exercitem e ampliem o significado de determinado aspecto linguístico abordado pelo professor" (Coelho, 2016, p. 50).

### 2.3 Livros

Até o presente momento existem dois livros sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica são eles: *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, de Martins e Marsiglia (2015) e *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*, de Dangió e Martins (2018), que se originou da tese de doutorado que já comentamos no item anterior e, portanto, não será abordado neste item.

O livro *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, de Martins e Marsiglia (2015), é dividido em dois capítulos, o primeiro intitulado: *Marcos referenciais da perspectiva construtivista e da psicologia histórico-cultural*, "apresenta contraposições entre as perspectivas construtivista e histórico-cultural no que tange o desenvolvimento da escrita". (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 1) e expõe as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem para o construtivismo e para psicologia histórico-cultural.

No segundo capítulo intitulado *Alfabetização para o construtivismo e para a psicologia histórico-cultural/pedagogia histórico-crítica*, as autoras explicam a concepção de alfabetização para ambas as correntes. No caso da construtivista concepção

construtivista, as autoras recorrem a estudiosos brasileiros da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita e ao próprio livro de Ferreiro e Teberosky sobre esse tema. Segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 40-41):

Para as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985), o meio (e nele se encontra também o professor) seria a fonte da criança para que ela possa observar seu entorno e perceber as características daquilo que designa a escrita. O educador, portanto, deve funcionar como um apresentador, que por meio de diferentes situações possibilita à criança que ela pense e descubra as particularidades do sistema alfabético, incorporando-as como hipóteses. Pudemos verificar o quanto o construtivismo desvaloriza a função do professor e em contrapartida destaca os aspectos internos (que a criança vai descobrir por si) como mais fundamentais (...)

Martins e Marsiglia contrapõem à concepção construtivista de alfabetização aquela que seria, para as autoras, uma concepção histórico-crítica de alfabetização. Para tanto, as autoras buscam apoio na psicologia histórico-cultural, recorrendo a estudos realizados por Vigotski, Luria e Davidov.

[...] pretendemos explorar aspectos do desenvolvimento da escrita, fundamentados na psicologia histórico-cultural, de forma a pensar sobre a prática pedagógica da alfabetização pautada pela pedagogia histórico-crítica. Assim, para cada etapa do desenvolvimento, inicialmente faremos apontamentos sobre suas características e, em seguida, considerações sobre o trabalho pedagógico que precisa ser organizado. (MARTINS e MARSIGLIA, 2015 p. 43).

Apoiadas em Luria as autoras elaboraram quadros que contemplam cada fase do desenvolvimento, características, finalidade, conteúdos, procedimentos e recursos na alfabetização. O primeiro é sobre a fase pré-instrumental, o segundo, sobre a atividade gráfica diferenciada, o terceiro sobre escrita pictográfica, o quarto sobre escrita simbólica e o quinto continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica.

Nas considerações finais as autoras fazem apontamentos sobre a apropriação da escrita pela visão de diferentes abordagens, algumas observações sobre a literatura infantil e a contribuição das neurociências. Quanto ao conteúdo para alfabetizar as autoras dizem que:

A seleção dos conteúdos escolares deve ter como critério os conhecimentos clássicos, como aqueles que são modelares, exemplares, que se firmam como os mais representativos para o desenvolvimento dos indivíduos. Do mesmo modo que as questões gramaticais não podem ser aligeiradas e deve ter seu planejamento realizado com base nos conteúdos clássicos, isso vale também para literatura. (MARTINS e MARSIGLIA, 2015 p. 83)

Apoiadas em Ferreira (2013) e Abrantes (2013), Martins e Marsiglia defendem a importância do papel da literatura infantil no processo de alfabetização. Segundo elas essa literatura deve ser de qualidade pois não é porque se destina ao público infantil que deverá

ser de menor qualidade. Segundo elas o professor então deve selecionar "a literatura para o trabalho pedagógico (mencionadas nos quadros anunciados), de forma que efetivamente contribua para o desenvolvimento pleno das crianças." (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 86).

Apesar das autoras mencionarem e salientarem a importância da literatura infantil no processo de alfabetização, elas não citam os livros clássicos e não especificam o que seria a literatura de qualidade. As autoras concluem o livro afirmando que a temática da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica ainda carecia de mais pesquisas.

## 2.4 Artigos

Analisaremos agora, os artigos que se apoiam na perspectiva da pedagogia histórico crítica para pensar a alfabetização.

O primeiro é: *Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita*, de Saraiva e Costa-Hübes (2015). Este tem como objetivo "refletir sobre as ações do professor no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita envolvendo a produção e a reescrita de textos." (SARAIVA e COSTA-HÜBES, 2015, p. 221). Segundo as autoras, o que norteou a pesquisa foi analisar a própria prática pedagógica, "tendo em vista a identificação de ações de mediação na apropriação da linguagem escrita, por meio do trabalho com o gênero discursivo convite no processo de alfabetização" (SARAIVA e COSTA-HÜBES 2015, p. 222), o artigo é resultado parcial de suas investigações, que foram realizadas com 23 alunos de faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. O artigo é dividido em três partes, na primeira intitulada: *A função social da escola e o papel do professor no ensino da escrita*, as autoras apoiadas na perspectiva da pedagogia histórico crítica, abordam aspectos sobre a função da escola e o papel do professor. Segundo elas a função da escola é:

[...] possibilitar ao sujeito à apropriação de toda riqueza cultural e social, não como forma de submissão e alienação, mas como instrumento de promoção por meio do domínio dos diferentes modos de dizer, favorecendo a todo cidadão a sua inserção social por meio da linguagem (SARAIVA e COSTA-HÜBES, 2015, p. 223).

A função do professor segundo elas é: "organizar as ações para que o aluno assimile o conhecimento produzido socialmente e que, de posse dele, possa atuar com

autonomia nas práticas sociais, superando o conhecimento empírico por formas mais elaboradas" (SARAIVA e COSTA-HÜBES, 2015, p. 224).

Na segunda parte do artigo as autoras fazem uma reflexão sobre a linguagem escrita no contexto de ensino e aprendizagem. Para finalizar na terceira parte, elas apresentam resultados de uma proposta didática que realizaram com crianças do segundo ano do fundamental. A atividade proposta era produzir um convite para reunião dos pais. Para realização desta, elas produziram um plano de trabalho.

<b>Passos do Plano de Trabalho</b>	<b>Encaminhamentos desenvolvidos com o gênero “convite”</b>
Passo I	Elaboração de um plano de trabalho com o gênero convite.
Passo II	Leitura e reconhecimento do gênero convite, explorando seu contexto de produção e de circulação; análise linguística.
Passo III	Proposta de produção escrita de textos do gênero, tendo os pais como os interlocutores.
Passo IV	Diagnóstico conforme orientações da tabela diagnóstica e seleção de um texto produzido, representativo dos aspectos ainda não dominados pelos alunos para a reescrita coletiva.
Passo V	Análise coletiva do texto selecionado e posterior reescrita individual.
Passo VI	Análise e intervenção individual, reescrita final.
Passo VII	Circulação dos textos produzidos.

Fonte (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 227)

Após realização da atividade envolvendo o gênero textual convite, foram feitas revisões e reescrita por partes dos alunos. Segundo Saraiva e Costa-Hübes "No final do trabalho com o gênero, quando os convites foram encaminhados aos seus interlocutores, foi notável um avanço significativo, de modo geral, com a maioria dos alunos" (SARAIVA; COSTA-HÜBES, 2015, p. 230).

O conteúdo que as autoras usam para alfabetizar são os gêneros textuais, no caso do experimento que fizeram utilizaram o gênero convite. É oportuno lembrar aqui a já mencionada dissertação de Karyn Meyer sobre a questão do uso dos gêneros discursivos na alfabetização:

[...] é preciso que, ao se pensar a alfabetização e sua relação com os gêneros discursivos, se considere que não é qualquer gênero que possibilitará ao aluno apropriar-se da especificidade da escrita. Além disso, o trabalho com gênero não substitui o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização, e, para que se constitua enquanto objeto de ensino, deve ser considerado em sua totalidade, constituída por aspectos formais, conteúdo e situação de enunciação (MEYER, 2016, p. 49).

Em relação aos clássicos da literatura infantil, nenhum tipo de literatura é mencionado no artigo de Saraiva e Costa-Hübes.



O próximo artigo, *Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização* (COELHO e MAZZEU, 2016) "aborda a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e tem o propósito de indicar fundamentos teóricos que contribuam para elaborações metodológicas coerentes com os pressupostos dessa concepção pedagógica." (p. 2576). Na introdução: a Pedagogia Histórico-Crítica e os métodos tradicionais de Alfabetização, os autores começam pontuando aspectos gerais da pedagogia histórico crítica, como essa teoria vê a escola, como tem sido seu avanço e desenvolvimento. Segundo os autores, o desafio da elaboração de um método histórico-crítica de alfabetização seria:

superar dialeticamente os principais métodos já existentes, identificando o seu núcleo válido, desarticulando esses elementos válidos do quadro teórico limitado em que estão inseridos e os rearticulando em uma nova base conceitual que permita seu pleno desenvolvimento. (COELHO e MAZZEU, 2016, p. 2576)

Os autores defendem a ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas, segundo eles o processo de alfabetização deve ter planejamento, progressão e avaliação constante. Coelho e Mazzeu concordam com o argumento de Saviani sobre a necessidade, no processo de alfabetização, de automatização dos aspectos mecânicos da língua escrita, pois "à medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito." (SAVIANI, 2011, p.18). Alertam, porém, os autores, que a automatização desses aspectos mecânicos não deve ocorrer em separado da compreensão do significado e do sentido do que esteja sendo lido e escrito:

[...] a atenção ao conteúdo do que é lido ou escrito vai se tornando cada vez mais o elemento central, à medida que o uso automático dos processos de codificação e decodificação se consolida. Isso quer dizer que o aspecto semântico não está ausente no início do processo, mas se torna um elemento secundário e determinado na relação com os aspectos grafofonêmicos, quando estes são o foco principal da atenção do aluno. Ao longo do processo de alfabetização essa relação se inverte (ou pelo menos assim deveria ocorrer). No entanto, se não houver a presença do significado (e sentido) daquilo que é lido ou escrito, desde o início, esse processo pode não levar a uma superação dialética, mas a uma negação formal, ou seja, pode induzir ao uso esvaziado da linguagem escrita, no qual o conteúdo permanece em segundo plano e é tratado de forma superficial mesmo com a formação dos automatismos necessários para ler e escrever. Ainda assim, é preciso deixar claro e expressar com a devida ênfase, que, do ponto de vista histórico, social e político é melhor que ocorra uma alfabetização marcada pelo mecanicismo, que poderá ser futuramente superada pelo esforço do aluno, do que uma pseudo-alfabetização em que a participação ativa do aluno sacrifique o domínio dos conteúdos necessários para o uso efetivo da escrita, o que impede qualquer superação posterior. (COELHO e MAZZEU, 2016, p. 2580).

No tópico *o conceito de método na PHC e a abordagem construtivista*, os autores definem método como "uma forma de agir que se diferencia do agir espontâneo, pois implica uma ação dirigida consciente e voluntariamente por determinado objetivo". (COELHO E MAZZEU, 2016, p. 2582). Sobre o construtivismo Coelho e Mazzeu afirmam que o mesmo possui um método de alfabetização e apresentam os principais passos dele. Segundo eles é difícil encontrar aspectos válidos nessa abordagem, porém apontam para uma contribuição do método no processo de alfabetização.

No entanto, podemos apontar que o construtivismo trouxe uma contribuição importante ao chamar a atenção para processos de aprendizagem que passavam despercebidos aos olhos dos professores, evidenciando que a alfabetização envolve aspectos amplos que não se limitam ao treino motor, discriminação auditiva e visual e associação entre fonemas e letras. Talvez o principal aspecto válido a ser considerado seja a atitude do professor que alfabetiza em relação aos alunos. Os métodos tradicionais e as cartilhas se tornaram, ao longo do tempo, muito formais e distantes do uso efetivo da escrita na prática social e deram sustentação a uma atitude de desqualificação, quando não de repressão e desrespeito, às tentativas do aluno para ler e escrever que fujam do padrão estabelecido e esperado (e mesmo das variantes orais que fogem a uma pretensa "norma culta"). Dessa forma, o construtivismo trouxe uma atitude mais compreensiva em relação aos erros que o aluno comete e que são inerentes ao processo de aprendizagem. Infelizmente esse aspecto válido foi contaminado pela concepção geral do construtivismo, que passa a considerar todo erro como sendo construtivo e positivo, o que na prática elimina a própria noção de erro. (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2582).

Os autores criticam o fato de o construtivismo sugerir que o professor elabore diferentes tipos de atividades para os grupos de alunos, segundo eles isso pode acabar reforçando as diferenças. Então eles sugerem que o professor:

- Faça uma explicação inicial ou de uma atividade comum a todos
- Observe quais alunos necessitam de uma ajuda maior
- Observe que tipo de apoio melhor funciona para cada caso
- Elabore atividades de alfabetização considerando a zona de desenvolvimento real e iminente dos alunos.

No tópico: *Sobre os objetivos da alfabetização na PHC*, os autores dizem que é obvio que um dos objetivos da pedagogia histórico crítica é ensinar o aluno a ler e escrever e dominar a linguagem escrita. "Entender o que significa ler e escrever e o que é a linguagem escrita são, portanto, aspectos essenciais para fundamentar um método de alfabetização". (COELHO E MAZZEU, 2016, p. 2584). Porém a formação de um leitor crítico seria um dos principais objetivos da pedagogia histórico crítica.

Naturalmente a formação desse leitor não se completa na alfabetização, mas nela precisa se iniciar. Analogamente, a formação de autores de textos que expressem um sentido autêntico e não apenas reproduzam palavras vazias

precisa estar no horizonte para orientar o trabalho do alfabetizador. Essas ideias apontam para outra questão: como o ensino dos conteúdos específicos da alfabetização (a relação entre fonemas e letras) contribui para a formação desse tipo de leitor e autor de textos? (Coelho e Mazzeu, 2016, p. 2585).

No tópico *concepção de linguagem escrita e os conteúdos da alfabetização na PHC*, Coelho e Mazzeu (2016, p. 2585-2586) assim definem o conteúdo da alfabetização:

Dominar a escrita requer o uso das formas que a sociedade considera corretas para ler e escrever. Portanto, os conteúdos da alfabetização incluem o estudo das letras e suas relações com os fonemas não apenas do ponto de vista da construção de um sistema alfabético pela criança, mas do domínio das relações ortográficas construídas historicamente e socialmente. Ocorre que não é o conhecimento dessas relações por si mesmo que precisa ser assegurado, mas o seu uso adequado por meio das técnicas usadas socialmente para ler e para escrever. Nesse contexto é que se coloca a necessidade de seleção dos conteúdos da alfabetização, que precisam possibilitar o domínio das técnicas de leitura e produção de palavras, frases e textos, englobando desde as técnicas mais elementares de codificação e decodificação até aquelas que permitem a identificação do significado e sentido de palavras e textos, bem como a expressão do pensamento por meio da linguagem escrita. No entanto, são as técnicas elementares, que permitem ler e escrever palavras, frases e textos mais simples, que irão constituir o conteúdo principal da alfabetização. Sendo assim, ao contrário da visão tradicional, que coloca as relações grafofonêmicas e as regras ortográficas como conteúdo central e do construtivismo, que foca na compreensão geral do sistema alfabético de escrita, o que se sugere aqui é um ensino centrado no uso da escrita como instrumento de formação de leitores/autores críticos, a partir da prática histórica e socialmente desenvolvido.

No último tópico Coelho e Mazzeu (2016 p. 2586-2589), apresentam algumas sugestões metodológicas para alfabetização fazendo uma aproximação com os pressupostos da pedagogia histórico crítica. Segundo eles "o elemento central em torno do qual deveria se organizar a alfabetização seria um conjunto de palavras-mediadoras." Eles sugerem ao professor:

- Seleção de um texto (deve-se considerar aqueles que se tornaram clássicos na literatura, no caso infantil).
- Escolha da palavra mediadora através do texto
- Decomposição da palavra levando em consideração duas dimensões: a silábica e a fonológica.

Segundo os autores:

Na seleção de palavras não há motivos para se restringir àquelas que pertencem ao universo vocabular dos alunos, ao contrário, trata-se exatamente de enriquecer esse vocabulário e aprofundar a compreensão dos conceitos expressos por palavras que os alunos já dominam. O contato do aluno com uma palavra que ainda não lê nem escreve, mas necessita ler e escrever, constitui um momento de problematização do uso da linguagem escrita. No entanto o objetivo central do uso da palavra é possibilitar o uso instrumental do sistema alfabético-ortográfico como meio de comunicação. (COELHO e MAZZEU, 2016, p. 2588).

Em relação ao trabalho com as duas dimensões da palavra, a fonológica e a silábica, vale a pena destacar que os autores discordam das concepções que descartam o trabalho com a dimensão silábica por considerarem-no representativo de formas “tradicionais” de alfabetização:

Ao contrário do construtivismo que acabou por praticamente descartar o trabalho com as sílabas, consideramos que a silabação é fundamental para a apropriação da linguagem escrita (MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C., 2009). O salto qualitativo vivido pelo aluno quando internaliza o processo de segmentação das palavras em sílabas é decisivo para o estabelecimento de uma relação diferenciada com a escrita e com a oralidade. Assim também ocorre com a consciência dos fonemas, ou seja, com a percepção de que cada letra possui um valor sonoro específico que é distintivo do significado das palavras. É por meio da percepção de diferenças entre palavras como “faca” e “vaca” que vai ocorrendo a tomada de consciência dos fonemas e suas complexas relações com os grafemas no sistema de escrita alfabético-ortográfico. É o uso efetivo dos conceitos e regras do sistema alfabético-ortográfico (e não a mera “reflexão” sobre o sistema) que vai instrumentalizando o aluno para passar para as fases mais avançadas de compreensão desse sistema, até que esse uso se torne um automatismo. (COELHO e MAZZEU, 2016, p. 2589)

Os autores também alertam que não se trata de um processo fácil e rápido, exigindo esforço, repetições e atividade intencional de ensino:

No entanto, a passagem da utilização prática das relações entre grafemas e fonemas em atividades conduzidas pelo professor e apoiada por colegas (portanto, intersubjetivas) para um automatismo intrassubjetivo (ou seja, a catarse) não se dá espontaneamente ou com pouco esforço. O aluno precisa realizar um longo processo que envolve exercícios repetidos, intencionalmente organizados pelo professor, para que progressivamente vá assimilando essa nova forma de atividade e vá incorporando-a à sua natureza biológica. (COELHO e MAZZEU, 2016, p. 2589)

Nesse artigo a questão do trabalho com os clássicos da literatura infantil é mencionada quando os autores abordam a escolha de textos dos quais seriam extraídas as palavras mediadoras.

Passaremos agora para o artigo *Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Marsiglia e Saviani (2017), que tem como objetivo:

[...] apresentar aspectos da prática pedagógica alfabetizadora com base nas contribuições sobre a periodização do desenvolvimento e a construção social da escrita a partir de autores da psicologia histórico-cultural, bem como assinalar sua relação com a base teórico pedagógica histórico-crítica. (MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p. 3).

Neste artigo os autores, apoiando-se na psicologia histórico-cultural, apresentam as principais características das etapas do desenvolvimento da língua escrita, como se dá sua apropriação e sugerem como desenvolver cada etapa segundo a pedagogia histórico-crítica. Após dar como exemplo uma atividade pedagógica que seria realizada com as

crianças a partir da história “Olívia perdeu seu brinquedo” (FALCONER, 2012), os autores escrevem:

O que está sendo feito numa ação como essa? Estamos instrumentalizando a criança com um conjunto de conhecimentos necessários ao domínio da escrita. Não é preciso, pois, realizar com os alunos uma aula sobre a prática social que tem a escrita como forma mais avançada de registro da produção humana. Também, não precisamos de uma aula (ou sequência de aulas – sequência didática) que problematize as implicações da ausência do domínio da escrita para os seres humanos. Mas, estas questões não podem ser perdidas do olhar do professor, que, ao selecionar determinados conteúdos, recursos, procedimentos e estratégias de avaliação, já considerou esses elementos em seu planejamento, guiando assim a sua execução. É com base nessa organização que o professor elegerá este ou aquele conteúdo necessário ao processo de alfabetização, dando a ele o verdadeiro sentido clássico sobre o qual se refere Saviani (2013). É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso. Mas, alfabetizar como? Fazendo qual escolha de conteúdos que levem à apropriação do domínio da linguagem escrita? Ao afirmar que é preciso trabalhar com vocabulário (conteúdo), há, na seleção de materiais (livros, brincadeiras, músicas etc.), também um critério a ser utilizado: aqueles mais ricos e, portanto, mais avançados e que sejam os mais indicados para determinados procedimentos propostos, diante dos recursos disponíveis (forma) para determinados alunos (destinatário). (MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p. 8)

Os autores, portanto, indicam o trabalho com a literatura infantil na alfabetização, embora não mencionem especificamente os clássicos da literatura infantil.

Marsiglia é coautora em outro artigo, intitulado *Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita*, (CARVALHO e MARSIGLIA, 2017) tem como objetivo: “[...]apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova a compreensão da relação simbólica tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar” (p. 49).

Na primeira parte do texto, intitulada *Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade como categoria central*, (CARVALHO e MARSIGLIA, 2017) apresentam o conceito de atividade como categoria central para compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico segundo a psicologia histórico-cultural, na segunda parte, *Periodizações do desenvolvimento humano: breves considerações do primeiro ano de vida à idade escolar*, as autoras apresentam as principais características desse percurso, pela criança, do primeiro ano de vida à idade escolar e a periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural, que segundo as autoras é composta por épocas; períodos; crises; atividades-guia; relação afetivo-emocional e intelectual cognitiva com a atividade.

Na terceira parte: *Possibilidades para o desenvolvimento do simbolismo na idade pré-escolar*, (CARVALHO e MARSIGLIA, 2017) expõem algumas atividades didáticas para desenvolver a ideia de relação simbólica. São elas: Jogo de papéis sociais, mímicas

e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc. dramatização ou encenação, desenho, linguagem/vocabulário, atividades em grupos, atividades de classificação, identificação de materiais e identificação de materiais.

Para finalizar, as autoras ressaltam a importância do planejamento pedagógico do professor, segundo elas o professor deve conhecer a tríade forma-conteúdo-destinatário.

As melhores atividades ou sequências didáticas, se aplicadas diretamente pelo professor que não tem conhecimento de tal tríade, ou seja, não conhece o conteúdo a ser ensinado, as possíveis formas de ensiná-lo e que há um sujeito concreto da aprendizagem, esvaziam-se de conteúdos humanizadores e perdem a potencialidade de meio na promoção do desenvolvimento humano. (CARVALHO e MARSIGLIA 2017, p. 66)

A literatura infantil não é citada nesse artigo e o que elas propõem de conteúdo para alfabetizar são algumas atividades para desenvolver a ideia de relação simbólica.

Carvalho é coautora em outro artigo, intitulado *O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica* (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018), que tem como objetivo:

apresentar elementos que corroborem a compreensão dos processos psíquicos que medeiam a aprendizagem da escrita explorando o trânsito cultural que avança das expressões gráficas primevas, denominadas por Alexander Romanovich Luria como “pré-história da escrita”, à escrita simbólica. (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 337)

Na primeira parte do texto: *Da Fala à Escrita: Articulações entre Linguagem Oral e Linguagem Escrita*, as autoras explicitam as articulações entre fala e escrita, colocando em foco três questões: desenvolvimento da linguagem oral e construção do significado da palavra; linguagem interna como intermédio entre linguagem oral e linguagem escrita e, por fim, características essenciais da linguagem escrita. Na segunda parte: *A Pré-História da Escrita e a Transição da Etapa Pictórica à Escrita Simbólica*, as autoras, apoiadas em Vigotski, explicam as etapas de desenvolvimento da linguagem oral e as etapas da pré-história da escrita que segundo elas são: pré-instrumental; escrita gráfica diferenciada, escrita pictórica e escrita simbólica. Na terceira e última parte: *Transição entre o Estágio Pictográfico e a Escrita Simbólica: Apontamentos*, as autoras fazem “proposições acerca do interstício entre a escrita pictográfica em direção à escrita simbólica” (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018, p. 339). Nesse artigo não há sugestões quanto ao tipo de material que possa ser usado na alfabetização.

Por fim, em 2018 foi publicado o artigo *Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular* (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018):

O artigo traz resultados de estudos que vêm sendo desenvolvidos pelos autores com foco na valorização dos conteúdos e dos aspectos conceituais da

alfabetização, em consonância com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. (p. 219)

Na introdução intitulada: *O problema da alfabetização na pedagogia histórico-crítica*, como sugere o próprio título, os autores apresentam o problema da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico crítica. Para Mazzeu e Francioli (2018 p. 2020), há uma extensa produção bibliográfica e intensa polêmica nos debates sobre alfabetização como foco em dois eixos: a questão dos métodos e a questão dos processos de aprendizagem. Eles citam as principais produções sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico crítica e pontuam que:

Esses estudos têm mostrado a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento da criança e trazido muitas contribuições relevantes para a elaboração de propostas para a alfabetização, porém a questão específica dos conteúdos e dos conceitos que são formados nesse processo ainda tem sido pouco explorada. Dessa forma, configura-se uma lacuna no debate sobre a dimensão curricular na alfabetização no âmbito dessa concepção pedagógica, pois uma proposta de alfabetização histórico-crítica vai muito além do contraponto entre a teoria histórico-cultural e a abordagem construtivista da aprendizagem. (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 2020)

Os autores sugerem evitar que as etapas da psicogênese da escrita de Emília ferreiro sejam substituídas por etapas decorrentes dos estudos do Luria e defendem que a valorização do saber sistematizado e o conceito de clássico sejam referências para pensar o currículo na alfabetização. Em seguida apresentam a questão problema do artigo que é: "[...] a necessidade de aprofundar o debate sobre quais são os conteúdos da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, trazendo elementos da teoria histórico-cultural da linguagem e da formação de conceitos para subsidiar essa discussão. (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018, p. 220).

No segundo item: *A alfabetização nas propostas curriculares*, os autores fazem um recorte de propostas curriculares que se apoiam nas perspectivas histórico-cultural e histórico crítica, como a do estado do paraná, a partir de 1990, analisando o conteúdo sugerido por essas propostas e comparando com as diretrizes nacionais para alfabetização, como por exemplo: Os parâmetros curriculares nacionais (PCN).

No terceiro item: *Pressupostos da PHC e o processo de alfabetização*, Mazzeu e Francioli, "sugerem que a superação do empirismo e do pragmatismo precisam ser considerados pressupostos para a construção de uma proposta de alfabetização histórico-crítica" (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p.225). Os autores criticam as abordagens espontaneístas que sugerem que as crianças aprendem sozinhas o funcionamento e as regras do sistema de escrita.

Segundo Mazzeu e Francioli, "o processo pedagógico da alfabetização implica um ensino sistematizado, objetivando a apropriação das formas, técnicas e conceitos necessários ao domínio consciente da leitura e da escrita pela criança." (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 226). Prosseguindo, os autores definem linguagem em Luria e citam o experimento que ele realizou com crianças em fase de alfabetização.

Por meio de um experimento que consistia em ditar um conjunto de frases e pedir que a criança procurasse "escrever para lembrar depois" o autor identifica esses estágios principais, que podem ser divididos em dois grandes períodos: pré-instrumental e instrumental, cada um com diferentes fases ou etapas. A mudança desses períodos ocorre quando os traços feitos pela criança no papel adquirem um caráter funcional como meios auxiliares para que ela consiga se recordar das frases ditadas. (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018 p. 226)

Em seguida os autores dizem que ao aplicarem formas adaptadas desse experimento do Luria em seus estudos e pesquisas, confirmam a ideia de que a aprendizagem da escrita não passa por etapas sucessivas e lineares como pressupõe a abordagem construtivista. Segundo eles há crianças que saltam etapas e há outras que retrocedem no processo.

No quarto item: *o processo de formação de conceitos pela criança*, Mazzeu e Francioli, apoiados em Vigotski, explicam como se formam os conceitos espontâneos nas crianças e quais são etapas desses conceitos, caracterizando cada uma delas e relacionando com a língua escrita.

Em resumo, formação de conceitos espontâneos pela criança começa por uma fase de sincretismo e passa por um longo período de "pensamento por complexos", até chegar aos pseudoconceitos. A superação dessa fase empírica rumo aos conceitos verdadeiros não vai ocorrer por meio de mera evolução desses conceitos espontâneos, já que mesmo os adultos na sua vida cotidiana os utilizam, mas vai decorrer do aprendizado escolar dos conceitos científicos. (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 229).

No quinto e último item: *O desenvolvimento dos conceitos sobre a linguagem escrita e o currículo da alfabetização*, segundo Mazzeu e Francioli, "a compreensão do Sistema Alfabético-Ortográfico da língua portuguesa requer a formação de vários conceitos" (p. 22) e que esse tema ainda precisa de aprofundamento, mas que eles indicarão algumas ideias iniciais. Para os autores o primeiro conceito que a criança precisa dominar para aprender ler e escrever é o próprio conceito de escrita.

[...] como sistema de signos que representa o pensamento, seja de forma mais direta como nas escritas pictográficas ou ideográficas seja de modo indireto como nas escritas fonéticas (silábicas ou alfabéticas). O uso adequado e consciente do sistema alfabético-ortográfico requer o domínio de uma série de conceitos que inclui: grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos. O que caracteriza esses conceitos como científicos é sua articulação em um sistema de relações e de hierarquia segundo graus de generalidade. (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 229).



A título de exemplo, os autores argumentam que consideram importante trabalhar com as crianças o conceito de sílaba.

Por exemplo, o conceito de sílaba é essencial para a compreensão do sistema de escrita, uma vez que é preciso entender que uma palavra pode ser decomposta em sílabas, essas sílabas podem ser combinadas e reordenadas, formando novas palavras. Por sua vez, uma sílaba falada é formada por fonemas, que podem ser vogais ou consoantes, assumindo diversas configurações, ao passo que a sílaba escrita será formada por grafemas, geralmente as letras do alfabeto. Dominar as relações grafofonêmicas e o sistema de escrita requer a formação desses conceitos, que precisam ser dominados pelo alfabetizador e ensinados de modo intencional. (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 230)

Os autores criticam o fato do conceito de sílaba nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN'S) ser tratado de forma unilateral, e ressaltam que não estão sugerindo que esse conceito seja centralidade na alfabetização, mas deveria ser dado mais importância a ele no processo de leitura e escrita.

Nas considerações finais, Mazzeu e Francioli, apontam novos caminhos a percorrer, dão sugestões para estudos futuros. A primeira delas é a importância de considerar os conteúdos e a dimensão conceitual para propostas curriculares fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural no processo de alfabetização. A segunda é trabalhar com conceitos do sistema de escrita na formação de professores alfabetizadores. A terceira é trabalhar esses conceitos de forma articulada. A quarta é o professor fazer um direcionamento intencional "para que o processo de formação de conceitos de desenvolva nessa perspectiva dialética, que articula os conceitos espontâneos e os científicos, aproveitando os melhores traços de cada tipo de conceito". (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 231) Por último o quinto que é recuperar significado do uso da metalinguagem. Nesse artigo não é mencionado o trabalho com a literatura infantil.

Concluindo este capítulo, não foi nossa intenção fazer uma ampla e detalhada análise dos vários aspectos das discussões sobre os conteúdos e as formas da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mas sim verificar como vem sendo abordada a questão dos clássicos nesse momento de inserção da criança no mundo da cultura escrita. Em outras palavras, procuramos identificar nas pesquisas aqui arroladas, a presença ou ausência de discussões sobre o papel da alfabetização no processo de aquisição do domínio, pelos indivíduos, das produções culturais que empregam a língua escrita em suas formas mais complexas e ricas, como é o caso da literatura clássica, da ciência e da filosofia. Para aprofundarmos a discussão sobre a alfabetização nessa

perspectiva mais ampla, da educação como passagem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1982), passaremos ao próximo capítulo desta tese em que faremos um mergulho na obra de Gramsci em busca de contribuições para essa perspectiva ampliada do sentido da alfabetização no processo de escolarização.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO GRAMSCIANA DE EDUCAÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As menções à alfabetização nos escritos de Gramsci são poucas e breves, não havendo um tratamento detalhado e aprofundado desse tema. Uma dessas menções encontra-se uma passagem em que Gramsci está analisando a historicidade dos modos de vida e argumenta da seguinte maneira: “que um modo de viver, de operar, de pensar se tenha introduzido em toda a sociedade porque próprio da classe dirigente não significa por si só que seja irracional e deva ser rejeitado” (GRAMSCI, 1999, p. 258). Em apoio à sua crítica à atitude de rejeição de algo apenas pelo fato de ter sido adotado e difundido pela classe dirigente, Gramsci dá como exemplo o ensino da leitura e da escrita: “ninguém (a menos que seja louco) defenderá que não mais se ensine a ler e a escrever, porque ler e escrever certamente foram introduzidos pela classe dirigente, porque a escrita serve para difundir certa literatura ou para as cartas de chantagem e os relatórios dos informantes” (GRAMSCI, 1999, p. 259).

Outro momento em que Gramsci usa a alfabetização como exemplo em apoio a um argumento é numa passagem em que está analisando a dialética entre as premissas e as finalidades na elaboração e realização de um plano.

A existência objetiva das premissas permite pensar em certas finalidades, isto é, as premissas dadas só são tais em relação com certas finalidades imagináveis como concretas. Mas, se as finalidades começam progressivamente a realizar-se, o fato mesmo desta realização, da efetividade alcançada, modifica necessariamente as premissas iniciais, que porém não são mais... iniciais e, conseqüentemente, modificam-se também as finalidades imagináveis, e assim por diante. Muito raramente se pensa nesta conexão, ainda que seja de evidência imediata. (...) Que uma “turma escolar” aprenda o alfabeto não significa que o analfabetismo desapareça subitamente e para sempre; a cada ano surgirá uma nova “turma” à qual ensinar o alfabeto. Todavia, é evidente que, quanto mais raro tornar-se o analfabetismo nos adultos, menos difícil será povoar as escolas elementares em 100%: existirão sempre analfabetos, mas eles tenderão a desaparecer até o limite normal das crianças de 5-6 anos. (GRAMSCI, 2000, p. 198)

Não poderia, portanto, ser objetivo deste capítulo a busca de uma proposta gramsciana de alfabetização, mas isso não significa que não possamos buscar contribuições nos escritos do pensador sardo para as reflexões sobre a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Sendo a alfabetização uma parte fundamental do processo de escolarização das pessoas e a porta de entrada do indivíduo no mundo da

cultura escrita, podem ser buscadas contribuições para os estudos sobre alfabetização nas reflexões que Gramsci faz sobre as relações entre a cultura e a escolarização.

Estudos da questão educacional em Gramsci como os realizados por Manacorda (1990), Entwistle (1979), Martins (2008), Cardoso (2013), Silveira (2018) mostram que as ideias do pensador sardo sobre a educação precisam ser entendidas à luz de sua visão da história social, da política, da cultura, do conhecimento e da linguagem. Não poderemos, é claro, analisar de maneira detalhada e aprofundada todas essas questões na obra de Gramsci, mas tentaremos, na medida do que nos for possível, situarmos a concepção gramsciana de educação no universo do pensamento desse autor.

Partiremos da análise, no pensamento de Gramsci, da “educação das massas” e da “elaboração de uma elite” (GRAMSCI, 1999, p. 247-248) ou, da necessidade de se ter, ao mesmo tempo “uma Reforma e um Renascimento” (idem). Gramsci entendia que esses dois objetivos sociais não são necessariamente separados nem conflitantes entre si. Ao contrário, um precisa do outro. Esse tema está diretamente conectado ao das relações entre os intelectuais e “os simples” (SILVEIRA, 2015) e ao da formação de intelectuais (DUARTE, 2006).

No segundo item do capítulo abordaremos a concepção de Gramsci sobre as relações entre cultura oral e cultura escrita na ótica de que a segunda é mais desenvolvida que a primeira e implica um grau maior de sistematização e elaboração do pensamento, o que adquire especial significação para se pensar sobre o papel educativo da alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita.

No terceiro item analisaremos a visão de Gramsci sobre o desenvolvimento da autocrítica da concepção de mundo do indivíduo como um processo que é, ao mesmo tempo, sistematização da visão de mundo individual e crítica do senso comum. Nesse processo tem grande importância o domínio, pelo indivíduo, da linguagem oral e escrita em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas. O tema da educação como movimento que parte do senso comum e se dirige à consciência filosófica está presente na pedagogia histórico-crítica desde a clássica introdução do livro “Educação: do senso comum à consciência filosofia” de Dermeval Saviani. Se considerarmos a alfabetização como o início de um processo de formação do domínio consciente do pensamento por meio do domínio consciente da língua escrita, torna-se particularmente evidente a necessidade de pensar a alfabetização como um processo no qual a formação de automatismos ou internalização de mecanismos (SAVIANI, 2011) não deve se dissociar do desenvolvimento da consciência do mundo e da autoconsciência.

No quarto item analisaremos a visão de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo do currículo da escola elementar. Embora ele formule essa visão quando analisa a escola elementar tradicional, entendemos que ali Gramsci expressa aspectos importantes de sua própria visão de educação. Conectaremos essa discussão sobre o trabalho como princípio educativo em Gramsci à discussão feita por Mazzeu (2019) sobre o trabalho docente na alfabetização. Mas além de considerar o trabalho como o princípio educativo contido no currículo da escola elementar, Gramsci também considerava que “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo” (GRAMSCI, 2000, p. 51). Isso remete ao quinto item deste capítulo, sobre a formação da autodisciplina.

No quinto item analisaremos a concepção gramsciana da necessidade de os adultos dirigirem o processo educativo das crianças para estas formem a autodisciplina sem a qual não se alcança a autonomia de pensamento e ação. Essa visão de educação colide com as pedagogias defensoras da espontaneidade e, no caso da alfabetização, com as concepções que se opõem à ideia de que alfabetizar seja um processo intencionalmente dirigido pelo objetivo de produzir na criança “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13)

Os temas tratados nesses cinco itens sintetizam-se, em termos de visão da educação escolar, na proposição elaborada por Gramsci, da escola unitária. Assim, no sexto e último item deste capítulo analisaremos a reflexão de Gramsci sobre a escola unitária, relacionando-a aos itens anteriores e procurando situar a alfabetização nessa visão que Gramsci tinha acerca do percurso escolar ao longo da vida dos indivíduos.

### **3.1 A “educação das massas” e a “elaboração de uma elite”**

Começamos pelo que pode parecer óbvio: a visão de educação de Gramsci fazia parte de sua visão da luta pela superação do capitalismo em direção ao comunismo, ou seja, a educação é parte da luta de classes. Considerando-se, no interior do marxismo, a questão das relações entre a base econômica da sociedade e sua superestrutura, tem-se o problema de como sejam compreendidas as relações entre uma e outra, o que é decisivo para a educação, já que esta situa-se no plano superestrutural. Algumas correntes do marxismo adotaram uma interpretação mecanicista e determinista na qual a superestrutura social era vista apenas como uma consequência passiva das relações capitalistas de produção. Nesse caso, a participação da educação na luta de classes estaria reduzida ao papel de perpetuação da dominação das “classes subalternas” pela classe dominante. Mas o

marxismo de Gramsci era dialético e refutava esse tipo de mecanicismo, entendendo as relações entre a estrutura e a superestrutura social como relações em que a ação da primeira sobre a segunda não exclui o movimento na direção inversa. Em polêmica com a crítica de Croce ao marxismo, Gramsci explica a importância da questão da hegemonia para a filosofia da práxis:

O mais importante problema a ser discutido neste parágrafo é o seguinte: se a filosofia da práxis exclua a história ético-política, isto é, não reconheça a realidade de um momento de hegemonia, não dê importância à direção cultural e moral e se julgue realmente os fatos da superestrutura como “aparências”. Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à “valorização” do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas. Croce comete o grave equívoco de não aplicar à filosofia da práxis os critérios metodológicos que aplica ao estudo de correntes filosóficas muito menos importantes e significativas. Se ele empregasse estes critérios, poderia descobrir que o julgamento contido no termo “aparência” aplicado às superestruturas nada mais é do que o julgamento da “historicidade” das mesmas, expresso em polêmica contra concepções dogmáticas populares e, conseqüentemente, através de uma linguagem “metafórica” adaptada ao público ao qual se destina. A filosofia da práxis, portanto, criticará como indevida e arbitrária a redução da história à simples história ético-política, mas não excluirá esta última. (GRAMSCI, 2000, p. 295)

Se a filosofia da práxis valoriza o “fato cultural”, a “atividade cultural” e considera necessária “uma frente cultural”, decorre disso a valorização da educação no processo de “direção cultural e moral”, ou seja, da educação como “um momento de hegemonia”. Deve ser feita a crítica às concepções que autonomizam a educação das relações entre as classes sociais que estão na base da estrutura socioeconômica, mas isso não significa que a educação não exerça influência nos rumos da luta de classes. Não basta, porém, reconhecer a existência dessa importância da educação na luta por hegemonia, é preciso compreender os limites e as possibilidades da atuação em educação na perspectiva da filosofia da práxis, ou seja, a perspectiva comunista. Gramsci mostra que há, por exemplo, uma diferença fundamental entre a filosofia da práxis e o jesuitismo no que se refere ao contato entre os intelectuais e os “simples”.

A posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2000, p. 103)

Sem desconsiderar as grandes diferenças históricas, filosóficas e pedagógicas, poderíamos fazer uma aproximação entre a posição católica jesuítica da época de Gramsci, de manutenção dos “simples” na sua “filosofia primitiva do senso comum” e várias pedagogias contemporâneas que difundem uma visão da educação escolar limitada ao senso comum, tanto em termos dos conteúdos escolares como das formas pelas quais eles são trabalhados. Esse tipo de concepção pedagógica gera, na alfabetização, uma oscilação entre o espontaneísmo pedagógico e o associacionismo psicológico (MAZZEU et al., 2018). Uma visão de trabalho escolar com a língua escrita que abdica da perspectiva de condução dos alunos “a uma concepção de vida superior” é aquela que, ao optar por trabalhar a partir de gêneros textuais, não faz entre eles diferenciações em termos de riqueza e desenvolvimento e, por consequência, não tem como objetivo conduzir os alunos ao domínio de gêneros textuais nos quais a língua escrita se apresenta com maior riqueza. Meyer (2016), ao analisar o trabalho com gêneros textuais no ensino da língua escrita, questiona as propostas e práticas pedagógicas que se centram em gêneros textuais próprios à vida cotidiana que se aproximam mais às características da língua falada do que às da língua escrita. Nesse sentido, a autora defende que:

Nestes gêneros mais próximos do cotidiano e que se assemelham estruturalmente à linguagem oral, embora exista a necessidade de decodificação da escrita para sua compreensão, eles não exemplificam a especificidade do monólogo escrito. As características desta forma de linguagem, os processos inerentes à sua produção não estão neles presentes. Em virtude disso, quando falamos na alfabetização enquanto aquisição da língua escrita e não pretendemos nos ater exclusivamente aos processos de codificação e decodificação, mas pretendemos que se compreendam as funções da escrita, os elementos que compõe sua especificidade, a utilização preferencial de gêneros do cotidiano que guardem relações mais diretas com a oralidade do que com a escrita se constitui em um entrave a apropriação da escrita enquanto totalidade. (MEYER, 2016, p. 43)

Depois voltaremos à discussão sobre as relações entre língua falada e língua escrita em Gramsci. Citamos esse trecho de Meyer apenas para fortalecer nosso argumento de que na alfabetização também pode se fazer presente o tipo de atitude que Gramsci criticou na relação entre os intelectuais jesuítas e os “simples”, ou seja, uma relação que não tem por objetivo promover a superação do senso comum.

A passagem dos Cadernos do Cárcere anteriormente citada mostra claramente que Gramsci não compartilhava de nenhuma visão populista seja em termos de comparação entre concepções de mundo, seja em termos das relações entre os intelectuais e os “simples”. Mas também aquela passagem é bastante clara quanto à posição

essencialmente antielitista de Gramsci. Aliás, essa posição é expressa de forma igualmente indiscutível na passagem seguinte:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 95-96)

Não há como deixar de se ver grandes aproximações entre essa ideia gramsciana de socialização das verdades já descobertas e a proposição de Dermeval Saviani de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14). É importante destacar que Gramsci defende a socialização das verdades já descobertas como parte do processo de criação de uma nova cultura. Não são poucas as pessoas que consideram a socialização das verdades já descobertas uma mera perpetuação do que já existe e, portanto, como o oposto à criação de uma nova cultura e, da mesma forma, essa socialização é vista por muitos como uma imposição autoritária e colonialista de ideias que só seriam “verdades” impostas por um grupo ou classe social. Foge ao tema desta tese a discussão já existente na pedagogia histórico-crítica desde a década de 1980 sobre a questão da objetividade do conhecimento (SAVIANI, 2011). Mas não podemos deixar de explicitar nossa posição contrária ao relativismo cultural e epistemológico que, como mostrou Duarte (2010), tem consequências fortemente negativas para o currículo escolar e, portanto, também para o ensino da língua escrita desde a alfabetização. Voltando à citada passagem de Gramsci, note-se que a socialização das verdades já descobertas não é entendida como um processo puramente intelectual, mas como um processo de formação de uma “base de ações vitais”, um “elemento de coordenação intelectual e moral”. O objetivo é fazer com que uma “multidão” de pessoas seja levada a pensar a realidade atual “de forma coerente e unitária”. Nas reflexões de Gramsci esse tema está diretamente ligado ao das relações entre teoria e prática e entre o intelectual e “o homem ativo de massa”. Gramsci, ao analisar essas questões, parte do caráter contraditório da consciência das pessoas em sua prática cotidiana. Embora ele tenha em vista, obviamente, as pessoas adultas, ao passo que o tema deste trabalho é a alfabetização escolar de crianças, consideramos importante analisar essas questões no pensamento gramsciano porque elas permitem compreender as razões pelas quais o pensador sardo defendia a socialização das verdades já descobertas e, portanto, sua visão



da importância da educação escolar e do domínio da cultura escrita na luta hegemônica. Vejamos, então, como Gramsci caracterizava a consciência contraditória dos trabalhadores:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Não temos a pretensão de aprofundarmos a análise de tão complexa questão como essa, ou seja, a questão da consciência da classe trabalhadora. Além desse tema extrapolar os limites desta tese, consideramos que nossos estudos sobre questões dessa natureza no interior do marxismo ainda precisam avançar e se aprofundar. Mas é preciso justificar porque apresentamos essa passagem de Gramsci neste item do capítulo em que o tema é o das relações entre a “educação das massas” e a “elaboração de uma elite”. Como se pode ver, Gramsci parte da constatação de que a consciência do “homem ativo de massa” seria marcada por uma contradição entre uma consciência teórica implícita na sua ação e outra consciência teórica explicitada verbalmente que não teria origem na ação, sendo herdada do passado e acolhida sem crítica. Gramsci considera a consciência conectada à ação como um conhecimento do mundo, já que essa ação transforma a realidade e, portanto, essa transformação não ocorreria sem um certo grau de conhecimento objetivo dessa realidade. Note-se que Gramsci não considera esse conhecimento algo puramente individual pois afirma que essa consciência implícita à ação une o indivíduo “a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade”. A outra consciência teórica também não é puramente individual, já que é herdada e, portanto, faz parte de concepções de mundo compartilhadas, transmitidas de geração em geração, reproduzidas de forma mais ou menos espontânea. Embora seja uma consciência verbal, não deixa de ter, segundo Gramsci, consequências para a ação. Ela liga a pessoa “a um grupo social determinado” que tem seus valores, suas ideias sobre a vida, sobre a sociedade etc. Isso fornece referências para o indivíduo, “influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade”. A contradição se instaura quando essa influência da consciência verbal entra

em conflito com os conhecimentos do mundo que o indivíduo emprega em suas ações de transformação da realidade. No limite, segundo Gramsci, essa contradição pode impedir que o indivíduo aja, que faça escolhas, produzindo-se um “estado de passividade moral e política”. É necessário superar essa contradição. Recordemos a citação anterior em que Gramsci caracteriza como um fato filosófico importante e original a ação que conduza uma multidão de pessoas a pensar de maneira coerente e unitária. A superação dessa contradição da consciência do indivíduo é analisada por Gramsci como luta hegemônica:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Gramsci parece se referir a lutas, no interior da consciência do indivíduo, entre valores em conflito. Se existem lutas, conflitos, o indivíduo precisa fazer escolhas. Mas essas escolhas entre valores morais conflitantes exigem que o indivíduo também escolha a qual grupo ou grupos de pessoas deseja estar vinculado, ou seja, é a luta de hegemonias no campo da política, entendida no sentido de ações coletivas que buscam intervir sobre as formas como a sociedade se organiza e sobre as decisões que interferem na vida de todos. Mas essa ação política que busca interferir nos rumos da prática social exige que as pessoas elaborem sua concepção do real em níveis superiores aos do senso comum. Em outras palavras, a visão de mundo do indivíduo se transforma em direção à unidade entre teoria e prática:

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1999, p. 103-104)

Nessa passagem Gramsci trabalha com uma visão processual da unidade entre teoria e prática na qual o início é a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica”. Note-se que Gramsci afirma que, de início, isso se apresenta como um sentimento de “distinção” e de “separação” já que quando me reconheço como alguém

pertencente a uma classe social, começo a perceber que não pertencço a outra classe social e que os valores dessa outra classe social não são os daquela à qual pertencço. Mas Gramsci diz que isso é ainda uma fase elementar e primitiva, devendo a consciência progredir “até a aquisição rela e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária”. O conceito de hegemonia não é, portanto, importante apenas para a prática política, mas tem também grande significado filosófico porque explica o processo pelo qual a consciência enfrenta as lutas entre ideias provenientes de concepções de mundo opostas, superando o senso comum no qual essas ideias convivem de forma contraditória e alcançando uma unidade que é intelectual e moral ao mesmo tempo, já que requer uma ética adequada a uma visão de mundo que se tornou crítica, “mesmo que dentro de limites ainda restritos”. O processo não termina, precisa ter continuidade numa constante busca de superação desses limites. É preciso, porém, estar atento para o fato de que Gramsci não separa o desenvolvimento individual da consciência do desenvolvimento coletivo. E é justamente nessa unidade entre o desenvolvimento da consciência crítica individual e o desenvolvimento da consciência crítica coletiva que Gramsci considera importante a formação de uma “elite de intelectuais”:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. Mas este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e reagrupamentos; e, neste processo, a “fidelidade” da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adequação da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetida a duras provas. O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados. (GRAMSCI, 1999, p. 104-105)

A autoconsciência crítica como um movimento ao mesmo tempo coletivo e individual precisa, segundo Gramsci, da dialética entre intelectuais e massa, ou seja, entre a elevação “da massa dos simples” a níveis superiores de cultura e o surgimento, a partir dessa elevação, de indivíduos ou grupos que passem a exercer a função de intelectuais que elaborem teoricamente a compreensão da realidade e das ações de sua transformação. Chegamos assim ao ponto central deste item do capítulo, ou seja, à unidade, no pensamento de Gramsci, entre a educação entendida como elevação cultural da “massa

dos simples” e a formação de uma elite de intelectuais. Insistimos que se trata de uma concepção essencialmente antielitista, o que fica evidente também na passagem abaixo:

Tratava-se, pois, da mesma questão já assinalada: um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece-o na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os “simples” e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna “histórica”, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em “vida”. (GRAMSCI, 1999, p. 100)

Pode parecer que todo esse esforço por acompanharmos o raciocínio de Gramsci sobre o desenvolvimento da autoconsciência crítica e a unidade entre a elevação do nível cultural da classe trabalhadora e a formação dos intelectuais seja algo que nos distancie do tema da alfabetização das crianças. Mas se entendermos a alfabetização como um processo social de inserção de todas as crianças no mundo da cultura escrita, assume grande relevância a compreensão dessa dialética entre a atividade intelectual especializada e o desenvolvimento socialmente generalizado da autoconsciência crítica. Não pode haver elevação cultural generalizada sem a generalização do domínio da cultura escrita, ou seja, sem a universalização da alfabetização. Por sua vez, sendo a alfabetização parte de um processo educacional mais amplo, ela precisa conter as sementes do que serão as relações do indivíduo com as formas mais ricas e desenvolvidas de emprego da língua escrita.

Mas Gramsci sabe o qual difícil é a formar, desenvolver e manter essa unidade entre a atividade intelectual especializada e a luta pela elevação do nível cultural da classe trabalhadora. É por isso que na passagem citada ele afirma que a formação dessa elite de intelectuais é um processo “longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e de reagrupamentos”. Entendemos que ele está se referindo tanto aos dois lados, ou seja, tanto aos intelectuais como à “massa dos simples”. Não deixamos de sentir com muita força a atualidade desse alerta escrito há oito décadas.

Recordemos que Gramsci está tratando do longo e difícil processo de criação de uma nova cultura. Sua análise desse processo fundamenta-se em sua interpretação do processo histórico pelo qual a civilização moderna superou o mundo medieval. Há aí um aspecto que queremos destacar, que é a ideia gramsciana de que a superação do capitalismo e construção do comunismo como uma civilização superior deve ser um

processo que, do ponto de vista cultural, realize algo que seria uma síntese de Reforma e Renascimento:

É evidente que não se compreende o processo molecular de afirmação de uma nova civilização, que se desenvolve no mundo contemporâneo, sem ter compreendido o nexos histórico Reforma-Renascimento. (...) Trata-se, na verdade, de trabalhar para a elaboração de uma elite, mas esse trabalho não pode ser separado do trabalho de educação das grandes massas; as duas atividades, aliás, são na verdade uma só atividade, e é precisamente isso o que torna o problema difícil (...): trata-se, em suma, de ter uma Reforma e um Renascimento ao mesmo tempo. (GRAMSCI, 1999, 247-248)

Nessa fórmula gramsciana a Reforma representa uma filosofia de vida que mobiliza a ação de grandes contingentes da população, materializando-se em ações coletivas concretas que criam formas de atividade e de organização social, ao passo que o Renascimento representa o avanço da filosofia da práxis, ou seja, do marxismo, como uma visão de mundo em que a humanidade se liberta e já não mais precisa das crenças religiosas em deuses, outros mundos e outras vidas.

A questão central é, para Gramsci, a de que a filosofia da práxis se concretize numa ampla reforma intelectual e moral que transforme profundamente as relações sociais e o modo de vida das pessoas. Gramsci analisa a Reforma protestante de forma dialética e histórica, argumentando que a teoria da graça divina, se analisada de um ponto de vista estritamente lógico seria considerada geradora de fatalismo e passividade, mas na realidade histórica gerou dialeticamente ações que mudaram o panorama cultural, social e econômico:

O problema histórico-cultural a resolver no estudo da Reforma é o seguinte: o da transformação da concepção da graça, que “logicamente” deveria levar ao máximo de fatalismo e de passividade, numa prática real de empreendimento e de iniciativa em escala mundial, prática que foi sua consequência dialética e que formou a ideologia do capitalismo nascente. Mas nós vemos hoje ocorrer o mesmo com a concepção do materialismo histórico; enquanto ela, na opinião de muitos críticos, só pode derivar “logicamente” fatalismo e passividade, ela na realidade dá lugar, ao contrário, ao florescimento de iniciativas e de empreendimentos que surpreendem muitos observadores (...) Se se tivesse de fazer um estudo da União [Soviética], o primeiro capítulo, ou mesmo a primeira seção do livro, deveria precisamente recolher o material desenvolvido nessa rubrica sobre “Reforma e Renascimento” (GRAMSCI, 1999, p. 248-249)

Um desses críticos da filosofia da práxis é Benedetto Croce. Analisando criticamente a perspectiva a partir da qual Croce critica o marxismo, Gramsci argumenta que Croce, em sua atitude para com o marxismo, reproduz a atitude de Erasmo de Roterdã para com a Reforma protestante:

A posição de Croce é a do homem do Renascimento em face da Reforma protestante, com a diferença de que Croce revive uma posição que historicamente revelou-se falsa e reacionária, posição que ele mesmo (...) contribuiu para mostrar como falsa e reacionária. Que Erasmo pudesse dizer de Lutero: “onde Lutero aparece morre a cultura” é algo compreensível. Que Croce reproduza hoje a posição de Erasmo, contudo, é incompreensível, já que Croce viu como, a partir da primitiva rusticidade intelectual do homem da Reforma, derivou a filosofia clássica alemã e o vasto movimento cultural de onde nasceu o mundo moderno. (GRAMSCI, 1999, p. 362-363)

Mas Gramsci reconhecia que no processo de popularização da filosofia da práxis não deixam de ocorrer empobrecimentos, simplificações, reduções. E ele não deixava de fazer as necessárias críticas às versões empobrecidas e mecanicistas do marxismo. Por essa razão não é suficiente só a educação das massas ou só a formação de uma elite de intelectuais, é necessário que as duas coisas façam parte de um mesmo processo: uma reforma e um renascimento. Gramsci via o acerto de contas com a filosofia de Benedetto Croce algo necessário, no contexto italiano, a esse processo de unificação de reforma e renascimento. Trata-se de realizar a superação da filosofia de Benedetto Croce da mesma forma que Marx e Engels haviam realizado a superação da filosofia hegeliana:

Em suma: deve-se realizar, com relação à concepção filosófica de Croce, a mesma redução que os primeiros teóricos da filosofia da práxis realizaram com relação à concepção hegeliana. Esta é a única maneira historicamente fecunda de determinar uma retomada adequada da filosofia da práxis, de elevar esta concepção (que, pelas necessidades da vida prática imediata, tem se “vulgarizado”) à altura que ela deve atingir para poder solucionar as tarefas mais complexas que o desenvolvimento atual da luta propõe, isto é, a criação de uma nova cultura integral, que tenha as características de massa da Reforma protestante e do iluminismo francês e que tenha as características de classicidade da cultura grega e do Renascimento italiano, uma cultura que, retomando as palavras de Carducci, sintetize Maximilien Robespierre e Emanuel Kant, a política e a filosofia numa unidade dialética intrínseca a um grupo social não só francês ou alemão, mas europeu e mundial. (GRAMSCI, 1999, p. 304)

Essa visão gramsciana de criação de uma nova cultura não separa os aspectos políticos dos filosóficos, culturais e educacionais. Embora Gramsci não tenha dedicado atenção especial e detalhada à questão da alfabetização, a fórmula Reforma e Renascimento mostra claramente a importância da socialização do domínio da cultura escrita em suas formas mais ricas. Destacamos na passagem citada a questão da classicidade da cultura grega e do Renascimento. Trata-se, claramente, da valorização dos grandes modelos culturais produzidos na história, mas com um claro engajamento com o enfrentamento dos problemas sociais do presente. É nesse contexto amplo do pensamento gramsciano que entendemos não ser arbitrariedade de nossa parte a intenção de extrair contribuições para se pensar a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para avançar

um pouco mais nessa direção, passaremos ao segundo item deste capítulo, sobre as relações entre cultura oral e cultura escrita.

### 3.2 Cultura oral e cultura escrita: a questão do domínio do pensamento

Saviani (2011, p. 14) afirma que a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Há uma diferença entre dominar o saber sistematizado (ou elaborado) em suas formas mais ricas e desenvolvidas e organizar a educação de maneira a se levar as pessoas a adquirirem o domínio dos instrumentos necessários ao domínio do saber sistematizado. Nesse sentido, Saviani afirma que “o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador” (Idem, p. 19).

Pensando agora no que foi discutido no item anterior deste capítulo, ou seja, a unidade entre a educação das massas e a formação de uma elite de intelectuais, uma teoria pedagógica nessa direção precisa elaborar as muitas mediações que devam existir entre um extremo e outro do processo, no caso, entre a alfabetização e a atividade de escrita e leitura em suas formas mais desenvolvidas. É o que tem buscado o conjunto dos educadores engajados na construção e difusão da pedagogia histórico-crítica, tendo-se a consciência do elevado grau de complexidade de uma tarefa como essa.

A alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita requer a aquisição do domínio de instrumentos de acesso ao saber elaborado, mas isso não deve ser confundido com a redução da alfabetização ao mero domínio de um código. Ela é um processo muito mais profundo e complexo de formação de uma relação mais sistemática e rigorosa com o pensamento em comparação com a relação entre oralidade e pensamento. A ideia de ingresso no mundo da cultura escrita não é metafórica, é a caracterização de que se trata, realmente, de um novo tipo de atividade, com exigências distintas daquelas que caracterizam a oralidade.

Em sua crítica ao *Ensaio Popular*<sup>5</sup>, Gramsci assinala, em certo momento, um dos defeitos dessa obra:

---

<sup>5</sup> “Com Ensaio popular, Gramsci refere-se sempre ao livro de Nikolai Bukharin, A teoria do materialismo histórico. Manual popular de sociologia marxista, publicado em Moscou, em 1921. Há uma tradução francesa de 1927, com base na 4a. edição russa. Ao que tudo indica, foi a essa edição (La théorie du matérialisme historique. Manuel populaire de sociologie marxiste, traduction de la 4ème. édition, suivie d’une note sur la “Position du problème du matérialisme historique”, Paris, Éditions Sociales Internationales) que Gramsci recorreu para seus comentários. Existe uma edição brasileira do livro: N. Bukharin, Tratado de materialismo histórico, Rio de Janeiro, Laemmert, 1970.” (GRAMSCI, 1999, p.460-461, nota dos editores)

Deve-se observar que muitas deficiências do Ensaio popular estão ligadas à “oratória”. O autor recorda, no prefácio, quase como uma honraria, a origem “falada” de sua obra. Mas, como Macaulay já observou a propósito das discussões orais entre os gregos, é precisamente às “demonstrações orais” e à mentalidade dos oradores que se ligam as mais surpreendentes superficialidades lógicas e de argumentação. De resto, isso não diminui a responsabilidade dos autores que não revejam, antes de imprimir-las, as exposições orais, frequentemente improvisadas, nas quais a associação casual e mecânica das ideias substitui muitas vezes o vigor lógico. O pior é quando, nesta prática oratória, a mentalidade preguiçosa se solidifica e os freios críticos não mais funcionam. (GRAMSCI, 1999, p. 124)

Não é nossa intenção explorar os vários aspectos da crítica de Gramsci a esse livro de Bukharin, mas é importante destacar que a crítica às influências do estilo de oratória no estilo de escrita do livro parece estar conectada a outra crítica que Gramsci faz a esse livro, a de que seu autor teria se rendido aos limites do pensamento próprio ao senso comum. Gramsci (1999, p. 142-144) analisa criticamente as razões pelas quais nesse livro de Bukharin inexistente um tratamento da dialética o que, por si mesmo, é considerado por Gramsci um fato absurdo em se tratando de um manual “que deveria conter os elementos essenciais da doutrina tratada” (Idem, p. 142). Gramsci levanta a hipótese de que essa ausência de um tratamento da dialética nesse manual poderia ter duas origens. A primeira seria a de que Bukharin, nesse livro, adotaria uma visão não dialética e dicotômica na qual o marxismo seria visto como uma somatória de uma sociologia construída de maneira positivista e uma filosofia pautada num materialismo mecanicista (Idem, p. 143). A segunda possível origem da ausência de tratamento da dialética seria a dificuldade que o senso comum tem em assimilar o pensamento dialético:

Sente-se que a dialética é algo muito árduo e difícil, na medida em que pensar dialeticamente vai de encontro a vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como expressão. Para compreender melhor, pode-se pensar no que ocorreria se, nas escolas primárias e secundárias, as ciências naturais e físicas fossem ensinadas com base no relativismo de Einstein e fazendo acompanhar a noção tradicional de “lei da natureza” pela lei estatística ou dos grandes números. Os rapazes não compreenderiam nada de nada e o choque entre o ensino escolar e a vida familiar e popular seria de tal ordem que a escola se tornaria objeto de escárnio e de ceticismo caricatural. Esse motivo, o que me parece, é um freio psicológico para o autor do *Ensaio*; ele capitula diante do senso comum e do pensamento vulgar, já que não se colocou o problema nos termos teóricos exatos, pelo que está praticamente desarmado e impotente. O ambiente não educado e rústico dominou o educador, o vulgar senso comum se impôs à ciência e não vice-versa; se o ambiente é o educador, ele deve ser por sua vez educado: mas o Ensaio não compreendeu essa dialética revolucionária. (GRAMSCI, 1999, 143-144)

A análise que apresentamos no item anterior ajuda a compreender essa crítica de Gramsci à capitulação de Bukharin ao senso comum. A dialética, segundo Gramsci, não deve ser mantida como uma descoberta de domínio restrito a alguns círculos de intelectuais. A educação das massas deve ter como objetivo o desenvolvimento e a



elevação do pensamento da população como um todo em direção ao pensar dialético. Bukharin, segundo Gramsci, teria mantido o pensamento exposto em seu livro no nível do senso comum sem procurar fazer com que esse nível fosse superado. Algo bastante semelhante a muitas propostas atuais de educação que limitam os conhecimentos escolares ao nível do pensamento cotidiano.

Mas há um ponto nessa passagem de Gramsci que requer certo cuidado. Ele afirma que o senso comum “é dogmático, ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como expressão”. Essa afirmação poderia levar à conclusão de que o pensamento próprio ao senso comum dominaria a lógica formal de maneira natural, espontânea. Mas essa conclusão está em discordância com outra passagem de Gramsci, em que ele afirma que “para as massas populares incultas (...) ainda é necessária a conquista da lógica formal, da mais elementar gramática do pensamento e da língua” (GRAMSCI, 1999, p. 181). Uma coisa é o fato de a lógica dialética superar a lógica formal e, portanto, que a elevação generalizada do nível cultural da população precisa ter como objetivo a ser alcançado historicamente a socialização do pensar dialético. Outra coisa é o fato de que a própria socialização da lógica formal ainda não foi alcançada, havendo uma predominância, no senso comum, da incoerência, da falta de rigor e sistematicidade do pensamento. Em outras palavras, essa gramática elementar do pensamento e da língua precisa ser universalizada para que a educação possa visar o alcance de níveis mais desenvolvidos do pensamento. E, nesse ponto, retomamos a discussão de Gramsci sobre as deficiências do livro de Bukharin decorrentes da prevalência do estilo baseado na oralidade. Recordemos que Gramsci afirmou, sobre as exposições orais, que elas são “frequentemente improvisadas, nas quais a associação casual e mecânica das ideias substitui muitas vezes o vigor lógico”. Se isso acontece com exposições orais com certo grau de organização formal, pode-se supor que a falta de consistência e coerência das ideias seja muito maior em conversações.

As duas citações aqui apresentadas, em que Gramsci se refere ao livro de Bukharin, são do caderno 11 e estão no volume 1 da edição da Civilização Brasileira de Cadernos do Cárcere. No caderno 16, que está no volume 4 da mesma edição, Gramsci volta a comentar sobre as deficiências do livro de Bukharin decorrentes do estilo baseado na oralidade:

Algumas das observações precedentes foram sugeridas pela leitura do *Manual popular de sociologia*, que se ressentia justamente de todas as deficiências da conversação, das fraquezas argumentativas da oratória, da frágil estrutura da lógica formal. Seria curioso fazer a partir deste livro uma exemplificação de todos os erros

lógicos indicados pelos escolásticos, recordando a justíssima observação de que também os modos de pensar são elementos adquiridos e não inatos, cujo emprego justo (depois da aquisição) corresponde a uma qualificação profissional. Não possuí-los, não se dar conta de não possuí-los, não se por o problema de adquiri-los através de um “aprendizado”, tudo isso equivale à pretensão de construir um automóvel empregando e tendo à disposição a oficina e os instrumentos de um ferreiro de aldeia. O estudo da “velha lógica formal” caiu em descrédito e, em parte, com razão. Mas o problema de promover o aprendizado da lógica formal como controle das fraquezas demonstrativas da oratória se reapresenta tão logo se formula o problema fundamental de criar uma nova cultura a partir de uma base social nova que não tem tradições, como a velha classe dos intelectuais. Um “bloco intelectual tradicional”, com a complexidade e a capilaridade de suas articulações, consegue assimilar no desenvolvimento orgânico de cada componente particular o elemento “aprendizado da lógica”, mesmo sem a necessidade de uma prática distinta e individualizada (assim como os rapazes de famílias cultas aprendem a “falar de acordo com a gramática”, isto é, aprendem o tipo de língua das pessoas cultas, mesmo sem a necessidade de estudos gramaticais cansativos e específicos, à diferença dos rapazes de famílias em que se fala um dialeto e uma língua dialetizada). Mas nem mesmo isto acontece sem dificuldades, atritos e perdas de energia. (GRAMSCI, 2001, p. 68)

Como se pode ver, a superação dos limites da cultura oral conecta-se diretamente aos temas da educação das massas e da criação de uma nova cultura. Aprender a ler e a escrever é parte de um processo de aprendizado do autocontrole do pensamento, de aquisição de instrumentos de pensamento mais avançados e mais complexos que aqueles empregados nas conversações e na oratória. Note-se que Gramsci insiste na necessidade de aprendizado sistemático desses instrumentos de pensamento que não se formam nos indivíduos espontaneamente. Quando se refere ao aprendizado mais ou menos espontâneo da gramática por crianças e jovens de famílias cultas e menciona que isso pode dispensar estudos gramaticais cansativos, Gramsci não deixa de observar que mesmo nesse caso o processo não acontece “sem dificuldades, atritos e perdas de energia”. E no caso das crianças e jovens de famílias com pouca inserção na cultura escrita, se faz ainda mais necessário o aprendizado sistemático dessa gramática elementar do pensamento e da língua.

Mesmo correndo o risco da repetição desnecessária, insistimos na explicitação de nosso entendimento de que a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica precisa buscar formas de se vincular consistentemente com o objetivo de elevação cultural generalizada da classe trabalhadora, criando-se as bases educacionais para uma nova cultura e para a formação de grupos de intelectuais engajados na criação dessa nova cultura, ou seja, comprometidos com a construção de uma sociedade que supere o capitalismo. Entender a alfabetização como ingresso na cultura escrita é, para nós, pensar sobre o sentido da alfabetização para além dos usos pragmáticos e meramente adaptativos da leitura e da escrita.

### Gramsci conecta a questão educacional à valorização da cultura escrita:

É certo que o processo de civilização intelectual se desenrolou por um período longuíssimo especialmente sob a forma oratória e retórica, ou seja, com nenhum ou muito pouco auxílio de textos: a memória das noções ouvidas de viva voz era a base de qualquer instrução (...) Uma nova tradição começa com o Humanismo, que introduz o “dever por escrito” nas escolas e no ensino: mas se pode dizer que já na Idade Média, com a escolástica, critica-se implicitamente a tradição da pedagogia baseada na oratória e se busca dar à capacidade mnemônica um esqueleto mais sólido e permanente. Observando-se bem, pode-se ver que a importância dada pela escolástica ao estudo da lógica formal é, de fato, uma reação contra as “fraquezas” demonstrativas dos velhos métodos de cultura. Os erros de lógica formal são especialmente comuns na argumentação falada. (GRAMSCI, 2001, p. 67)

Chamamos atenção para alguns pontos dessa passagem. O primeiro é que Gramsci, coerentemente com a perspectiva historicizadora do marxismo, historiciza as relações entre cultura oral e cultura escrita. O segundo é que ele faz uma relação entre memória, aprendizagem e pensamento, valorizando a introdução histórica do “dever por escrito” nas escolas pelo Humanismo assinalando, porém, que a Escolástica medieval pode ser interpretada como um esforço de superação de fragilidades da pedagogia baseada na oratória. O terceiro ponto refere-se à afirmação final da citação: “os erros de lógica formal são especialmente comuns na argumentação falada”. Como já destacamos, Gramsci entendia ser necessário o domínio consistente da lógica formal, ou seja, do raciocínio coerente e consistente, sem o que não se alcançaria o nível mais elevado que é o do pensamento dialético. A escrita, como recurso da memória, é uma mediação poderosa na relação das pessoas com a atividade de pensar e com os produtos dessa atividade. Nessa caracterização histórica da importância da cultura escrita para o desenvolvimento do pensamento, Gramsci destaca o surgimento da imprensa:

A arte da imprensa, em seguida, revolucionou todo o mundo cultural, dando à memória um subsídio de valor inestimável, e permitindo uma extensão inaudita da atividade educacional. Nesta investigação, portanto, está implícita outra, a das modificações qualitativas, além das quantitativas (extensão de massa), trazidas ao modo de pensar pelo desenvolvimento técnico e instrumental da organização cultural. (GRAMSCI, 2001, p. 67)

Não se trata, portanto, apenas do fato de que a invenção da imprensa permitiu a multiplicação mais eficiente e mais rápida dos textos em comparação, por exemplo, à atividade de copistas manuais. Ou melhor, esse fato, o do desenvolvimento de instrumentos e técnicas que permitiram a multiplicação de textos, que é uma transformação quantitativa, gerou, segundo Gramsci, uma importante transformação qualitativa em termos do “modo de pensar”, ou seja, a ampliação do acesso à cultura escrita gerando uma revolução social no pensamento.

Essa mesma atitude de historicização dos fenômenos sociais, no caso, das técnicas de comunicação, é adotada por Gramsci na sequência dessa passagem, quando ele analisa o impacto cultural dos meios de comunicação falada:

Também hoje a comunicação falada é um meio de difusão ideológica que tem uma rapidez, uma área de ação e uma simultaneidade emotiva enormemente mais amplas do que a comunicação escrita (o teatro, o cinema e o rádio, com a difusão de alto-falantes nas praças, superam todas as formas de comunicação escrita, desde o livro até a revista, o jornal, o jornal mural), *mas na superfície, não em profundidade*. (GRAMSCI, 2001, p. 67, *itálico nosso*)

Gramsci, portanto, não desconsiderava a força dos meios de comunicação falada na difusão ideológica. Estava ciente de que esses meios, em comparação com os de comunicação escrita, eram mais rápidos e também criavam uma área muito mais ampla de “simultaneidade emotiva”. Entretanto, esse poder maior dos meios de comunicação falada em comparação com os de comunicação escrita mantinha-se, segundo Gramsci, na superfície, não promovendo a superação do senso comum por formas mais profundas de compreensão da realidade. Embora não pretendamos analisar, nesta tese, os estudos contemporâneos sobre os impactos das tecnologias digitais de informação e comunicação sobre os modos de pensar a realidade, ao lermos essa passagem de Gramsci não deixamos de nos questionarmos sobre o quanto essas tecnologias estariam contribuindo para as pessoas não superarem as formas mais imediatistas e superficiais de pensamento.

Mas Gramsci não desconsiderava o problema da superficialidade do pensamento também no mundo da cultura escrita. Vejamos sua análise do jornal:

Pode-se ainda acrescentar que o *jornal* se aproxima muito da oratória e da conversação. Os artigos de jornal são ordinariamente apressados, improvisados, semelhantes, em grande parte, pela rapidez do esboço e da argumentação, aos discursos de comício. São poucos os jornais que têm redatores especializados e, de resto, mesmo a atividade destes é em grande parte improvisada: a especialização serve para improvisar melhor e mais rapidamente. Faltam, especialmente nos jornais italianos, as análises periódicas mais elaboradas e ponderadas (para o teatro, para a economia, etc.); os colaboradores suprem-nas apenas em parte e, não tendo uma orientação unitária, deixam poucas marcas. Por isto, a solidez de uma cultura pode ser medida em três níveis principais: a) o dos leitores unicamente de jornais; b) o de quem lê revistas, além das de variedades; c) os dos leitores de livros, sem considerar uma grande massa (a maioria) que não lê sequer os jornais e forma algumas opiniões assistindo às reuniões periódicas e dos períodos eleitorais, realizadas por oradores de níveis variadíssimos. (GRAMSCI, 2001, p. 66)

Está claro, portanto, que ao analisar a proximidade entre os textos de jornal e a cultura oral, Gramsci não estava destacando isso como um mérito desse tipo de cultura escrita, mas como uma fragilidade, especialmente pelo cultivo de um tipo de pensamento pouco rigoroso e superficial. Quando compara os textos de jornal a discursos de comício,

Gramsci está ressaltando os aspectos negativos desse tipo de argumentação. Também merece destaque nessa citação a proposição que o pensador sardo faz em termos do que seriam níveis da cultura da época, é claro, que ele fez essas anotações e com foco na situação italiana. O nível mais baixo seria formado pela maioria das pessoas, que teriam pouca ou nenhuma inserção na cultura escrita. O segundo seria o das pessoas que só leriam jornais e, portanto, um tipo de leitura e de pensamento ainda muito próximo à cultura oral. O terceiro nível seria o das pessoas que leriam revistas “além das de variedades”. O quarto nível seria o dos leitores de livros.

Especificamente sobre a questão das revistas há, no caderno 24, em que Gramsci trata do tema do jornalismo (volume 2 da edição da Civilização Brasileira de Cadernos do Cárcere), um item em que Gramsci discorre sobre três tipos de revistas “caracterizados pelo modo como são redigidas, pelo tipo de leitor ao qual pretendem dirigir-se, pelas finalidades educativas que querem atingir” (GRAMSCI, 2000, p. 200-201). Ao discorrer sobre os objetivos desse tipo de revista, Gramsci novamente deixa claro que se trata do processo de elevação cultural, desenvolvimento do pensamento e superação do senso comum:

Um organismo unitário de cultura, que oferecesse aos diversos estratos do público os três tipos supracitados de revista (e, ademais, entre os três tipos deveria circular um espírito comum), ao lado de coleções de livros correspondentes, satisfaria as exigências de uma certa massa de público, que é mais ativa intelectualmente, mas apenas em estado potencial, e que é a que mais importa elaborar, fazer pensar concretamente, transformar, homogeneizar, de acordo com um processo de desenvolvimento orgânico que conduza do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático. (GRAMSCI, 2000, p. 201)

É interessante observar que Gramsci tem em vista uma parcela do público que “é mais ativa intelectualmente, mas apenas em estado potencial” e os tipos de revistas por ele pensados, juntamente com coleções de livros, visariam despertar e desenvolver esse potencial promovendo a superação do senso comum em direção ao “pensamento coerente e sistemático”.

Ainda em relação à posição de Gramsci sobre a necessidade, para o pensamento se desenvolva, de se ir além da cultura centrada na oralidade, restam dois comentários que precisamos fazer.

O primeiro é o de que Gramsci visa o fortalecimento da classe trabalhadora na luta hegemônica e, para isso, é necessária a consistência e a coerência da visão de mundo. Recordemos aqui a passagem que Gramsci afirmou que o livro de Bukharin “capitula diante do senso comum e do pensamento vulgar, já que não se colocou o problema nos

termos teóricos exatos, pelo que está praticamente desarmado e impotente” (GRAMSCI, 1999, p. 194). Esse livro, que foi escrito com o objetivo de ser um manual de difusão do materialismo histórico, mostrou-se “desarmado e impotente” perante obras burguesas escritas de forma mais consistente, mas também podemos dizer que se mostrou desarmado e impotente em sua tentativa de conquistar o senso comum fazendo-se próximo a ele. A oratória inconsistente pode impressionar num primeiro momento empregando artifícios enganosos, mas não é difícil que as pessoas, mesmo aceitando os argumentos no calor da discussão, acabem depois por perceber algumas inconsistências ou, ao menos, desconfiarem de que há algo de errado por detrás do brilho falso da oratória sedutora.

O hábito da conversação e da oratória gera uma certa capacidade de encontrar com grande rapidez argumentos com uma certa aparência brilhante, que calam momentaneamente a boca do adversário e deixam atordoado o ouvinte. Esta observação também se pode transportar a alguns fenômenos da vida moderna e à instabilidade da base cultural de alguns grupos sociais, como os operários urbanos. Ela explica em parte a desconfiança dos camponeses, que remoem por longo tempo as afirmações que ouviram declamar e por cujo brilho foram momentaneamente surpreendidos, terminam, com o bom senso que volta a predominar depois da emoção suscitada pelas palavras arbatadoras, por encontrar nelas deficiências e superficialidades e, portanto, se tornam sistematicamente desconfiados. (GRAMSCI, 2001. p. 65-66)

O segundo comentário que precisamos fazer é o de que Gramsci não desconsiderava as possibilidades de desenvolvimento da própria cultura oral e, também, não desconsiderava a importância da cultura oral na formação de uma nova cultura. Ou seja, Gramsci não desconsiderava a importância do diálogo e dos debates mediados pela oralidade, mas defendia que esses debates alcançassem níveis de sistematização adequados ao objetivo de construção de uma nova cultura. Por exemplo, Gramsci distinguia entre as discussões nas quais as pessoas fazem pose de intelectual das discussões entre verdadeiros intelectuais (“intelectuais profissionais”):

É pose de intelectual enveredar cansativamente por discussões excessivamente longas, que se perdem analiticamente nas particularidades mais ínfimas e não dão sinal de terminar a não ser quando entre os litigantes se chegou a um acordo perfeito em todo o terreno de atrito ou, pelo menos, as opiniões em contraste se confrontaram totalmente. O intelectual profissional considera suficiente um acordo sumário sobre os princípios gerais, sobre as diretrizes fundamentais, porque pressupõe que o trabalho individual de reflexão levará necessariamente ao acordo sobre as “minúcias”; por isto, nas discussões entre intelectuais, procede-se muitas vezes por rápidas referências: sonda-se, por assim dizer, a formação cultura recíproca, a “linguagem” recíproca e, feita a constatação de que se está num terreno comum, com modos comuns de raciocinar, segue-se adiante com rapidez. *Mas a questão essencial consiste justamente no fato de que as discussões não acontecem entre intelectuais profissionais e, aliás, é preciso criar previamente um terreno cultural comum, uma linguagem comum, modos comuns de raciocínios entre pessoas que não são intelectuais profissionais, que ainda*

*não adquiriram o hábito e a disciplina mental necessários para relacionar rapidamente conceitos aparentemente díspares, assim como, inversamente, para analisar rapidamente, decompor, intuir, descobrir diferenças essenciais entre conceitos semelhantes.* (GRAMSCI, 2001, p. 77, itálico nosso)

Trata-se, portanto, da necessidade de formação sistemática e intencional dessa atividade racional de debate sobre ideias. Não podemos deixar de registrar quão distante nos parece essa imagem gramsciana de uma educação para o debate racional em comparação com o que predomina na cultura brasileira atual, especialmente nas redes sociais.

Com essa visão de desenvolvimento racional dos debates orais, Gramsci defende a “justa combinação da palavra falada e escrita”:

Já foram mencionadas noutro parágrafo as fraquezas íntimas da formação oral da cultura e os inconvenientes da conversação ou diálogo, em relação ao texto: no entanto, aquelas observações, em si justas, devem ser complementadas por estas acima expostas, isto é, com a consciência da necessidade, para difundir organicamente uma nova forma cultural, da palavra falada, da discussão minuciosa e “pedante”. Justa combinação da palavra falada e escrita. E observe-se tudo isto nas relações entre intelectuais profissionais e não-intelectuais formados, que afinal é o caso de qualquer nível de ensino, do elementar ao universitário. (GRAMSCI, 2001, p. 77)

Não se trata, portanto, de separação entre a cultura falada e a escrita ou de oposição entre ambas, mas de uma relação em que o domínio cada vez mais sistemático da cultura escrita produza desenvolvimentos e transformações também na cultura oral e, para isso, tem especial importância a relação entre os intelectuais profissionais e as outras pessoas que, como destaca Gramsci, é uma relação que ocorre em todos os níveis de ensino.

A alfabetização é, portanto, também uma relação entre um intelectual, a professora e as crianças que são seus alunos. Claro que a comunicação oral tem grande importância nessa relação pedagógica direcionada ao ingresso da criança no mundo da cultura escrita. Mazzeu (2019, p. 37) destaca que “a transmissão-assimilação de quaisquer conteúdos escolares se faz pela mediação da fala do professor, seja apresentando esses conteúdos, seja orientando a atividade do aluno sobre os objetos de aprendizagem”. Entendemos que se trata da formação, desde a alfabetização, do uso da língua falada e escrita como uma decisiva mediação na relação entre o indivíduo e suas ideias sobre o mundo e sobre si próprio. O conhecimento do mundo e o autoconhecimento como processos unidos cujo desenvolvimento requer o domínio de ferramentas intelectuais que se fazem presentes na cultura escrita, especialmente nos tipos de produção escrita que se vão além do senso comum e do pragmatismo cotidiano.

Até aqui temos abordado a questão do senso comum e do desenvolvimento da visão de mundo, argumentando que a criação de uma nova cultura envolve a dialética entre educação das massas e formação dos intelectuais e, também, argumentando que a passagem da cultura centrada na oralidade à incorporação da cultura escrita à atividade de pensamento é necessária à superação dos limites do senso comum. É o momento, agora, de detalharmos um pouco mais a visão gramsciana do senso comum e do processo de desenvolvimento individual e coletivo da visão de mundo.

### **3.3 Senso comum, autoconsciência, concepção de mundo e linguagem**

Já mencionamos neste capítulo que a questão da superação do senso comum na pedagogia histórico-crítica foi formulada pela primeira vez por Dermeval Saviani na introdução de seu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (SAVIANI, 1982). Como indica o título do livro, Saviani ali defende uma visão da educação como um processo de passagem do senso comum à consciência filosófica:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista e uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1982, p. 10)

Na sequência do texto, Saviani explica que na sociedade marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia são de luta hegemônica e quando essa luta é realizada na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, o trabalho educativo com o senso comum busca

(...) desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 1982, p. 10-11)

O autor, portanto, não deixa dúvidas sobre o posicionamento político dessa visão de educação e, igualmente, não deixa dúvidas sobre a importância da educação para a luta hegemônica:

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. Como realizar essa tarefa? Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar



hegemônica, isto é, capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior aqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante. (SAVIANI, 1982, p. 11)

Assim, a relação entre o trabalho educativo escolar e o senso comum dos alunos não será nem de desconsideração da existência do senso comum, ou seja, das ideias e das formas de pensamento que os alunos adquirem em sua experiência diária, nem de idealização do senso comum como se ele fosse portador de uma visão de mundo que realmente expressasse a realidade da classe trabalhadora.

Gramsci parte do fato de que todas as pessoas têm ideias sobre o mundo e sobre a vida e, portanto, existe no pensamento do homem comum uma filosofia espontânea que deve ser o ponto de partida de um processo de desenvolvimento da autoconsciência e da concepção de mundo:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, p. 93)

Coerentemente com sua posição de superação do distanciamento entre os intelectuais profissionais e as pessoas comuns, Gramsci defende que todos têm ideias sobre o mundo e a vida, têm noções sobre as coisas e sobre as pessoas e que essa filosofia espontânea tem características e limites que precisam ser definidos e analisados. Os elementos constitutivos dessa filosofia espontânea são, de acordo com citação apresentada: a linguagem, o senso comum e a religião popular. Na sequência analisaremos mais detalhadamente esses elementos.

### **3.3.1 A linguagem e a concepção de mundo**

Como vimos, Gramsci considera a linguagem um dos elementos constitutivos da filosofia espontânea que existe no pensar e no agir de todas as pessoas pois, para ele, a linguagem não é apenas um sistema de códigos e regras gramaticais unindo palavras “vazias de conteúdo”. Além disso, Gramsci (1999, p. 93), afirma que “mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção de mundo”. E um pouco mais adiante, Gramsci apresenta

uma nota em que estabelece relações entre o grau de riqueza e complexidade da linguagem e suas possibilidades de expressar concepções de mundo que superem os limites do localismo:

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar a maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala somente o dialeto ou compreende a língua nacional em graus diversos participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativistas ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa. (GRAMSCI, 1999, p. 95)

Não nos propomos, nesta tese, a debater sobre a temática das relações entre dialeto e língua nacional. Essa é uma questão complexa cujo tratamento exige a discussão de teorias linguísticas cujo estudo, neste momento, não poderemos realizar. Apenas constatamos o que está explícito na passagem citada, que Gramsci considerava que existem línguas mais ricas e mais complexas do que outras. As línguas menos ricas e menos complexas seriam adequadas para expressar realidades locais e interesses restritos de determinados grupos de pessoas. As línguas mais ricas e mais complexas podem ser expressão mundial. A partir do domínio que uma pessoa tem da linguagem, pode-se, segundo a citada passagem, avaliar-se o grau de complexidade de sua concepção de mundo. Se a pessoa não domina línguas estrangeiras e domina sua língua nacional em um nível muito limitado, básico, elementar, dificilmente ela terá uma concepção de mundo que consiga lidar com os problemas sociais da atualidade.

Considerando-se que nesta tese lidamos com o tema da alfabetização, extraímos dessa passagem de Gramsci o princípio de que a alfabetização deva ser internamente dirigida pelo objetivo mais amplo de que o ensino da língua escrita resulte no domínio, por todos os indivíduos, da língua materna em níveis bastante elevados. Isso não significa que todos devam ser intelectuais profissionais, mas que possam fazer uso da língua materna para dialogar criticamente com análises sobre as questões que afetam à humanidade nos dias de hoje. Mas esse processo não é de domínio puramente formal da língua escrita, já que ele é parte de algo mais amplo que é o do desenvolvimento da concepção de mundo. Isso exige o enfrentamento da questão do senso comum.

### 3.3.2 O senso comum como elemento da filosofia espontânea

Para Gramsci, o primeiro momento é o da constatação da existência da filosofia espontânea e o segundo momento é o do início da crítica dessa filosofia, a superação de sua espontaneidade. Ele elabora, então, uma questão fundamental:

(...) é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou *é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?* (GRAMSCI, 1999, p. 93-94, *itálicos nossos*)

A elaboração dessa pergunta já é uma tomada de consciência. Infelizmente, para a maior parte da humanidade, na atualidade, essa pergunta não chega sequer a ser colocada. Quem coloca a pergunta em termos semelhantes aos empregados por Gramsci já fez a escolha, já se deu conta, provavelmente após um longo processo de avanços, recuos e hesitações, de que a primeira opção não é fruto de escolha, mas da própria ausência de consciência de que ela não é o modo natural e eterno de pensar e agir.

Chamamos a atenção para o fato de Gramsci ligar o processo de reelaboração crítica da concepção de mundo e a árdua conquista da capacidade de construir autonomamente a própria personalidade. Isso fica ainda mais claro na seguinte passagem:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Em primeiro lugar o indivíduo precisa identificar os vínculos entre as ideias que fazem parte de sua filosofia espontânea e determinados grupos sociais aos quais ele pertence. Como vimos, Gramsci afirma que “somos sempre homens-massa ou homens-coletivo”. Reconhecer esse fato é necessário para que o indivíduo faça escolhas em termos dos grupos aos quais ele deseja se vincular de forma consciente e crítica e não de forma passiva e acrítica. Também destacamos que Gramsci considera um mesmo processo o autoconhecimento e a análise crítica das ideias que estejam presentes na visão de mundo do indivíduo, que podem ser ideias que vão desde as mais primitivas e retrógradas até as mais desenvolvidas. Portanto, o desenvolvimento da personalidade não é um processo puramente subjetivo, mas um processo de desenvolvimento do indivíduo como um ser social, histórico e político. A criação de uma nova cultura e o processo educativo de cada pessoa unificam-se na reflexão de Gramsci sobre o senso comum.

Duas diferentes atitudes em relação ao senso comum são criticadas por Gramsci. Uma é a atitude que não dá a devida atenção ao senso comum porque acredita que a criação de uma nova cultura ocorreria pela difusão de uma visão conceitualmente consistente e correta. Gramsci (2000, p. 206) afirma que isso é um “erro iluminista” que parte de uma premissa errada que é a de supor que todas as pessoas possuiriam naturalmente as habilidades próprias à atividade do intelectual profissional, que foram adquiridas por meio de longos e penosos processos de aprendizagem e, portanto, todas as pessoas e grupos sociais formariam sua concepção de mundo pelos mesmos processos de elaboração intelectual. Essa interpretação do processo de formação de uma nova cultura acaba não sabendo lidar com o difícil processo de modificação do senso comum. Para Gramsci é um erro pensar que o movimento de criação de uma nova cultura ocorreria de uma única forma e seguindo uma única direção.

O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria uma mera ação própria de “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva. (GRAMSCI, 2000, p. 206)

Outra atitude em relação ao senso comum que é criticada por Gramsci é representada por Gentile<sup>6</sup>, que procurava justificar suas ideias construindo uma visão idealista e não histórica do senso comum, considerando, assim, esse senso comum idealizado como expressão de um bom senso que seria constituído de ideias de valor praticamente inquestionável.

Quanto a Gentile, deve-se ver seu artigo “La concezione umanistica dei mondo” (na Nuova Antologia de 1º de junho de 1931). Escreve Gentile: “A filosofia pode ser definida como um grande esforço realizado pelo pensamento reflexivo, visando a conquistar a certeza crítica das verdades do senso comum e da consciência ingênua, daquelas verdades que todo homem pode dizer que sente naturalmente e que constituem a estrutura sólida da mentalidade da qual ele se utiliza para viver.” Este parece um outro exemplo da rusticidade sem temperos do pensamento gentiliano: a afirmação, ao que parece, é derivada “ingenuamente” das afirmações de Croce, segundo as quais o modo de pensar do povo é a prova da verdade de determinadas proposições filosóficas. Mais adiante, escreve Gentile: “O homem sadio acredita em Deus e na liberdade do seu espírito.” Assim, já nestas duas proposições de Gentile, observamos: 1) uma “natureza humana” extra-histórica, que não se sabe exatamente o que seja; 2) a natureza humana do homem sadio; 3) o senso comum do homem sadio e, por isto, também um senso comum do homem não sadio. E o que significará homem sadio? Sadio fisicamente, não louco? Ou, então, que pensa sadiamente, bem-pensante, filisteu, etc.? E que significa “verdade do senso comum”? A filosofia de Gentile, por exemplo, é inteiramente contrária ao senso comum, seja este entendido como a filosofia ingênua do povo, que repudia qualquer modalidade de idealismo subjetivo, seja entendido como bom senso, como atitude de desprezo pelas obscuridades e artificiosidades de certas exposições científicas e filosóficas. Este flerte de Gentile com o senso comum é algo muito bizarro. (GRAMSCI, 1999, p. 117-118)

Gramsci critica tanto em Croce como em Gentile a tentativa de comprovar a verdade de uma ideia recorrendo ao argumento de que essa ideia seria reconhecida pelo senso comum, como se o simples fato de uma ideia estar presente no senso comum já fosse uma prova de sua veracidade. Gramsci explica que o fato de existirem ideias verdadeiras no senso comum não significa que o senso comum possa ser usado como prova de verdade de uma ideia. Gramsci pondera que, com as devidas cautelas, o fato de uma ideia ter sido incorporada ao senso comum pode ser tomado como indicador da força de uma ideia, já que o senso comum “é grosseiramente misoneísta e conservador” (GRAMSCI, 1999, p. 118).

Gramsci fazia distinção entre a solidez das ideias enraizadas no senso comum e sua veracidade. Reconhecer que ideias falsas podem estar fortemente solidificadas no

---

<sup>6</sup> Nota dos editores de Cadernos do Cárcere: “Quando foi Ministro da Instrução Pública no regime fascista, o filósofo neo-hegeliano Giovanni Gentile (1875-1944) — autor ao qual Gramsci retorna frequentemente nos Cadernos — justificou o caráter obrigatório do ensino religioso na escola primária alegando que a religião era algo próprio da “infância da humanidade”. Liberal em sua juventude, Gentile tornou-se mais tarde um dos principais ideólogos do fascismo.” (GRAMSCI, 1999, p. 457)

senso comum é importante e necessário para a compreensão das causas dessa solidez e também para a descoberta de estratégias de modificação do senso comum.

Referências ao senso comum e à solidez de suas crenças encontram-se frequentemente em Marx. Contudo, trata-se de referências não à validade do conteúdo de tais crenças, mas sim à sua solidez formal e, conseqüentemente, à sua imperatividade quando produzem normas de conduta. Aliás, em tais referências, está implícita a afirmação da necessidade de novas crenças populares, isto é, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia, que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e imperatividade das crenças tradicionais. (GRAMSCI, 1999, p. 118-119)

Esse argumento gera uma pergunta: se o caráter assistemático, fragmentado, acrítico e incoerente do senso comum precisa ser superado, não seria incoerente a proposição da necessidade de um novo senso comum? Nossa interpretação é a de que a assistemática, a fragmentariedade, a acriticidade e a incoerência são características historicamente determinadas do senso comum e, portanto, com a transformação da sociedade em termos econômicos, políticos, ideológicos, educacionais etc., o senso comum poderia adquirir outras características. Em apoio a essa interpretação, citamos a passagem em que Gramsci distingue filosofia e senso comum e, ao mesmo tempo, afirma que a filosofia deve buscar se tornar um novo senso comum:

Talvez seja útil distinguir “praticamente” entre a filosofia e o senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento para o outro. Na filosofia destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a ser tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais). Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os “simples”. (GRAMSCI, 1999, p. 100-101)

Deve haver, portanto, um movimento constante de baixo para cima e de cima para baixo, da reflexão teórica para a crítica ao senso comum, da reelaboração do senso comum para o avanço da reflexão teórica, do senso comum elevando-se à filosofia e da filosofia transformando-se em um senso comum renovado. Trata-se, novamente, da fórmula “Reforma e Renascimento”.

O ensino de filosofia, segundo Gramsci, precisaria traduzir, no plano pedagógico, esse movimento dialético entre o senso comum e a reflexão filosófica:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência

filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (GRAMSCI, 1999, p. 119)

É preciso destacar que não se trata, como poderia ser interpretado por algumas linhas contemporâneas de pensamento pedagógico, de apenas se dialogar com o senso comum. Trata-se de um confronto entre o senso comum como uma visão de mundo em muitos aspectos retrógrada e incoerente e uma visão de mundo mais desenvolvida, mais avançada e mais coerente. Nossa interpretação é a de que Gramsci via o ensino escolar como luta ideológica: “com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna” (GRAMSCI, 2000, p. 42). No quarto item voltaremos ao tema da visão de Gramsci sobre a concepção mais moderna de mundo, na qual o trabalho é o princípio educativo, conectando essa visão à ideia da alfabetização como trabalho (MAZZEU, 2019). Por ora nosso foco é a análise da ideia de que o currículo escolar é uma luta entre o tipo de visão de mundo que os alunos trazem de sua vida e o tipo de visão de mundo contido num currículo escolar pautado numa “concepção mais moderna”. Gramsci insiste que é uma luta contra o folclore. Lembremos que ele havia mencionado o folclore quando elencou a religião popular como um dos elementos da filosofia espontânea.

### **3.3.3 A religião popular, a filosofia espontânea e o folclore**

Ao incluir a religião popular como um dos elementos constitutivos da filosofia espontânea, Gramsci faz uma distinção entre a religião do povo e a religião dos intelectuais e, também, liga a religião popular ao folclore. Para abordarmos essa questão em ligação com uma educação voltada para a superação da filosofia espontânea, recorreremos à reflexão que Gramsci registrou, em 1935, no Caderno 27, § 1 (GRAMSCI, 2002, p. 133-136).

Gramsci critica o fato de o folclore ser estudado pela ciência do folclore como algo pitoresco:

Seria preciso estudar o folclore, ao contrário, como “concepção do mundo e da vida”, em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também esta, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) às concepções do mundo “oficiais” (ou, em sentido mais amplo,

das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico. (Daí a estreita relação entre folclore e “senso comum”, que é o folclore filosófico.) Concepção do mundo não só não elaborada e assistemática — já que o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade que existiu até agora) não pode, por definição, ter concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas em seu (ainda que contraditório) desenvolvimento — como também múltipla. E múltipla não apenas no sentido de algo diversificado e justaposto, mas também no sentido de algo estratificado, do mais grosseiro ao menos grosseiro, se é que não se deve até mesmo falar de um aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história, da maioria das quais, aliás, somente no folclore é que podem ser encontrados os documentos mutilados e contaminados que sobreviveram. (GRAMSCI, 2002, p. 133-134)

Assim como em relação ao senso comum, também em relação ao folclore a atitude de Gramsci é a de uma análise histórica e crítica, contrariamente às visões que romantizam o folclore como expressão do que seria a riqueza da cultura popular. É preciso conhecer o folclore como concepção de mundo para organizar as ações culturais e educativas de superação dessa concepção de mundo que se constitui num “aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções de mundo e da vida que se sucederam na história”.

Gramsci acrescenta que o folclore também incorpora, de forma distorcida, noções da ciência moderna:

Também o pensamento e a ciência moderna fornecem continuamente novos elementos ao “folclore moderno”, na medida em que certas noções científicas e certas opiniões, subtraídas de seu contexto e mais ou menos desfiguradas, caem continuamente no domínio popular e são “inseridas” no mosaico da tradição (...) O folclore só pode ser compreendido como um reflexo das condições de vida cultural do povo, ainda que certas concepções próprias do folclore ou perdurem mesmo depois que as condições foram (ou pareçam ter sido) modificadas ou, então, deem lugar a combinações bizarras. (GRAMSCI, 2002, p. 134)

Juntamente com o folclore, forma-se na mentalidade popular um tipo de religião que assimila elementos das doutrinas religiosas sendo, porém, essa assimilação, também fragmentária e determinada por práticas culturais vividas pelos grupos sociais. Essa religião popular é, assim, diferente da doutrina sistematizada pelos intelectuais religiosos:

Decerto, existe uma “religião do povo”, particularmente nos países católicos e ortodoxos, muito diversa da religião dos intelectuais (dos que são religiosos) e muito diversa, em especial, daquela organicamente sistematizada pela hierarquia eclesiástica — embora se possa sustentar que todas as religiões, até mesmo as mais elaboradas e refinadas, são “folclore” com relação ao pensamento moderno, com a diferença capital de que as religiões, e a católica em primeiro lugar, são precisamente “elaboradas e sistematizadas” pelos intelectuais (...), pela hierarquia eclesiástica e, portanto, apresentam problemas específicos. (GRAMSCI, 2002, p. 134)



Destacamos a afirmação feita por Gramsci de que todas as religiões são folclore quando comparadas com o pensamento moderno. No caderno 11, Gramsci já havia escrito que “a religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falar na consciência coletiva” (GRAMSCI, 1999, p. 96). Há religiões, como a católica, em que são formados intelectuais que elaboram e sistematizam suas doutrinas, o que faz surgirem problemas específicos, mas isso, segundo Gramsci, não coloca as religiões no mesmo grau de unidade e coerência que as teorias científicas e filosóficas. Em comparação com estas, as religiões são consideradas por Gramsci como folclore, ou seja, como aglomerados incoerentes de elementos das mais diversas concepções de mundo. Não é nosso objetivo aprofundar nesta tese a discussão sobre o tema da religião que ocupa lugar de destaque ao longo dos escritos gramscianos, especialmente sua análise do pensamento católico. Nossa atenção aqui concentra-se no fato de que a filosofia espontânea que está presente no pensamento e na ação cotidiana das pessoas tem como um dos seus elementos, segundo Gramsci, a religião popular. O desenvolvimento da consciência crítica em relação a essa filosofia espontânea é um processo do qual não pode estar ausente a análise crítica das crenças e dos valores perpetuados por essa religião. Recordemos a citada passagem em que Gramsci afirma que os conhecimentos das ciências naturais ensinados pela escola elementar lutam contra a concepção mágica de mundo. Além disso, essa religiosidade popular tem forte influência na determinação de valores morais e num processo de desenvolvimento da personalidade esses valores precisam ser colocados em discussão e o indivíduo precisa se posicionar conscientemente em relação a eles.

É verdade, assim, que existe uma “moral do povo”, entendida como um conjunto determinado (no tempo e no espaço) de máximas para a conduta prática e de costumes que delas derivam ou que as produziram; moral que é estreitamente ligada, tal como a superstição, às crenças religiosas: existem imperativos que são muito mais fortes, persistentes e efetivos do que os da “moral” oficial. (GRAMSCI, 2002, p. 135)

Toda essa análise de Gramsci é parte da reflexão mais ampla sobre a necessidade, para a criação de uma nova cultura, de elevação cultural das massas, o que requer a superação do senso comum e do folclore. Gramsci discorda de Ciampini quando este defende que nas escolas de formação de professores seja ensinado o folclore sem, entretanto, que se realize uma análise crítica desse folclore, limitando-se esse ensino à apresentação do folclore de forma neutra, como um fim em si mesmo, com o objetivo de fazer o povo conhecer melhor a si mesmo por meio desse estudo neutro do folclore.

Gramsci então pergunta: “Mas, então, para que ensinar o folclore nas escolas que preparam os professores? Para aumentar a cultura desinteressada dos mestres? Para mostrar-lhes o que não devem destruir?” Gramsci assinala que Ciampini cai em contradição porque, ao mesmo tempo, defende que o estado eduque as massas. Gramsci mostra em que consiste essa contradição:

Mas esta atividade formativa do Estado, que se expressa não só na atividade política geral, mas particularmente na escola, não se desenvolve sobre o nada e a partir do nada: na realidade, ela está em concorrência e em contradição com outras concepções explícitas e implícitas e, entre estas, não é das menores e menos tenazes o folclore, o qual, portanto, deve ser “superado”. (GRAMSCI, 2002, p. 136)

O objetivo da crítica de Gramsci a essa contradição em Ciampini é chamar a atenção para o fato de que não é possível criar-se uma cultura historicamente à altura dos problemas enfrentados pela humanidade sem um trabalho educativo pautado na análise crítica do folclore e orientado para sua superação. Embora não seja nossa proposta analisar nesta tese a questão da cultura popular, deixamos registrado que nos parece haver fortes discordâncias entre a visão de Gramsci e muito do que se defende em educação, na atualidade, sobre a valorização da cultura popular:

Portanto, conhecer o folclore significa, para o professor, conhecer quais são as outras concepções do mundo e da vida que atuam de fato na formação intelectual e moral das gerações mais jovens, a fim de extirpá-las e substituí-las por concepções consideradas superiores. Desde a escola primária até as... cátedras de agricultura, na realidade, o folclore já fora sistematicamente derrotado: o ensino do folclore aos professores deveria reforçar ainda mais este trabalho sistemático. É certo que, para alcançar este objetivo, seria preciso modificar o espírito das pesquisas folclóricas, bem como aprofundá-las e ampliá-las. O folclore não deve ser concebido como uma bizzarria, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore. Uma atividade deste gênero, feita em profundidade, corresponderia no plano intelectual ao que foi a Reforma nos países protestantes. (GRAMSCI, 2002, p. 136, reticências no original)

Entendemos que a alfabetização é de fundamental importância para esse trabalho educativo sistemático voltado à superação do folclore, mas não se trata de qualquer tipo de alfabetização e sim uma visão de alfabetização como um processo que contenha, desde seus momentos iniciais, as características da inserção do indivíduo no mundo da cultura escrita e, por sua vez, esse mundo da cultura escrita seja visto como acesso a uma concepção de mundo que tenha por centro a atividade humana transformadora desse mundo, ou seja, o trabalho.

### 3.4 O trabalho como princípio educativo e o trabalho docente na alfabetização

Neste item voltaremos nossa análise à ideia, formulada por Gramsci no § 2 do Caderno 12, do trabalho como princípio educativo contido no currículo escolar da escola primária<sup>7</sup>. Vejamos como ele apresenta essa ideia:

Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*<sup>8</sup>; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entravam em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar sem todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. (GRAMSCI, 2000, p. 42-43)

Vários aspectos dessa passagem merecem destaque. O primeiro deles, retomando a questão do folclore, isto é, da cultura popular, Gramsci destaca que o folclore tem uma visão mágica (fantasiosa, religiosa, fetichista) da natureza e também uma visão localista e individualista da vida social que ele caracteriza como barbárie, já que esse tipo de visão implica um estado de guerra constante entre os diversos grupos sociais. O segundo aspecto da citada passagem que precisa ser destacado é que o currículo da escola primária estaria em luta com esses dois elementos do folclore: as primeiras noções de ciências da natureza em luta contra as ideias mágicas e as primeiras noções de direitos e deveres em luta contra a barbárie localista e individualista. Sobre as primeiras noções de ciências da natureza destacamos tanto a questão da objetividade das leis naturais, ou seja, elas existem

<sup>7</sup> Gramsci inicia esse parágrafo do Caderno 12 fazendo menção crítica à reforma Gentile, que foi a reforma educacional feita pelo governo fascista de Mussolini. Assim, as considerações de Gramsci sobre a escola primária parecem se referir às características que ela tinha antes dessa reforma. Horta (2008) analisa a reforma Gentile realizada em 1922-1923.

<sup>8</sup> Sociedade das coisas, segundo tradutor online Latim-Português (<https://po.eprevodilac.com/prevodilac-latinski-portugalski>)

independentemente da vontade humana, por isso são “rebeldes”, não podem ser dirigidas arbitrariamente, é preciso conhecê-las, se adaptar a elas, para utilizar a natureza em proveito da satisfação das necessidades humanas. Em relação às leis civis e estatais destacamos que se trata de uma visão não fatalista, ou seja, que os seres humanos podem mudar as práticas sociais já que tais práticas são criadas pelos próprios seres humanos. O terceiro aspecto a ser comentado nessa citação é que as leis da sociedade e as leis da natureza entram em relação por meio do trabalho, da atividade transformadora. É aí que Gramsci enuncia sua ideia de que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho. O desenvolvimento da capacidade humana de transformação da natureza e o desenvolvimento das relações sociais estão ligados e são históricos. Trata-se de uma visão do ser humano como ser que transforma historicamente a realidade natural e social. Aqui, antes de continuar com a análise dessa reflexão de Gramsci no § 2 do Caderno 12, sobre o princípio educativo no qual se baseava a escola primária, faremos uma pausa para discutirmos, ainda que brevemente, a concepção de ser humano em Gramsci e, para isso, recorreremos ao § 54 do Caderno 10, onde Gramsci analisa o que ele considera ser a primeira e principal pergunta da filosofia “O que é homem?” (GRAMSCI, 1999, p. 411-415)

Já no início de sua resposta a essa pergunta, Gramsci esclarece que, do ponto de vista filosófico, não se trata de responder ao que é o homem singular em cada momento singular. Trata-se, portanto, de se buscar a resposta em um nível de maior generalidade. E o autor argumenta que essa não é uma pergunta desinteressada, puramente especulativa: “Se observarmos bem, veremos que, ao colocarmos a pergunta “o que é o homem”, queremos dizer: o que é que o homem pode ser tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se pode criar sua própria vida.” (GRAMSCI, 1999, p. 412). Dessa maneira a pergunta é situada no contexto da busca, pelo ser humano, da determinação dos rumos de sua vida e da formação de si mesmo. Nossa interpretação é a de que Gramsci refere-se a essa busca tanto na vida individual como no plano coletivo. E, ao colocar a pergunta nessa perspectiva, Gramsci afirma a historicidade do ser humano, ou seja, afirma que o ser do ser humano é um processo: “Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo dos seus atos” (idem, *ibidem*). Assim situada a perspectiva da pergunta, Gramsci insiste no fato de que ela não é desinteressada:

Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, em relação com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos vir a ser, se realmente e dentro de que limites somos

“criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isso “hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer. (GRAMSCI, 1999, p. 412)

Na sequência Gramsci polemiza com a visão católica do ser humano, justamente por ser ela a que mais penetrava no senso comum dos italianos naquelas décadas iniciais do século XX. Mas passaremos diretamente a como Gramsci sintetiza sua própria maneira de responder a essa primeira e fundamental pergunta da filosofia. Na resposta que Gramsci dá à pergunta “o que é o homem” está presente a dialética entre o indivíduo e a coletividade.

(...) deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elemento não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, construir uma personalidade significa adquirir consciência destas relações; modificar a personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (GRAMSCI, 1999, p. 413)

Além da dialética entre a individualidade e as relações sociais, Gramsci também destaca a importância do conhecimento nesse processo de transformação que é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva. Ele explica que as relações das quais o indivíduo faz parte e que constituem sua individualidade não são todas do mesmo tipo. Algumas são “necessárias”, ou seja, elas se impõem objetivamente, enquanto outras são “voluntárias”, ou seja, o indivíduo escolhe fazer parte dessas relações. Mas Gramsci explica que o fato de algumas relações serem “necessárias” não significa que o indivíduo nada possa fazer em relação a elas:

Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas) já as modifica. As próprias relações necessárias, na medida em que são conhecidas em sua necessidade, mudam de aspecto e de importância. Neste sentido, conhecimento é poder. Mas o problema é complexo também por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-las geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado. (GRAMSCI, 1999, p. 414)

Com isso já podemos retomar a análise da reflexão gramsciana sobre o trabalho como princípio educativo que estava na base da escola primária. Se a educação visa a formação de indivíduos livres e conscientes, nela se unem o conhecimento de si mesmo e o conhecimento do mundo, a formação de si mesmo e a transformação do mundo, a história de vida individual e a história social.

Mas será que os professores da escola primária tinham consciência de toda essa dialética e historicidade que estava presente no conceito de trabalho como base do trabalho educativo realizado na escola primária?

É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (GRAMSCI, 2000, p. 43)

A visão de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, na qual se relacionam dialeticamente o conhecimento do mundo e o conhecimento de si mesmo, a transformação do mundo e a formação da personalidade, faz com que o pensador sardo critique a separação entre educação e instrução. Essa separação estava contida nas críticas dos defensores das pedagogias ativas, que acusavam à escola de se preocupar apenas com a instrução, isto é, ensino dos conteúdos escolares, descuidando-se da educação. Assim, segundo essas críticas, a escola instruía, mas não educava. Como citamos acima, Gramsci afirmou que “conhecimento é poder” e que o conhecimento das relações sociais é necessário ao processo do indivíduo assumir a direção de sua vida. Isso por si só já seria suficiente para contestar a separação entre instrução e educação, já que a instrução, ao levar a criança a aprender as primeiras noções das ciências da natureza e das leis civis e estatais, já estaria educando. Mas Gramsci também contesta a ideia de que a instrução seja mero acúmulo passivo de conhecimentos:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 2000, p. 43-44)

Como já vimos em outras passagens de Gramsci aqui citadas, também nessa ele usa o recurso de evidenciar uma contradição de uma determinada linha de argumentação. No caso trata-se de uma contradição, no pensamento pedagógico dos defensores da “pura educatividade”, isto é, dos defensores de uma educação que se preocupe prioritariamente

com o educar secundarizando a instrução. A contradição está no fato de que esses educadores defendiam, no plano teórico, “abstratamente”, que a criança não é um ser passivo, que ela é ativa, mas no plano concreto da discussão sobre o ensino dos conteúdos escolares acabavam negando esse princípio já que afirmavam que a aprendizagem dos conhecimentos ensinados na escola não gerava qualquer efeito educativo nas crianças.

Aqui, porém, é preciso retomar a discussão acerca das concepções de mundo contidas na linguagem, no senso comum e no folclore. O currículo da escola primária refletia uma visão de mundo bastante diferente das ideias predominantes na mentalidade da maioria dos alunos: “a consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares” (GRAMSCI, 2000, p. 44). A solução seria, então, aproximar os programas escolares às relações civis e culturais que se refletem na consciência da esmagadora maioria das crianças? A resposta de Gramsci é outra:

(...) na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (Idem, *ibidem*)

Para que o trabalho vivo do professor produza essa aceleração e esse disciplinamento da formação da criança como luta entre o tipo superior de cultura e o tipo inferior, é preciso que o professor seja, de fato, um representante desse tipo superior de cultura. Já na época de Gramsci o nexa entre instrução e educação tornava-se bastante difícil de se concretizar em razão da soma de dois problemas: a precariedade da formação docente e as reformas educacionais de inspiração escolanovista: “Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente” (GRAMSCI, 2000, p. 44).

Neste ponto de nossa análise das contribuições de Antonio Gramsci para as reflexões sobre a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mostra-se indispensável estabeleceremos algumas relações entre a análise gramsciana que expusemos até aqui e a discussão realizada por Francisco José Carvalho Mazzeu, no capítulo 1 de sua tese de livre docência (MAZZEU, 2019, p. 28-50), sobre a alfabetização como trabalho. Afinal, como vimos, Gramsci afirmou que é o trabalho vivo do professor que concretiza o nexa entre instrução e educação. Aprofundemos, então, a discussão sobre

a atividade da professora alfabetizadora como trabalho nas condições da sociedade capitalista brasileira contemporânea.

Mazzeu (2019) parte da seguinte afirmação feita por Dermeval Saviani: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 11). Afirma então Mazzeu que para se entender essa afirmação de Saviani é preciso esclarecer o significado da categoria de trabalho. Sendo a pedagogia histórico-crítica de inspiração marxista, Mazzeu recorre ao primeiro livro de O Capital de Karl Marx para a análise da categoria de trabalho:

A categoria trabalho, assim como outras categorias dialéticas, precisa ser compreendida como representação de um processo dinâmico e contraditório, como uma síntese de numerosas relações e determinações. Marx, no Livro I d’O Capital explicita essa dinâmica por meio da unidade de “pares antitéticos”, polos opostos e complementares que se movimentam de modo incessante, se imbricam e se transformam em seu oposto, criando mediações e transformações. Elencamos a seguir, a título de exemplo, algumas dessas relações dialéticas relativas ao trabalho que foi possível verificar no referido livro: 1) humanidade e natureza; 2) objeto de trabalho (matéria-prima) e meio de trabalho (instrumento); 3) objetivo e resultado do trabalho; 4) trabalho concreto e abstrato; 5) trabalho útil e inútil; 6) trabalho privado e social; 7) trabalho simples e complexo; 8) trabalho como consumo e produção de valor; 9) trabalho como conservação e como ampliação do valor; 10) trabalho morto e trabalho vivo; 11) trabalho material e não-material; 12) trabalho necessário e trabalho excedente; 13) trabalho produtivo e improdutivo; 14) trabalho objetivado e trabalho alienado. (MAZZEU, 2019, p. 29-30)

Mazzeu não se propõe a analisar todas essas relações dialéticas, concentrando-se em aspectos mais diretamente ligados à caracterização da especificidade do trabalho da professora alfabetizadora. Nesse sentido, toma como ponto de partida a caracterização feita por Marx do trabalho como relacionamento ativo com a natureza para satisfação das necessidades básicas da existência humana. Assim entendido, o trabalho é uma condição universal para todas as formas de organização social que já existiram ou que venham a existir, pois a humanidade, para continuar a existir, precisa produzir os bens que satisfaçam suas necessidades.

Mazzeu (2019, p. 31) explica que embora essa visão do trabalho como atividade mediadora entre o ser humano e a natureza não especifique as formas concretas de trabalho que se desenvolvem em cada tipo de sociedade surgida na história humana, “não se trata de uma abstração formal, desprovida de conteúdo” e cita uma passagem em que Marx explica que:

O trabalho como relação entre o homem e a natureza é uma representação geral e abstrata, mas se considerarmos que o “homem”, a humanidade como um todo expressa a força de trabalho combinada de milhões de trabalhadores, colocados como



uma “massa amorfa de trabalho”, pela sua subordinação a um Capital mundial, que absorve esse trabalho para se autovalorizar, então podemos considerar que essa relação mais simples e abstrata se torna cada vez mais concreta à medida que a sociedade capitalista se desenvolve. (Karl Marx, apud MAZZEU, 2019, p. 31)

Na sequência, apoiando-se, além de Marx, também em Kosik e Vieira Pinto, Mazzeu expõe aspectos fundamentais da dialética produzida pelo trabalho que, ao mesmo tempo, produz um mundo transformado pela ação humana, o mundo da cultura e produz o próprio ser humano como um ser cultural. Destacamos que essa dialética está na base das análises que apresentamos neste capítulo, a partir das reflexões gramscianas, em que buscamos contribuições para pensarmos a alfabetização como ingresso do indivíduo no mundo da cultura escrita.

Mazzeu inicia o segundo item desse primeiro capítulo de sua tese apresentando o argumento de que o trabalho do professor é parte da totalidade do trabalho socialmente existente, sendo necessário como formação das pessoas que executarão as mais diversas formas de trabalho de que uma determinada sociedade precisa para continuar a existir. Em seguida, Mazzeu recorre à conceituação de Dermeval Saviani, do trabalho educativo como um tipo de trabalho inserido na categoria de trabalho não material, bem como à análise, também desenvolvida por Saviani, do processo histórico pelo qual a educação diferenciou-se de outras formas de prática social, assumindo uma especificidade que se materializou na constituição da escola que, por sua vez, implica a especificidade do trabalho do professor. Todo esse processo, porém, não ocorre independentemente da divisão da sociedade em classes antagônicas e consequente divisão social do trabalho e, no que se refere à educação escolar, tem especial importância o fato da divisão social do trabalho ter como uma de suas expressões a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O trabalho intelectual, por sua vez, está conectado à cultura letrada. Nesse ponto de sua análise, Mazzeu cita Saviani:

(...) o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (Dermeval Saviani, apud MAZZEU, 2019, p. 35)

Mazzeu expõe então a análise feita por Saviani que, apoiando-se na aqui também analisada reflexão de Gramsci sobre o currículo da escola primária, defende que esse currículo deva ter o trabalho como princípio educativo. Mazzeu, então, conecta essa

análise de Saviani à ideia da alfabetização como um processo inserido na formação humana para o trabalho:

Desse ponto de vista, o principal objetivo colocado para o alfabetizador seria instrumentalizar os alunos para a sua atuação nas demais instâncias da prática social, especialmente no trabalho, as quais exigem conhecimentos e capacidades que não se formam espontaneamente na vida cotidiana. Daí que o trabalho, enquanto produção da existência e da essência humana, é o princípio que organiza o processo educativo na sua forma sistemática materializada na escola. O que não quer dizer que esse princípio esteja claro para os trabalhadores da educação, nem que ele se realize efetivamente em determinadas condições histórico-sociais. A educação escolar, incluindo o processo de alfabetização, constitui um momento essencial da preparação do aluno para o trabalho (não para uma profissão específica) e para o convívio social. (MAZZEU, 2019, p. 36)

A seguir o autor discorre sobre algumas características do trabalho do professor como uma atividade de produção não material salientando, porém, que não se trata de se separar o trabalho material do não material, pois um depende do outro e não é possível compreender um sem a referência ao outro. Outro ponto destacado por Mazzeu é o de que, conforme explica Saviani, o trabalho não material refere-se ao saber e, no caso da escola, o trabalho educativo volta-se para o saber sistematizado que existe por meio da criação e difusão da cultura escrita. Mazzeu, então, desenvolve o seguinte argumento:

(...) a transmissão e apropriação das técnicas e conceitos necessários para dominar a linguagem escrita, bem como a transmissão-assimilação de quaisquer conteúdos escolares se faz pela mediação da fala do professor, seja apresentando esses conteúdos, seja orientando a atividade do aluno sobre os objetos da aprendizagem. Com base nessa reflexão, levanto uma hipótese para estudos futuros: a de que a explicação do professor, momento em que os conceitos científicos, artísticos, etc. e as técnicas de uso dos instrumentos inerentes a esses conceitos se tornam objeto de uma ação do aluno dirigida intencionalmente pelo professor através do seu discurso, seria o núcleo central da aula que Saviani (op. cit.) aponta como o produto do trabalho do professor. (MAZZEU, 2019, p. 37-38)

Na continuidade de sua argumentação, Mazzeu faz algumas ponderações problematizadoras sobre dois aspectos da conceituação de trabalho educativo proposta por Saviani: o de que o trabalho educativo é um tipo de trabalho não material em que a produção e consumo ocorrem simultaneamente e o de que o produto do trabalho do professor é a aula. Não é o caso de entrarmos aqui nos detalhes dessas ponderações críticas, mas destacamos a questão da dialética entre o ato de ensinar realizado pelo professor e o ato de aprender realizado pelo aluno, bem como a dialética entre processo e produto, ou seja, o produto da alfabetização é fruto de um processo e gerador de outros processos ligados à prática social dos alunos.

Quanto à dialética entre o ato de ensinar e o de aprender, Mazzeu afirma que:

Considerar que o trabalho docente atua para transformar a atividade espontânea do aluno e produzir efeitos duradouros em sua forma de pensar e agir, não quer dizer de forma alguma que o aluno seja um objeto passivo do trabalho docente. Ao contrário, esse resultado só pode ser obtido se o aluno for um sujeito ativo no processo. (MAZZEU, 2019, p. 40)

Já citamos aqui a passagem em que Gramsci criticou as pedagogias que consideravam que a instrução não produziria educação e argumentou que para que a instrução não fosse também educação seria necessário que o aluno fosse pura passividade, o que Gramsci considerava impossível. Mazzeu também recorre a Gramsci para sustentar o argumento de que o aluno não é objeto passivo do trabalho docente:

A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo "vivo" mesmo que a aprendizagem tenha sido necessariamente esquemática e abstrata, já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça aparecer por vezes. A relação de tais esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criadora, como ativa e criadora é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho; também um sistema de medição é um conjunto de abstrações, mas é impossível produzir objetos reais sem a medição, objetos reais que são relações sociais e que contém ideias implícitas (Antonio Gramsci, apud MAZZEU, 2019, p. 40)

Esse caráter ativo da aprendizagem conecta-se, em Gramsci, à ideia de que o estudo é um tipo de atividade que requer muito esforço e que não se forma espontaneamente, ou seja, para aprender por meio do estudo o aluno deve também aprender a estudar.

Sobre a atividade de estudo como um tipo de trabalho, Mazzeu também cita uma passagem de Gramsci:

A criança que quebra a cabeça com os barbaram e baralipon fatiga-se, certamente, e deve-se procurar fazer com que ela só se fatigue quando for indispensável e não inutilmente; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocinio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocinio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (Antonio Gramsci, apud MAZZEU, 2019, p. 40)

Isso já nos remete ao quinto item deste capítulo que é o da formação da autodisciplina como um dos aspectos fundamentais da concepção gramsciana de educação.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Na sequência da análise desenvolvida por Mazzeu nesse primeiro capítulo de sua tese de livre docência são abordados outros aspectos do trabalho docente e da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

### 3.5 Educação como dialética entre diretividade e autodisciplina

Assim como nos demais temas, também no da autodisciplina uma correta compreensão da perspectiva gramsciana deve partir das relações entre o processo social amplo de transformação da sociedade, de criação de uma nova cultura e o processo de educação dos indivíduos desde a infância. A questão da disciplina ou autodisciplina não era vista por Gramsci apenas como um problema escolar ou familiar, embora ele desse grande importância à formação da autodisciplina tanto na educação das crianças na esfera familiar como na educação escolar. A visão de Gramsci sobre as relações entre o indivíduo e o coletivo nos vários tipos de prática social se contrapunha a um certo tipo de atitude valorizada em certos círculos intelectuais como sendo contestadora, criativa, rebelde, etc., na qual o caráter improvisado e espontâneo das ações é visto como sinônimo de liberdade. Para Gramsci, a crítica marxista, que historiciza os valores morais, não deve ser confundida com a defesa de práticas destituídas de valores e normas de conduta:

Existe uma tendência do materialismo histórico que estimula (e favorece) todas as más tradições da cultura média italiana e parece aderir a alguns traços do caráter italiano: a improvisação, o “genialismo”, a preguiça fatalista, o diletantismo desmiolado, a falta de disciplina intelectual, a irresponsabilidade e a deslealdade moral e intelectual. O materialismo histórico destrói toda uma série de preconceitos e de convencionalismos, de falsos deveres, de obrigações hipócritas: mas nem por isso justifica que se caia no ceticismo e no cinismo esnobe. (...) Não pode existir associação permanente, com capacidade de desenvolvimento, que não seja sustentada por determinados princípios éticos, que a própria associação determina para seus componentes individuais, a fim de obter a solidez interna e a homogeneidade necessárias para alcançar o objetivo. (GRAMSCI, 2000, p. 230-231)

Em relação aos princípios éticos que sustentam uma associação de indivíduos, é necessário lembrar que Gramsci não separa a ética da política. O fato dele afirmar que a associação precisa de solidez interna e homogeneidade para alcançar o objetivo não deve ser entendido num sentido puramente pragmático e instrumental. Os valores não são meros instrumentos para fazer o grupo todo agir de acordo com o objetivo, eles se conectam, por muitas mediações, a uma visão da sociedade e da vida que vai além dos limites daquele coletivo:

(...) uma associação normal concebe a si mesma como uma aristocracia, uma elite, uma vanguarda, isto é, concebe a si mesma como ligada por milhões de fios a um determinado agrupamento social e, através dele, a toda a humanidade. Portanto, esta associação não se considera como algo definitivo e enrijecido, mas como tendente a ampliar-se a todo um agrupamento social, que é também considerado como tendente a unificar toda a humanidade. Todas estas relações emprestam um caráter (tendencialmente) universal à ética de um grupo, que deve ser concebida como capaz de tornar-se norma de conduta de toda a humanidade. (GRAMSCI, 2000, p. 231)

Se uma associação de indivíduos é sustentada por princípios éticos e impõe esses princípios a cada indivíduo que dela participa, há necessidade de disciplina para que sejam desenvolvidas as ações e atitudes adequadas a esses princípios.

Mas não se pode falar de elite-aristocracia-vanguarda como de uma coletividade indistinta e caótica, sobre a qual – pela graça de um misterioso espírito santo, ou de qualquer outra deidade oculta misteriosa e metafísica – caia a graça da inteligência, da capacidade, da educação, da preparação técnica etc.; não obstante, este modo de pensar é muito comum. (...) A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, portanto, a obrigação da disciplina interior, e não apenas daquela exterior e mecânica. (GRAMSCI, 2000, p. 231-232)

A disciplina interior ou autodisciplina é necessária, portanto, ao desenvolvimento tanto coletivo como individual e esse desenvolvimento é necessário à criação de uma sociedade nova, uma cultura nova. Nessa direção, para Gramsci, ser criativo é algo muito mais complexo do que simplesmente fazer algo diferente do que os outros fazem. A originalidade individual não é o oposto ao caráter social da vida humana:

O indivíduo é original historicamente quando dá o máximo de relevo e de vida à “socialidade”, sem a qual ele seria um “idiota” (no sentido etimológico, mas que não se afasta do sentido vulgar e comum). Existe um significado romântico da originalidade, da personalidade, da sinceridade, significado que é historicamente justificado na medida em que nasce em oposição a um certo conformismo essencialmente “jesuítico”: ou seja, um conformismo artificial, fictício, criado superficialmente para os interesses de um pequeno grupo ou facção, não de uma vanguarda. Há um conformismo “racional”, isto é, correspondente à necessidade, ao mínimo esforço para obter um resultado útil; e a disciplina deste conformismo deve ser exaltada e promovida, deve ser transformada em “espontaneidade” ou “sinceridade”. De resto, conformismo significa nada mais do que “socialidade”, mas cabe usar a palavra “conformismo” precisamente para chocar os imbecis. Isto não retira a possibilidade de que se forme uma personalidade e se seja original, mas torna a coisa mais difícil. É demasiadamente fácil ser original fazendo o contrário do que todos fazem; é uma coisa mecânica. É demasiadamente fácil falar diferentemente dos outros, ser neolálico: o difícil é diferenciar-se dos outros sem para tanto fazer acrobacias. Ocorre que precisamente hoje se busque uma originalidade e personalidade a baixo preço. As prisões e os hospícios estão cheios de homens originais e de personalidade forte. Acentuar a disciplina, a socialidade, mas pretender sinceridade, espontaneidade, originalidade, personalidade: eis o que é verdadeiramente difícil e árduo. (GRAMSCI, 2002, p. 248)

Observemos nessa passagem que Gramsci explicita que usa o termo “conformismo” como sinônimo de socialidade e que faz isso para “chocar os imbecis”. Em relação à originalidade individual, Gramsci destaca que ela ocorre quando o indivíduo “dá o máximo de relevo e de vida” à sua socialidade. Portanto, a originalidade individual não é o oposto à socialidade. Gramsci também distingue uma socialidade (ou conformismo) jesuítica, ou seja, autoritária, retrógrada, que impõe à maioria os interesses de uma minoria de outra socialidade, que é um “conformismo racional” já que leva ao

alcance de um resultado útil com um mínimo de esforço. O primeiro tipo de conformismo (ou socialidade) acabou gerando reações românticas que a ele opõem uma visão romântica de originalidade, personalidade, espontaneidade, sinceridade, visão essa que não promove um desenvolvimento real da originalidade individual. Na verdade, acaba por alimentar comportamentos pseudo-originais como de fazer o contrário do que todos fazem, abusar dos neologismos. Para Gramsci, essa pseudo-originalidade é fácil e barata. O desafio consiste em fortalecer a disciplina e a socialidade em busca da verdadeira originalidade, individualidade, espontaneidade e sinceridade.

Esse mesmo tipo de dialética que Gramsci entendia ser necessária nas relações entre o individual e o coletivo, ele adotava em suas análises da educação de crianças e jovens, na escola e na família. Várias de suas cartas escritas na prisão abordam questões ligadas à educação familiar. É o caso, por exemplo, de uma carta, escrita em 30 de dezembro de 1929, para sua esposa Giulia, sobre seu filho Delio que, a essa altura, estava com cinco anos e alguns meses de idade. Nessa carta Gramsci pondera que suas observações, baseadas em cartas, devem ser muito relativizadas mas, mesmo assim, expressa que lhe parece que o desenvolvimento intelectual de Delio estava “muito atrasado para sua idade”, “demasiado infantil” (GRAMSCI, 2005, p. 384). Gramsci faz, então, algumas considerações sobre o desenvolvimento na infância, sobre o que as pessoas se lembram e se esquecem dessa fase da vida etc., e apresenta uma hipótese do que lhe parecem ser as ideias sobre o desenvolvimento infantil que seriam adotadas por sua mulher e familiares:

Naturalmente, eu só posso dar juízos e impressões gerais, devido à ausência de dados específicos e abrangentes; ignoro quase tudo, para não dizer tudo, porque as impressões que você me comunicou não têm nenhuma ligação entre si, não mostram um desenvolvimento. Mas, do conjunto destes dados, tive a impressão de que a concepção sua e do resto de sua família seja excessivamente metafísica, isto é, pressupõe que na criança está em potência todo o homem e é necessário ajudá-la a desenvolver o que já contém em estado latente, sem coerções, deixando agir as forças espontâneas da natureza ou seja lá o que for. Ao contrário, eu penso que o homem é toda uma formação histórica obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa), e é só o que eu penso: de outro modo se cairia numa forma de transcendência ou imanência. O que se considera como força latente é só, na maioria das vezes, o conjunto informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que se gostaria de imaginar. Este modo de conceber a educação como o desenrolamento de um fio preexistente teve sua importância quando se contrapunha à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está igualmente superado. Renunciar a formar a criança significa só permitir que sua personalidade se desenvolva acolhendo caoticamente, do ambiente geral, todos os motivos de vida. (GRAMSCI, 2005, p. 385-386)

Como dissemos, no início de sua carta Gramsci relativiza o valor de seus comentários sobre o desenvolvimento de seu filho e, ao final, ele volta a fazer ponderações nesse sentido, num tom de ironia consigo mesmo:

Sua carta me levou a pensar em todas essas coisas. Pode ser, aliás, é muito provável, que algumas avaliações minhas sejam exageradas e realmente injustas. Reconstituir, a partir de um ossinho, um megatério ou um mastodonte era típico de Cuvier, mas, ao contrário, pode acontecer que com um pedaço de rabo de rato de reconstrua uma serpente marinha. (GRAMSCI, 2005a, p. 386)

Para o estudo realizado nesta tese, independentemente do grau de acerto e de erro do julgamento que Gramsci tenha feito tanto do desenvolvimento intelectual de seu filho como das ideias de sua mulher sobre o desenvolvimento de uma criança, o importante nessa carta é a explicitação da visão do próprio Gramsci sobre o desenvolvimento do ser humano. A crítica que, nessa carta, Gramsci faz à concepção que, em reação à educação jesuítica, preconizava o desenvolvimento espontâneo da criança, livre de interferências diretas dos adultos, aparece também no § 123 do caderno 1, em que constam anotações feitas por Gramsci entre 1929 e 1930. No referido parágrafo, lê-se a seguinte passagem:

A Suíça deu uma grande contribuição à pedagogia moderna (Pestalozzi, etc.), graças à tradição genebrina de Rousseau; na realidade, esta pedagogia é uma forma confusa de filosofia ligada a uma série de regras empíricas. Não se levou em conta que as ideias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções (nas doutrinas de Gentile e de Lombardo-Radice). A “espontaneidade” é uma destas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e a tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada, torna-se cada vez mais problemática. (GRAMSCI, 2000), p. 62)

Essa visão também é explicitada em outra carta, desta feita sobre a educação de sua sobrinha Mea. É uma carta datada de 04 de maio de 1931, na qual se lê o seguinte:

Recebi sua carta de 28 de abril. Creio que você e Grazietta se equivocaram completamente sobre o significado das observações que fiz sobre Mea. Em primeiro lugar, conheci Mea só em 1924, quando tinha uns poucos anos e certamente não sou capaz de julgar suas qualidades e a solidez destas qualidades. Em segundo lugar, e em geral, evito sempre avaliar quem quer que seja baseando-me no que se costuma chamar de “inteligência”, “bondade natural”, “vivacidade de espírito”, etc., porque sei que tais avaliações têm um alcance bem limitado e são enganosas. Mais do que todas essas coisas me parece importante a “força de vontade”, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância nos objetivos, e neste juízo levo em conta, mais do que a criança, aqueles que a orientam e que têm o dever de fazer com que adquira tais hábitos, sem sacrificar sua espontaneidade. A opinião que formei, pelas palavras de

Nannaro e de Carlo, é precisamente esta: no caso de Mea, todos vocês se descuidam de estimular a obtenção destas qualidades sólidas e fundamentais para o futuro, não pensando que, mais tarde, a tarefa será mais difícil e talvez impossível. Vocês me parecem esquecer que hoje, em nosso país, as atividades femininas enfrentam condições muito desfavoráveis desde os primeiros anos de escola, como, por exemplo, a exclusão das meninas de muitas bolsas de estudo, etc., de modo que é necessário, na concorrência, que as mulheres tenham qualidades superiores àquelas requeridas dos homens e uma dose maior de tenacidade e de perseverança. É evidente que minhas observações se dirigiam não a Mea, mas a quem a educa e dirige; neste caso; mais do que nunca, me parece que o educador é que deve ser educado. (GRAMSCI, 2005b, p. 43)

Novamente destacamos a dialética no pensamento de Gramsci em que a ação educativa dos adultos para formar na criança a força de vontade, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância dos objetivos não se contrapõe à valorização da espontaneidade da criança. O que Gramsci critica não é o fato de a criança agir de forma espontânea, mas o fato dos adultos se deixarem conduzir por essa espontaneidade ao invés de formarem deliberadamente na criança os hábitos que são necessários ao trabalho em geral e mais ainda necessários à atividade intelectual. Sua crítica não se dirige à criança, mas aos adultos que abdicam do papel de educadores.

A visão de Gramsci é a de que esse papel educativo deveria ser realizado pelos adultos sobre as novas gerações e, considerando-se que Giulia, sua mulher, era russa e vivia com os dois filhos, Delio e Giuliano<sup>10</sup>, em Moscou, seu papel educativo assumia, para Gramsci, um significado especial, pois ela era representante de um estado que estava procurando implantar o socialismo. Numa carta dirigida a Giulia, datada de 27 de julho de 1931, Gramsci reflete com ela sobre esse tema a partir do fato de que estava se aproximando a data em que Delio completaria sete anos de idade. Reproduziremos essa carta por inteiro porque ela não é muito extensa, mas também, e principalmente, porque

---

<sup>10</sup> Em agosto de 1926, Gramsci “desfruta de alguns dias de férias com o filho Delio em Trafóí (Bolzano). Giulia, grávida, volta a Moscou onde pouco depois nasceria Giuliano, que Gramsci jamais conheceu” (GRAMSCI, 2005a, p. 53). Em 08 de novembro daquele ano, “em consequência das ‘medidas excepcionais’ adotadas depois de um obscuro atentado contra Mussolini, Gramsci – apesar da imunidade parlamentar – é preso, com outros deputados comunistas, no cárcere romano de Regina Coeli.” (GRAMSCI, 2005a, p. 54). Em 1934 é atendido o pedido de Gramsci de liberdade condicional e “acompanhado pela cunhada Tatiana, sai pela primeira vez da clínica de Cusumano para passear pelas ruas de Fórmia, mas ainda sob vigilância policial” (Gramsci, 1999, p. 73). Gramsci estava internado nessa clínica desde dezembro do ano anterior na condição de prisioneiro. Em agosto de 1935, Gramsci “deixa a clínica Cusumano, acompanhado pelo professor Puccinelli, para ser internado na clínica ‘Quisiana’ de Roma. Nos meses seguintes é assistido pela cunhada Tatiana e visitado frequentemente por Carlo. Durante a permanência na clínica, é também visitado por Pietro Safra” (Idem, ibidem). Em abril de 1937, “encerra-se o período da liberdade condicional. Gramsci readquire plena liberdade. Projeta voltar à Sardenha para se restabelecer. Na noite de 25 de abril, tem uma crise imprevista: sofre um derrame cerebral. Tatiana o assiste. Gramsci morre dois dias depois, no início da manhã de 37 de abril” (Idem, p. 73-74).



ela é muito expressiva sobre a visão que Gramsci tinha da formação da concepção de mundo, ao mesmo tempo ética e política, desde a infância:

Querida Giulia,

Dentro de alguns dias Delio completará sete anos e, no fim do mês, Giuliano completará cinco anos. Para Delio, a data é importante, porque comumente os sete anos são considerados uma etapa importante no desenvolvimento de uma personalidade. A Igreja Católica, que indiscutivelmente é o organismo mundial que possui a maior organização de experiências organizativas e propagandísticas, estabeleceu aos sete anos a entrada solene na comunidade religiosa, com a primeira comunhão, e pressupõe na criança a primeira responsabilidade pela escolha de uma ideologia que deve imprimir uma recordação indelével por toda a vida. Não sei se você vai dar a este aniversário de Delio um caráter particular, que deixe em sua memória um traço mais profundo e duradouro do que os outros aniversários. Se Giuliano não tivesse apenas cinco anos e se não fosse impossível, pelo menos dentro de certos limites, distinguir entre Delio e Giuliano, diria ser este o momento de explicar a Delio que estou no cárcere e porque estou no cárcere. Acredito que tal explicação, somada ao fato de que agora é considerado capaz de um certo senso de responsabilidade, causaria nele um grande impacto e, sem dúvida, assinalaria uma data em seu desenvolvimento. Não sei exatamente sua opinião a respeito. Às vezes me parece que, nesta questão, pensamos do mesmo jeito; outras vezes me parece haver, em sua consciência, um certo conflito ainda não resolvido: isto é, você (pelo menos me parece, às vezes) compreende bem intelectualmente, teoricamente, que é um elemento do Estado e tem o dever, como tal, de representar e exercer o poder de coerção, em determinadas esferas, para modificar molecularmente a sociedade e, especialmente, para tornar a geração que surge preparada para a nova vida (isto é, de realizar em determinadas esferas aquela ação que o Estado realiza de modo concentrado em toda a área social) – e o esforço molecular não pode teoricamente ser distinguido do esforço concentrado e universalizado; mas me parece que, praticamente, você não consegue se livrar de certos hábitos tradicionais, relacionados às concepções espontaneístas e libertárias que explicam o surgimento e o desenvolvimento dos novos tipos de humanidade capazes de representar as diferentes fases do processo histórico. Pelo menos é o que me parece, mas também posso estar errado. De todo modo, quero que você me sinta próximo de si mesma e de nossos filhos nos dias em que se recorda a eles que estão um ano mais velhos, que são cada vez menos crianças e cada vez mais homens. Abraços carinhosos, Antonio. (GRAMSCI, 2005b, p. 63-64)

O desejo de Gramsci era o de que o aniversário de sete anos de seu filho Delio fosse um momento marcante em sua vida, em seu desenvolvimento e o que daria essa marca seria tomar conhecimento da luta de seu pai e do seu encarceramento em consequência dessa luta<sup>11</sup>. Para além do sentido especial que isso teria para Gramsci, como pai que estava ausente da vida de seus filhos e que, dessa forma, passaria a estar presente de uma maneira especial na vida de Delio, há a questão do salto na concepção

---

<sup>11</sup> Giulia não concordou com a proposta de Gramsci. Em carta de 08 de agosto daquele ano, ela assim justificou sua posição: “Creio que Delio compreende melhor o seu pai quando o vê em ação, não sob correntes... Parece-me que tenho muito material para fazer com que ele compreenda o processo histórico não através da dor aguda que adviria ouvindo onde se encontra o seu pai. Parece-me que, neste dado momento, esta dor seria para ele um véu através do qual iria conceber o mundo... Não creia que eu não queira que o seu filho saiba enfrentar a dor, mas isso deve fortalecer a coragem dele, não enfraquece-la. (...) Gostaria que crescesse forte, enérgico, ativo... Que soubesse enfrentar a dor, sem ‘se encolher’ como eu” (GRAMSCI, 2005b, p. 65)

de mundo produzido pela ação educativa dos adultos. O esforço molecular é um esforço educativo. A formação da disciplina de estudo, que Gramsci reclamava que fosse realizada com a sobrinha Mea, também fazia parte desse esforço molecular. É nessa perspectiva que Gramsci via a necessidade da escola desenvolver nas crianças e nos jovens, desde a mais tenra idade, os hábitos requeridos pela atividade intelectual. Analisando o ensino de gramática do Latim e do Grego no ensino secundário na escola tradicional, Gramsci argumenta da seguinte maneira:

As línguas latina e grega eram aprendidas segundo a gramática, mecanicamente; mas existe muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e de aridez. Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar grandes cientistas, ainda é preciso partir deste ponto e deve-se pressionar toda a área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas). (GRAMSCI, 2000, p. 46)

Destacamos que Gramsci é claro quanto ao fato de que não está propondo a retomada dos métodos tradicionais, jesuíticos, de ensino. Ao mesmo tempo, porém, ele mostra que as críticas escolanovistas ao ensino tradicional da gramática do Latim e do Grego eram injustas por não compreenderem o papel educativo que tinha esse ensino. Esse papel educativo residia, segundo Gramsci, na formação, nos adolescentes, “de certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos”. Gramsci tinha clareza de que tais hábitos não se formam espontaneamente, não são naturais e sua aquisição requer muito esforço, “repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos”. Sua referência é a da formação de indivíduos que, ao chegarem à vida adulta, sejam capazes de realizar atividades com elevado grau de autodisciplina, como no caso do estudioso de quarenta anos capaz de passar 16 horas seguidas na mesa de trabalho. Destacamos também a dialética coação/autodisciplina. Segundo Gramsci, esse adulto com alta capacidade de realização de uma atividade intelectual intensa, chegou a esse nível de autodisciplina por meio de uma educação que, desde muito cedo, fez com que ele assimilasse hábitos psicofísicos necessários a esse tipo de atividade, sendo que essa assimilação geria ocorrido por meio de “coação mecânica”. Também há aí a dialética mecanicidade/raciocínio, já que a mecanicidade dessa aprendizagem não formou um indivíduo incapaz de pensar e sim, ao

contrário, um estudioso capaz de se dedicar à atividade intelectual por 16 horas seguidas. Também nessa passagem se vê a unidade, no pensamento de Gramsci, entre a elevação cultural da população como um todo e a formação de uma elite intelectual. É muito importante destacar que, para Gramsci, “selecionar grandes cientistas” era um processo muito distante de uma visão atualmente muito difundida, de que existam pessoas naturalmente talentosas que devam ser encontradas em meio às mais adversas condições sociais e educacionais e, depois de encontradas, incentivadas a se destacarem da grande massa indiferenciada das pessoas desprovidas de talentos especiais. Ao contrário, sua visão era a de que os grandes cientistas deveriam surgir de uma educação que generalizasse a elevação do nível cultural em direção à superação da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Vemos aqui muitas relações com a alfabetização. Não se deseja voltar aos métodos tradicionais e, ao mesmo tempo, busca-se a superação da ideia de desenvolvimento espontâneo que foi disseminada pelo construtivismo. Busca-se a superação da mecanicidade das propostas de alfabetização voltadas “ao domínio das relações entre grafemas e fonemas” (MAZZEU e FRANCIOLI, 2018, p. 224) sem, porém, desconsiderar a necessidade da internalização, pela criança, de mecanismos cujo domínio é necessário para que o indivíduo possa transitar de forma autônoma e criativa pelo mundo da cultura escrita e fazer dessa cultura uma mediação decisiva tanto em suas atividades de trabalho como em sua relação com sua condição de ser social, isto é, indivíduo inserido historicamente em determinada trama de relações sociais, políticas e ideológicas.

Como mostramos ao longo de todo este capítulo, Gramsci tinha uma clara consciência do quão difícil seria esse processo de elevação cultural generalizada, inclusive numa situação de busca de construção de uma sociedade socialista:

(...) muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades. (GRAMSCI, 2000, p. 52)

Nesse árduo e desafiador processo de educação das massas a atividade de estudo precisa deixar de ser algo que custe lágrimas e sangue, mas não pelo caminho da

facilitação que descaracteriza a atividade intelectual. É preciso superar a distância entre o mundo do trabalho manual e o mundo do trabalho intelectual. A superação dessa distância não é, porém, um processo puramente escolar, ela envolve todo um conjunto de profundas mudanças sociais, incluindo-se a superação da tradicional separação entre quem pensa e quem executa:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 2000, p. 52-53)

Destacamos o final da citação em que Gramsci afirma que o esforço muscular-nervoso deve se tornar o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. Voltamos à questão do trabalho com princípio educativo. A alfabetização, entendida como ingresso no mundo da cultura escrita, não é um afastamento do esforço muscular-nervoso, não é uma reprodução da separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, mas, ao contrário, uma busca de unidade entre o fazer e o pensar, entre a formação para o trabalho e a formação de uma nova cultura, a da emancipação de toda a humanidade.

A questão da formação da autodisciplina, articulada à busca de superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mostra-se especialmente clara na proposição de Gramsci da escola unitária, que é tema do sexto e último item deste capítulo.

### **3.6 A alfabetização sob a perspectiva gramsciana de “escola unitária”**

A alfabetização, como ingresso no mundo da cultura escrita, é um momento decisivo na trajetória escolar de qualquer pessoa. Mas o que esperamos que seja essa trajetória?

Em que direção caminhará a criança, depois o adolescente e o jovem? O que esperamos que a educação escolar venha a ensinar às novas gerações? Qual papel formativo esperamos que a escola desempenhe na vida de uma pessoa?

As respostas a essas questões não podem ser dadas de maneira puramente especulativa e desvinculada da realidade histórica, social e educacional em que vivemos. Por outro lado, para analisarmos criticamente essa realidade e não nos limitarmos à adaptação a ela, precisamos de referências, precisamos de projetos de sociedade e de educação. Mesmo com as limitações de nosso estudo dos escritos de Gramsci, procuramos, nos itens anteriores deste capítulo, apresentar o que conseguimos compreender a visão que esse grande militante e intelectual tinha das relações entre a transformação da sociedade e a educação das pessoas. Procuramos, principalmente, argumentar que a visão que ele tinha da formação de cada pessoa estava fortemente marcada por sua visão do que era necessário fazer para se construir uma nova cultura, uma nova sociedade.

No caderno 24, escrito em 1932, Gramsci elabora uma reflexão fundamental sobre os intelectuais, seu papel na sociedade moderna, sua formação etc. É nesse contexto que ele formula sua proposta de escola unitária, dentro de um projeto mais amplo de reorganização cultural de toda a sociedade. Foge às nossas possibilidades analisar em detalhes todo esse amplo projeto de reorganização cultural proposto por Gramsci. Concentraremos nossa atenção na sua visão da escola unitária e mesmo assim não nos propomos a uma análise exaustiva dessa questão, mas apenas apresentar em grandes linhas nossa interpretação da visão de Gramsci sobre a trajetória escolar, para situarmos a alfabetização nessa trajetória.

Iniciemos pela caracterização feita por Gramsci das circunstâncias históricas que colocavam, então, a exigência de mudanças na organização do sistema escolar:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2000, p. 32-33)

Gramsci parte, portanto, da análise da situação social e seus desdobramentos na situação escolar. A complexificação social das atividades práticas, a penetração das ciências nas diversas formas de atividade humana acabou por gerar, na sociedade moderna, a necessidade de que cada tipo de atividade tivesse seus especialistas, seus dirigentes, ou seja, formasse seus intelectuais, isto é, os profissionais formados para pensar sobre determinado tipo de atividade social e para desenvolver projetos para essas atividades. Mas as escolas que foram surgindo para atender a essa necessidade não partiam de um projeto social amplo de formação desse novo tipo de intelectual. Faltava racionalidade à multiplicação e diferenciação caótica dos tipos de escola destinados à formação desses profissionais.

De início, segundo Gramsci, havia uma divisão “racional” entre escola clássica, que formava as elites e os intelectuais e a escola profissional que formava as “classes instrumentais” (GRAMSCI, 2000, p. 33). Mas com a industrialização e a urbanização foi surgindo um novo tipo de intelectual que não era o tipo tradicional de intelectual ligado às letras e às humanidades. A escola clássica já não atendia inteiramente às necessidades de formação dos quadros dirigentes de que necessitava a sociedade burguesa.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2000, p. 33)

Note-se que Gramsci está se referindo a uma crise educacional que afeta a forma dos quadros dirigentes, a formação dos intelectuais. Ele então avalia que a superação dessa crise, de um ponto de vista racional, deveria ocorrer pela criação de um tipo de escola, que seria a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho industrial” (GRAMSCI, 2000, p. 33).

Mas como seria essa formação em que se procuraria superar a separação entre trabalho manual e intelectual?

Em primeiro lugar é preciso salientar que Gramsci considerava que essa superação não era uma questão puramente escolar. Ele descreve de maneira mais ou menos detalhada sua visão de instituições e práticas sociais nas quais os trabalhadores estariam constantemente realizando atividades coletivas voltadas para as ciências, a política, as artes etc. Feita essa observação, vejamos como ele descreve a escola unitária. Começemos pela questão da estrutura, do funcionamento e do financiamento da escola unitária.

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser — e não poderá deixar de sê-lo — própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas. (...) a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2000, p. 37-38)

Ressaltamos que embora Gramsci diga que de início essa escola estaria destinada a grupos restritos, sua perspectiva é a de universalização desse tipo de escola o que, evidentemente, não ocorreria sem luta política e grandes transformações sociais. E como Gramsci pensava a questão dos conteúdos e das formas pelas quais esses conteúdos seriam ensinados e aprendidos na escola unitária. Para se responder a essa pergunta é preciso esclarecer, primeiramente, que a escola unitária substituiria as escolas “primárias e médias” (Idem, p. 37).

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (...) O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatros anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia,

história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2000, p. 36-37)

Já comentamos anteriormente, neste capítulo, a visão de Gramsci sobre o currículo escolar como luta pela superação do folclore em direção a uma concepção de mundo sistematizada, coerente e mais avançada. Destacamos o problema didático que ele diz que precisaria ser enfrentado, o de “abrandar e fecundar a orientação dogmática” que ele entende como necessária nesses anos iniciais. Há, portanto, uma preocupação de Gramsci, de se evitar dois extremos igualmente indesejáveis: o retorno ao autoritarismo dos métodos jesuíticos e o espontaneísmo das pedagogias inspiradas em Rousseau. E, também, da visão de Gramsci de que a autodisciplina iria sendo alcançada gradativamente ao longo do percurso escolar dos alunos. A segunda fase da escola unitária que, segundo a proposta de Gramsci, duraria em torno de seis anos, seria fundamental para o desenvolvimento da autodisciplina de estudo:

(...) na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2000, p. 39)

Destaquemos alguns aspectos dessa passagem. Primeiramente a questão da criação, nos alunos, dos valores fundamentais do humanismo. Trata-se da questão da concepção de mundo liberta dos misticismos, das visões mágicas, das ilusões religiosas, ou seja, uma concepção em que o ser humano seja o criador de si mesmo, como vimos ao discutir a passagem em que Gramsci formula e analisa a pergunta “o que é o homem”. Outro ponto a destacarmos é a questão da autodisciplina intelectual unida à autonomia moral. Recordemos a questão da superação crítica das ideias herdadas do meio, provenientes das mais diversas visões de mundo e a busca de construção autônoma de uma visão de mundo unitária e coerente. Por fim, lembremos que quando Gramsci fala



em criação e criatividade não se trata da ingênua visão de que criar seja negar o que já existe.

(...) para instruir-se e educar-se é necessário um aparelho de cultura através do qual a geração velha transmite à geração nova toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas), faz com que adquira determinadas inclinações e hábitos (até físicos e técnicos, que se assimilam com repetição) e transmite, enriquecido, o patrimônio do passado. (GRAMSCI, 2001, p. 129)

Assim, quando Gramsci afirma que na fase final da escola unitária haveria o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida é preciso ter em mente que esse processo é o coroamento de uma trajetória de profunda incorporação, pelos alunos, das conquistas das gerações passadas.

Dessa forma, a escola unitária seria, para Gramsci, um marco histórico na superação da separação entre quem pensa e comanda e quem executa e obedece.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2000, p. 40)

Gramsci comenta que poderia ser feita uma objeção a essa proposta de escola unitária, que seria a da redução do tempo que antes era dedicado à educação primária e secundária. Mas ele justifica essa questão argumentando que a criança e o jovem teriam, na escola organizada dessa forma, uma série de condições de aprendizagem que normalmente só existem para as poucas crianças que provém de um ambiente familiar intelectualizado:

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar. Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. (GRAMSCI, 2000, p. 37-38)

E, por falar em objeções, alguém pode objetar que toda essa reflexão de Gramsci sobre a escola única não teria relação com o tema desta tese, que é o da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica na realidade social e educacional brasileira

atual. De fato, estamos muito longe não só dessa proposta gramsciana da escola unitária, como de todo o projeto gramsciano de transformação da vida social e cultural. Estamos vivendo, talvez, um momento histórico no Brasil em que caminhamos na direção oposta a tudo isso. Então de que vale analisar o pensamento gramsciano para pensar sobre a alfabetização no Brasil de hoje?

Entendemos, porém, que a visão gramsciana de escola unitária fornece um valioso referencial de análise dialética e histórica do processo educativo e que esse referencial pode ser de grande ajuda no enfrentamento de dicotomias que têm impedido os estudos sobre alfabetização de superarem o debate que tem sido marcado pelo construtivismo, pelo método fônico e pelas soluções ecléticas como mostraram Mazzeu e Francioli (2018).

## 4 OS CLÁSSICOS, A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO

### 4.1 O conceito de clássico e suas implicações para a educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica.

Iniciaremos a discussão sobre o conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica retomando o tema pelo qual concluímos, no capítulo anterior, nossa análise de aspectos do pensamento gramsciano, que é o tema da proposta de Gramsci da escola unitária, como uma escola que uniria o que, atualmente, no Brasil, é constituído pelo ensino fundamental e ensino médio. Para Gramsci, os anos finais da escola unitária deveriam se caracterizar por uma conquista de maior autonomia intelectual e moral por parte dos estudantes:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2001, p. 39)

Gramsci não era favorável, como vimos, a pedagogias espontaneístas, baseadas em concepções simplistas de desenvolvimento espontâneo. A visão crítica que ele tinha em relação à ideia de desenvolvimento espontâneo mostra-se presente nessa citada passagem quando ele defende que na última fase da escola unitária ocorra o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida, não se devendo confiar no acaso da vida prática ou se esperar pelos estudos em nível universitário. Na sequência dessa passagem, Gramsci afirma que “toda a escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de ‘conformar’ as novas gerações”. (Idem, *ibidem*). Vale a pena lembrar que Gramsci, ao apontar os equívocos da visão escolanovista que opunha o educar ao instruir, afirmou que o aluno nunca é realmente passivo. Nossa interpretação da afirmação de que toda escola unitária é escola ativa é a de que Gramsci considera que a escola unitária formaria um aluno ativo tanto em sua fase inicial, na qual predominaria a formação do “conformismo”, de uma base cultural comum

a todos, como na fase final, em que predominaria o desenvolvimento da personalidade apoiado num forte senso de responsabilidade moral e social:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polémica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. (Idem, *ibidem*)

Saviani (2011, p. 16), referindo-se a essa passagem de Gramsci, afirmou que tinha a impressão de que “passados mais de cinquenta anos, ainda estamos na fase romântica”. Considerando-se que o texto de Saviani foi publicado originalmente em 1984, já se passaram quase quarenta anos e nesse período multiplicaram-se as “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001), o que leva à hipótese de que os defensores da escola ativa não têm por objetivo alcançar a fase clássica. Isso, porém, não deve causar estranheza, já que o fundo da questão é o tipo de sociedade e de individualidade que se tenha em vista. No caso de Gramsci, tratava-se da construção da sociedade comunista e a individualidade nada tinha a ver com individualismo, com a liberdade do indivíduo egoísta e competitivo. No caso das pedagogias do aprender a aprender, trata-se da adaptação à sociedade capitalista e, por consequência, a visão de indivíduo é de alguém que compete para chegar primeiro, para atingir o topo, ou seja, para se dar bem. A fase clássica da escola ativa não é um escolanovismo menos focado na crítica à escola tradicional e mais focado em proposições, mas sim uma escola que vá além tanto da escola tradicional como da escola nova.

Exatamente na direção dessa superação que Saviani, ao discutir sobre a natureza e a especificidade da educação, argumentou que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. Essa afirmação foi feita como uma resposta a possíveis acusações de que a caracterização da especificidade da educação escolar como sendo a de socialização do saber sistematizado significaria um retorno à escola tradicional. Nesse mesmo texto, Saviani afirma que a “atividade nuclear da escola” é a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (Idem, p. 15). Trata-se, portanto, das novas gerações, por meio da escola, assimilarem o saber

sistematizado/elaborado e, para tanto, precisam adquirir o domínio dos instrumentos de acesso a esse saber, como é o caso do domínio da língua escrita.

Assim, o saber sistematizado, que existe na sociedade, precisa ser transformado em saber dominado pelos alunos e, para isso, ele precisa ser organizado na forma de saber escolar:

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar. (SAVIANI, 2011, p. 17)

Para sequenciar e dosar o saber sistematizado é necessário selecionar o que, da totalidade desse saber, deva fazer parte dos currículos escolares. Saviani, após definir que o trabalho educativo reproduz em cada indivíduo a humanidade que vem sendo produzida coletivamente ao longo da história, afirma que:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Então, para Saviani, o conceito de clássico é um critério de escolha, de distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Em termos de currículo, sua preocupação é a de que a escola concentre suas ações no processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado e não perca o foco dedicando atenção e tempo em excesso para atividades extracurriculares, como é o caso das muitas comemorações que costumam ocupar boa parte do ano letivo na educação infantil e no ensino fundamental I.

Em outro texto, intitulado “A importância do conceito de clássico para a pedagogia”, Saviani (2010) detalha um pouco mais as preocupações que o levam a defender o conceito de clássico como uma referência para a educação. Uma delas é a de

que o clássico pode ser um “recurso para superar a polemização do campo pedagógico” (Idem, p. 18-22), na linha da já citada passagem de Gramsci, ou seja, atingindo-se a fase clássica. Argumenta, então, Saviani:

Penso ser válida essa diretriz para nossa atuação como docentes do curso de Pedagogia. Em lugar de alimentarmos as polêmicas entre as correntes pedagógicas, em especial as concepções ditas tradicionais e as renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo. Reafirma-se, então, por esse outro caminho, o conceito de “clássico” para a pedagogia. (SAVIANI, 2010, p. 22)

Essa preocupação com a superação da velha polêmica entre escola tradicional e escola ativa está também ligada, no pensamento de Saviani, à crítica à atitude de adesão às novidades em educação por puro modismo.

O clássico fornece um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural. Por esse caminho nós podemos libertar a pedagogia e os pedagogos da quase irresistível atração pelas novidades, o que os torna presas fáceis de modismos e de propostas enganosas que surgem e se difundem com a aparência de grandes achados, mas que logo se desfazem com cortinas de fumaça, sendo substituídas por novas ondas para onde os pedagogos passarão a flutuar. (SAVIANI, 2010, p. 27)

Como já mencionamos, Saviani distingue o clássico do tradicional e, portanto, ao criticar a adesão fácil aos modismos o autor não está defendendo uma atitude contrária ao avanço do conhecimento e ao movimento da história. A adesão aos modismos acaba muitas vezes sendo um conservadorismo disfarçado de inovação porque retoma velhas ideias fazendo-as passarem por grandes novidades, como é o caso das chamadas “metodologias ativas” que são apresentadas como algo inteiramente novo e, na verdade, são ideias que estão presentes na educação há muito tempo e que repetem a velha polêmica entre escola tradicional e escola ativa ou moderna.

Para Saviani, não basta a experiência do saber sistematizado para existir a escola, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Ele diz que a escola nova ao fazer críticas a pedagogia tradicional tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticrítico, e também todo automatismo como negação de liberdade. Segundo ele o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Ele cita alguns exemplos, mas aqui destacarei o da alfabetização. Diz ele:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de ensino aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. A medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. (SAVIANI, 2011, p.18)

Ele diz que nesse caso se libertar não tem o sentido de se livrar, abandonar, deixar de lado, os aspectos mecânicos. Segundo o mesmo a libertação se dá porque os aspectos foram apropriados dominados e internalizados.

A escola passou a ser um espaço de questionamento e desconstrução ao invés de instrução. Infelizmente parece que se criou na escola, uma aversão ao conhecimento e aos conteúdos e quando existem educadores que defendem a transmissão de conhecimento, são chamados de conteudistas, mas afinal não é isso que se espera de uma escola?

Outro ponto que Saviani apresenta como argumento em defesa do clássico em educação é o do valor das obras clássicas: “o clássico fornece, ainda, para a realização do trabalho pedagógico, os grandes autores, os grandes textos e os grandes temas que condensam enormes possibilidades de formação das novas gerações” (SAVIANI, 2010, p. 27). Esse é um aspecto que interessa diretamente à nossa tese, já que defendemos, na mesma perspectiva de nosso orientador, professor Francisco José Carvalho Mazzeu, que os clássicos da literatura infantil sejam usados no trabalho pedagógico da alfabetização, partindo dessa ideia de que eles, repetindo as palavras de Saviani, “condensam enormes possibilidades de formação das novas gerações”. O trabalho com os clássicos da literatura infantil pode fazer com que o processo de alfabetização tenha para a criança um significado que vá além do domínio dos aspectos mecânicos dos atos de ler e escrever.

O conceito de clássico, ainda segundo Saviani, também é importante para a montagem dos currículos escolares, já que “o saber elaborado é a referência clássica para a organização do currículo escolar” (SAVIANI, 2010, p. 27). A aprendizagem do saber elaborado requer o domínio da língua escrita o que torna indispensável a alfabetização e, ao mesmo tempo, lhe dá o sentido, já que se trata de aprender a ler a escrever para alcançar as expressões do saber que ultrapassam os limites dos usos pragmáticos e cotidianos da língua escrita.

Por fim, Saviani assinala que o conceito de clássico “fornece a referência para a organização do conjunto da educação como um sistema com níveis e modalidades de ensino articulados e dispostos no espaço e no tempo” (Idem, p. 28). Essas implicações do conceito de clássico para a educação estão necessariamente ligadas entre si. A organização dos currículos escolares e da educação escolar em seu todo com um sistema mostram-se fragilizadas quando o saber sistematizado ou saber elaborado não é tomado como referência clássica para a educação. Por sua vez, a socialização do saber sistematizado depende da organização dos currículos e do sistema educacional.

Como nosso foco específico neste capítulo é o da defesa do emprego dos clássicos da literatura infantil na alfabetização, concentraremos nossa atenção naquilo que caracteriza uma produção cultural como um clássico.

Nessa trilha aberta por Saviani, já foram desenvolvidos outros estudos sobre o conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica. Um deles encontra-se explicitado no item “os clássicos e o materialismo histórico-dialético” do capítulo 6 do livro “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos” (DUARTE, 2016, p. 106-110). Nesse capítulo o autor analisa as relações entre os conteúdos escolares e as concepções de mundo. A concepção de mundo no interior da qual se situa a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético. Duarte apoia-se em Lukács para fundamentar o conceito de clássico na concepção materialista, histórica e dialética da constituição de valores:

Em sua análise dos “princípios ontológicos fundamentais de Marx”, György Lukács (2012, p. 281-422) apresenta uma importante reflexão sobre o caráter materialista, histórico e dialético do processo de desenvolvimento dos valores. Essa reflexão pode ser tomada como um ponto de partida para a discussão sobre os clássicos na educação escolar, se adotarmos a premissa de que algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem. (DUARTE, 2016, p. 106)

O autor inicia pela questão do caráter histórico do clássico. Esse é um ponto importante porque o fato de Saviani afirmar que o clássico é algo que resistiu ao tempo não implica desconsiderar suas origens históricas. Para exemplificar essa questão, Duarte cita uma passagem em que Marx analisou as razões pelas quais a arte grega, enraizada nas condições socioculturais da Grécia Antiga, mantém seu poder de encantamento da humanidade ao longo dos séculos:



Um homem não pode voltar a ser criança sem tornar-se infantil. Mas não o deleita a ingenuidade da criança, e não tem ele próprio novamente que aspirar a reproduzir sua verdade em um nível superior? Não revive cada época, na natureza infantil, o seu próprio caráter em sua verdade natural? Por que a infância histórica da humanidade, ali onde revela-se de modo mais belo, não deveria exercer um eterno encanto como um estágio que não volta jamais? Há crianças mal-educadas e crianças precoces. Muitos dos povos antigos pertencem a essa categoria. Os gregos foram crianças normais. O encanto de sua arte, para nós, não está em contradição com o estágio social não desenvolvido em que cresceu. Ao contrário, é seu resultado e está indissolúvelmente ligado ao fato de que as condições sociais imaturas sob as quais nasceu, e somente das quais poderia nascer, não podem retornar jamais. (MARX, apud DUARTE, 2016, p. 107)

Duarte afirma que “Marx não recorre a valores supra-históricos ou transcendententes” e, também, que o filósofo alemão “não nega a história para afirmar o valor universal da arte grega” (idem, *ibidem*). Mas, como explica Duarte, a análise de Marx não é apenas histórica, é também materialista e dialética, pois sabe que a história da humanidade tem sido um processo contraditório, movido pela luta de classes.

O materialismo histórico-dialético é, portanto, uma concepção de mundo que, para analisar a constituição, o acúmulo, a preservação dos valores e também sua perda, “tem seu ponto de partida na continuidade real do processo histórico-social” (LUKÁCS, 2012, p. 413). Explica-se assim a relação entre substância do ser humano e história (...) A concepção de mundo materialista histórico-dialética supera, na análise dos valores, tanto o relativismo como o dogmatismo. (...) No caso do relativismo, os clássicos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico. (DUARTE, 2016, p. 107-108, 109-110)

Entretanto, o próprio autor adverte que, do ponto de vista da educação, não é suficiente situar o clássico na perspectiva histórica da luta pela emancipação do gênero humano, sendo igualmente necessário situar os clássicos no momento em que se encontre o aluno em seu desenvolvimento individual.

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. (DUARTE, 2016, p. 109)

Partindo dessas reflexões de Saviani e Duarte sobre o conceito de clássico, Ferreira (2019) elaborou uma dissertação de mestrado em educação escolar intitulada “Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica” constituída, além da apresentação e das considerações finais, por três capítulos intitulados “Teorias pedagógicas e concepção de conhecimento”, “a construção histórica dos valores e o conceito de clássico” e “a importância do trabalho educativo para a preservação dos valores”. Trata-se de um estudo teoricamente denso e com muitas contribuições em termos dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Não nos propomos aqui a explorar os vários aspectos dessa dissertação porque isso nos afastaria do foco central deste capítulo. Como exemplo mencionamos o fato de que Ferreira (2019), no primeiro item do segundo capítulo buscar fundamentos para o conceito de clássico na análise da categoria de trabalho, discutindo sobre a dialética entre teleologia e causalidade, sobre o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento e sobre as relações entre produção e consumo. Mas gostaríamos de mencionar ao menos uma questão abordada por Ferreira que é a da necessidade do trabalho educativo para a preservação de valores e para que esses valores se tornem modelos para a humanidade e, portanto, clássicos. A autora remete-se a considerações feitas por Lukács sobre o fato de algumas obras e autores alcançarem grande sucesso que, entretanto, se mostra passageiro, ao passo que outros chegam até a permanecer durante certo período em relativo esquecimento para, depois, serem redescobertos e passarem a ser clássicos. A autora, então, argumenta que o trabalho educativo tem um importante papel na preservação de clássicos.

Aqui podemos fazer uma ligação com nossa discussão sobre os clássicos da literatura infantil na alfabetização. Se, por um lado, os clássicos da literatura infantil podem enriquecer o trabalho de alfabetização, por outro, ao serem esses clássicos trabalhados durante a alfabetização, desenvolve-se um processo de aproximação entre a criança e a atividade de leitura de clássicos literários, ou seja, a alfabetização também pode contribuir para a preservação desses clássicos.

Para concluir este item abordaremos a relação entre os clássicos e a catarse na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Poderíamos ter abordado o conceito de catarse no terceiro capítulo desta tese, já que Dermeval Saviani incorporou esse conceito à pedagogia histórico-crítica a partir da definição gramsciana, mas optamos por deixar essa

análise para este momento de nossa tese, por considerarmos que a análise da catarse se enriqueceria com a discussão sobre o clássico.

Como se sabe, Saviani introduziu o conceito de catarse na pedagogia histórico-crítica quando apresentou sua análise comparativa entre o método didático da escola tradicional, o da escola nova e o da pedagogia histórico-crítica, no terceiro capítulo do livro *Escola e Democracia*<sup>12</sup>. Sintetizando cada um desses métodos em cinco passos, o autor assim explica o quarto passo do método por ele proposto:

O quarto passo não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2008, p. 56)

A passagem em que Gramsci apresenta seu enunciado do conceito de catarse encontra-se no Caderno 10, volume I da edição brasileira dos Cadernos do Cárcere:

O termo “catarse”. Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente económico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam» ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; — e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial.) (GRAMSCI, 1999, p. 314-315)

Não temos a intenção de explorar todas as dimensões dessa definição gramsciana de catarse, muito menos compará-la com outras concepções do que seja o processo catártico. Nossa intenção é apenas a de compreender a conexão entre o clássico e a catarse a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A visão de Gramsci claramente aborda a catarse como um processo que expressa movimentos da sociedade e do indivíduo não se limitando, portanto, a questões de ordem puramente psicológica. Nosso

---

<sup>12</sup> Na apresentação do livro o autor informa que esse terceiro capítulo foi publicado inicialmente em 1982 como artigo em um periódico (SAVIANI, 2008, p. 1).

entendimento é o de que Gramsci, ao afirmar que a catarse é a “passagem do objetivo ao subjetivo e da liberdade à necessidade” está enfatizando o papel da ação consciente de transformação da realidade, na linha do citamos de Saviani, quando este diz que no processo educativo os elementos culturais se transformam em elementos ativos de transformação social. E também entendemos que, quando Gramsci afirma que “o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”, ele está mostrando que a catarse pode ser vista como um processo em que as sínteses se apresentam como superações que partem do que existe para chegarem a algo diferente do que existe. Carlos Nelson Coutinho, analisando o significado gramsciano de catarse, explicita essa dimensão superadora do processo catártico:

Como em outros casos, Gramsci se vale de um velho termo, mas lhe atribui um novo conteúdo, criando assim um conceito inédito e original. O termo “catarse” é utilizado pela primeira vez por Aristóteles para distinguir o efeito que a tragédia exerce sobre o espectador. O filósofo de Stagira fala de catarse como “purgação das paixões”, no sentido de uma elevação, superação e, num certo sentido, de uma passagem da arte à moral, mas assim fazendo não vai além da definição da tragédia e de seus efeitos. É justamente tal momento de elevação, de superação, que G. aproveita do termo aristotélico. Mas, universalizando-o, ele lhe atribui uma determinação especial da práxis social em geral e, mais especificamente, da práxis política. (COUTINHO, 2017, p. 179)

Coutinho cita algumas outras passagens em que Gramsci emprega o termo catarse, mas delas destacaremos apenas uma que está diretamente ligada à análise que apresentamos no capítulo 2, com implicações para a defesa do trabalho com os clássicos na educação escolar. Citaremos a passagem para justificar nosso argumento de que nela a catarse aparece claramente conectada à dialética, no pensamento gramsciano, entre os intelectuais e os “simples” e, em termos de Saviani, ao movimento de passagem do senso comum à consciência filosófica mediado pela ação educativa:

O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (...) Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados,

entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico”. De Man<sup>13</sup> “estuda” os sentimentos populares; não concorda com eles para dirigi-los e conduzi-los a uma catarse de civilização moderna: sua posição é semelhante à do estudioso do folclore, que teme continuamente que a modernidade destrua o objeto da sua ciência. (GRAMSCI, 1999, p. 221-222)

Gramsci critica em De Man a atitude de quem pretende manter inalterada a visão de mundo das pessoas, em vez de dirigi-las e conduzi-las “a uma catarse de civilização moderna”. Veja-se que o conceito de catarse é usado por Gramsci como uma passagem de uma visão de mundo mais primitiva a uma visão de mundo mais moderna. Da mesma forma como Gramsci fez a distinção entre a atitude dos jesuítas e a da filosofia da práxis na relação entre os intelectuais e os “simples”, faz a distinção entre essa atitude pseudocientífica de De Man e a filosofia da práxis:

De Man tem a pedante pretensão de trazer à luz e ao primeiro plano os chamados “valores psicológicos e éticos” do movimento operário; mas pode significar isso, como pretende De Man, uma refutação peremptória e radical da filosofia da práxis? Isso seria como afirmar que o fato de deixar claro que a grande maioria dos homens ainda se encontra na fase ptolomaica signifique refutar as doutrinas de Copérnico, ou que o folclore deva substituir a ciência. A filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição social no terreno das ideologias; ela excluiu o povo, por acaso, deste modo de tomar consciência de si? (...) Que a filosofia da práxis deva estudar objetivamente o que os homens pensam de si mesmos e dos outros é indubitável; mas isto implica aceitar passivamente, como eterno, este modo de pensar? Não seria isto uma manifestação do pior dos mecanicismos e fatalismos? A tarefa de toda iniciativa histórica é modificar as fases culturais precedentes, tornar a cultura homogênea, em um nível superior ao precedente, etc. Na realidade, a filosofia da práxis trabalhou sempre naquele terreno que De Man acredita ter descoberto, mas trabalhou buscando inová-lo, não conservá-lo passivamente. (GRAMSCI, 1999, p. 217-218)

Nossa intenção é destacar na visão gramsciana de catarse esse caráter de desenvolvimento da consciência e a função educativa da filosofia da práxis e dos intelectuais que com ela trabalham. Como nosso tema neste item é o do trabalho com os clássicos na educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o conceito gramsciano de catarse nos leva a pensarmos o clássico como uma síntese de relações humanas e de situações vividas e, por ser essa síntese, o clássico expressa contradições e

---

<sup>13</sup> Em nota de fim de texto a edição de Cadernos do Cárcere informa que se trata do belga Henri De Man, que teve dois livros traduzidos para o italiano obtendo grande divulgação, sendo um deles intitulado “A superação do marxismo”, publicado na Itália em 1929 e outro intitulado “A alegria do trabalho”, de 1930. Nesta nota é também informado que: “Marxista na juventude, Marxista na juventude, De Man obteve grande notoriedade na Europa após a publicação de A superação do marxismo, cuja edição original, com o título Zur Psychologie des Sozialismus, é de 1926. Líder do Partido Trabalhista belga, De Man perderia completamente a credibilidade política ao apoiar a capitulação de Leopoldo II a Hitler, no início da Segunda Guerra. De Man morreu em 1953, refugiado na Suíça desde 1941 e condenado em seu país por traição”. (GRAMSCI, 1999, 464)

contém potencialidades que podem ser exploradas na relação de seus leitores com ele. Nesse sentido, o clássico é um produto de catarses, já que ele ultrapassa, até certo ponto, o modo cotidiano de se perceber a realidade e, ao mesmo tempo, o clássico pode ser gerador de catarses nas pessoas que com ele se relacionem. Mas como estamos aqui pensando na educação escolar, é importante pensar na mediação do trabalho educativo nessa relação entre o indivíduo e o clássico. Nosso argumento neste capítulo é o de que pode ser pedagogicamente fértil a articulação entre dois clássicos: a alfabetização, que é em si mesma um clássico da escolarização, e os clássicos da literatura infantil.

Nessa direção, no próximo item, tomaremos o texto de Ítalo Calvino (2020), intitulado “Por que ler os clássicos”<sup>14</sup>, como apoio para nossa análise sobre esse potencial catártico dos clássicos, essa passagem do objetivo ao subjetivo por meio do processo educativo.

#### **4.2 A relação dos indivíduos com os clássicos segundo Ítalo Calvino**

Calvino (2020), produziu 14 definições sobre o que sejam “os clássicos” e porque são importantes. Essas definições são apresentadas pelo autor de forma encadeada, isto é, cada uma delas remete à seguinte. A primeira delas é: “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer. “Estou relendo” e “nunca estou lendo...”. (CALVINO, 2020, p. 9). O autor faz a ressalva de que isso não se aplica aos jovens porque estando eles em idade de formação, é esperado que seu contato com os clássicos seja o primeiro. A constatação do autor aplica-se principalmente a pessoas familiarizadas com a atividade de leitura de obras literárias. Talvez pudéssemos dizer que essa constatação não chega a ser uma definição, mais um indício que algo que faz parte da definição de clássico. O autor diz que em alguns casos as pessoas não são sinceras ao dizer que estão relendo, mas assim procedem porque se sentem desconfortáveis e envergonhadas de admitirem que nunca haviam lido determinada obra, por acreditarem que isso não seria socialmente aceitável da parte de quem se considera um leitor razoavelmente experiente. Mas Calvino afirma que essa atitude não se justifica pois sempre existirão obras clássicas que uma pessoa não tenha lido. E se, por um lado, é importante que os clássicos façam parte da

---

<sup>14</sup> O ensaio que dá título a essa coletânea de textos de Calvino foi escrito em 1981.

formação dos jovens, não é menos significativa a experiência de se ler pela primeira vez um clássico já na idade adulta.

Isso confirma que ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente (mas não se pode dizer maior ou menor) se comparado a uma leitura da juventude. A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais. (CALVINO, 2020, p. 10)

Temos aí, então, a diferença entre a leitura de um jovem que está se formando como pessoa e com leitor e a de um adulto do qual se espera que tenha alcançado um nível maior de desenvolvimento e maturidade em comparação com o jovem e que, também, já seja um leitor mais experiente e mais atento aos “detalhes, níveis e significados” existentes na obra. Alguém que tenha lido um clássico nos bancos escolares e depois volte a ele na idade adulta terá um reencontro com as marcas que esse clássico imprimiu em sua subjetividade:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (CALVINO, 2020, p. 10)

Assim, o clássico marca quem o lê na juventude, fazendo com que a pessoa sinta necessidade de a ele voltar na idade adulta. Mas também o clássico marca a quem o lê pela primeira vez na idade adulta. A segunda definição de clássico de Calvino é, portanto, a seguinte: “Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (Idem, p. 10).

É interessante notar que a força formativa do clássico, segundo Calvino, não é menor pelo fato de que, com o passar do tempo, a pessoa possa se esquecer de muitos aspectos de seu conteúdo. Por paradoxal que possa parecer, Calvino entende que essa força formativa do clássico se mostra no fato de que ele se incorpora à subjetividade individual e coletiva de uma forma tão impregnante que sua ação dispensa a consciência por parte dos sujeitos. Os clássicos são inesquecíveis, mas também sua permanência pode

passar despercebida às pessoas. Assim, a terceira definição de Calvino é: “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Idem, p. 10). Aqui arriscaremos fazer uma aproximação entre essa ideia e a concepção defendida por Saviani, de que o trabalho educativo forma nos indivíduos a segunda natureza humana. Um dos aspectos que caracterizam a segunda natureza é a de que o indivíduo passa a operar de maneiras que se tornaram naturais, automáticas para ele, ficando para trás a lembrança dos processos intencionais e dos esforços que foram necessários para que se formassem essas maneiras de operar. Saviani exemplifica isso com a alfabetização:

O processo descrito indica que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão segunda natureza parece-me sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. (SAVIANI, 2011, p. 19)

Note-se aí, tal como em Calvino, o processo de permanência de algo que influencia de forma profunda o sujeito e que, justamente por isso, passa a planos secundários da consciência. Claro que o tipo de influência dos clássicos a que se refere Calvino vai muito além da aquisição de habilidades, mas também a alfabetização vai além disso, se a entendermos como ingresso no mundo da cultura escrita. A segunda natureza formada pela alfabetização é muito mais do que a capacidade de juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras e juntar palavras para formar frases. Trata-se da elaboração e expressão do pensamento pela mediação da língua escrita formando-se no sujeito uma forma particularmente rica de relacionamento com o mundo.

Voltando a Calvino, ele afirma que o clássico é uma obra tão rica que todo reencontro de uma pessoa com ela, ou seja, toda releitura, não é repetição de um encontro já ocorrido, mas “é um acontecimento totalmente novo” (Idem, p. 11). O autor, então, relativiza a diferença entre ler e reler um clássico. Por um lado, a diferença entre leitura e releitura se relativiza porque, conforme afirma o autor em sua quarta definição: “Toda releitura é uma leitura de descoberta como a primeira.” (Idem, p. 11). Afirma o autor que



essa definição pode ser considerada um corolário da sexta definição que é a seguinte: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Idem, *ibidem*).

Essa afirmação pode ser lida tanto em relação ao indivíduo como em relação à humanidade. O clássico é uma obra que permanece presente no patrimônio cultural da humanidade porque nunca termina de dizer o que tem para dizer. O mesmo acontece na vida do indivíduo que a cada reencontro com o clássico aprende coisas novas e tem a sensação de estar lendo pela primeira vez essa obra. Isso ocorre por dois motivos. Um é o de que as pessoas mudam com o passar dos anos, acúmulo de experiências etc., ou seja, quando o indivíduo lê pela segunda ou terceira vez um clássico já não é exatamente a mesma pessoa que o leu pela primeira vez. O outro motivo é o de que a riqueza humana contida no clássico dificilmente é explorada por inteiro numa primeira leitura e à medida que o leitor vai descobrindo novos aspectos é possível que sua percepção do livro todo também vá se alterando.

Se toda releitura é, nesse sentido, uma primeira leitura, Calvino também afirma o inverso, isto é, que toda leitura é uma releitura. Essa é sua quinta definição: “Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”. (CALVINO, 2020, p. 11). Essa afirmação, à primeira vista, gera dúvidas. Do ponto de vista da experiência estritamente individual não faria sentido afirmar-se que a primeira leitura é uma releitura. Ocorre que o que Calvino tem em mente é que a leitura realizada por uma pessoa é sempre influenciada por opiniões e interpretações existentes na sociedade sobre aquele clássico. Em outras palavras, a primeira leitura é sempre mediada por outras leituras que já foram feitas e, nesse sentido, é uma releitura. O autor então, na sua sétima definição, dá uma formulação mais clara da quinta: “clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes)” (Idem, *ibidem*). Se os clássicos deixam marcas na cultura, essas marcas podem chegar aos indivíduos antes mesmo que eles tenham a oportunidade de ler a obra por si mesmo. É o caso, por exemplo, da imagem de Dom Quixote e as interpretações sobre esse grande personagem que podem ser conhecidas por quem ainda não tenha lido esse livro.

Nesse ponto surge de forma bastante nítida a questão da mediação entre o indivíduo e o clássico realizada pelo trabalho educativo. Essa mediação deveria ter por objetivo instrumentalizar o aluno para que a experiência de leitura do clássico seja o mais rica possível, isto é, que as potencialidades contidas no clássico se transformem em vivência literária do aluno. A mediação realizada pelo trabalho educativo não deveria, portanto, pretender substituir a atividade de leitura do clássico pelo aluno, mas ser um apoio a essa atividade. Calvino critica a substituição da leitura do clássico pela leitura das interpretações do clássico:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo quando alguém vai ler um clássico pela primeira vez já para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 2020, p. 12)

Não estamos, de forma nenhuma, defendendo que os professores não orientem a leitura dos clássicos por seus alunos. Essa orientação é indispensável por vários motivos. O primeiro deles, quase óbvio, é o fato de que, na maior parte das vezes, é a escola que apresenta os clássicos aos alunos. O segundo é o fato de que, também na maior parte das vezes, a escola deve criar nos alunos a vontade de ler os clássicos, especialmente em contextos culturais nos quais o hábito da leitura seja um fenômeno pouco frequente. O terceiro é o de que o professor, como alguém familiarizado com o clássico e com as ocorrências mais comuns nos primeiros contatos dos alunos com aquele clássico, pode ensinar os alunos a lidarem com essas ocorrências de forma proveitosa para uma boa relação com a obra. É o caso, por exemplo, do trabalho com o vocabulário empregado na obra, que pode trazer novidades e dúvidas e que pode ser explorado pelo professor em apoio à leitura realizada pelos alunos.

Na cultura não existem relações não mediadas e, como o próprio Calvino reconhece, as relações com os clássicos são mediadas pelas marcas que eles próprios vão deixando na cultura e pelas interpretações que vão sendo difundidas na sociedade. E isso não vale apenas para os clássicos literários, mas para os clássicos de qualquer área. E, sem dúvida, é preciso evitar os preconceitos e as interpretações distorcedoras. Assim, a mediação realizada pelo trabalho educativo não é uma intervenção ilegítima na relação

entre o aluno e o clássico, mas uma intervenção que deve procurar aproximar o aluno daquilo que o clássico tem a dizer.

Preocupado com o fato de que as interpretações muitas vezes dificultam o acesso das pessoas ao que os clássicos dizem por si mesmos, Calvino assim formula a oitava e a nona definições: “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe” e “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2020, p. 12).

Repetindo: o trabalho educativo não deve ter o objetivo de substituir a leitura do clássico pela leitura do que dizem sobre ele, mas sim fazer o possível para que a experiência do aluno de ler aquele clássico seja realmente enriquecedora das experiências desse aluno. Essa relação entre o aluno e o clássico terá, nesse sentido, as características de um encontro inédito.

Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 2020, p. 12-13)

Concordarmos, é claro, que a escola deve fazer os alunos conhecerem um certo número de clássicos e fazer os alunos adquirirem os instrumentos que lhes permitam se tornarem leitores autônomos que fazem suas escolhas em termos de preferências pessoais. Mas acrescentaríamos que a escola também pode (e deve) realizar esforços para que a leitura dos clássicos “por dever” ou “por respeito” resulte em “amor”, produza a “centelha”. Novamente faremos comparação com a alfabetização que empregue clássicos da literatura infantil. A produção desse “amor” pela leitura dos clássicos e pelo uso da língua escrita como mediação com o mundo não precisa esperar pelo momento em que a criança já seja considerada alfabetizada. O processo de alfabetização, se for concebido como ingresso no mundo da cultura escrita, pode ser organizado de maneira a despertar na criança a curiosidade por esse mundo, a vontade de caminhar por ele, conhecendo sua riqueza e diversidade. Como já dissemos anteriormente, não separamos o mundo da cultura escrita do mundo constituído pela sociedade e pela natureza, pois a realidade é única. Isso que chamamos de mundo da cultura escrita é, evidentemente, parte da

totalidade da realidade humana e, portanto, aprender a conhecer o mundo da cultura escrita é parte do processo de aprender a conhecer o mundo como uma realidade da qual todos fazemos parte.

Gramsci afirmou que o aluno da escola tradicional que estudava as culturas grega e latina estava conhecendo as origens da cultura europeia moderna, ou seja, as origens de sua cultura e, dessa maneira, estava conhecendo melhor a si mesmo. E Gramsci afirmou isso para argumentar que a escola educava ao instruir, isto é, a aquisição de conhecimentos sobre algo aparentemente tão distante da vida do aluno era, na verdade, um processo de autoconhecimento.

Nossa leitura é a de que Calvino se aproxima dessa linha de pensamento quando afirma duas coisas: a primeira é a de que o clássico é uma ligação do indivíduo com o universo e a segunda é de que o clássico é uma ligação do indivíduo consigo mesmo. Assim, a décima definição formulada por Calvino é: “Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs” (CALVINO, 2020, p. 13) e a décima primeira definição é: “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (Idem, *ibidem*).

Na décima definição o clássico é uma espécie de chave interpretativa do mundo, uma referência para a explicação dos fenômenos do mundo e na décima primeira é a mesma coisa só que em relação ao próprio indivíduo. Mas Calvino explica que isso não ocorre apenas quando o sujeito se identifica com um clássico, mas também quando se enfrenta com ele, vive discutindo com ele, mas não consegue dele se separar. Calvino diz que é o caso de sua relação com Rousseau:

Mas um clássico pode estabelecer uma relação igualmente forte de oposição, de antítese. Tudo aquilo que Jean-Jacques Rousseau pensa e faz me agrada, mas tudo me inspira um irresistível desejo de contradizê-lo, de criticá-lo, de brigar com ele. Aí pesa a sua antipatia particular num plano temperamental, mas por isso seria melhor que o deixasse de lado; contudo não posso deixar de incluí-lo entre os meus autores. (Idem, *ibidem*)

Um clássico não é, portanto, necessariamente, um autor ou uma obra cuja leitura agrade o indivíduo. Ao menos não necessariamente em todos os seus aspectos. Pensemos, por exemplo, na criança que sinta medo do vilão de uma história infantil. Ela não gosta

do vilão e não torce por seu sucesso, mas talvez ele seja uma das principais razões pelas quais a criança se vincula apaixonadamente àquela história.

Tal como Saviani, também Calvino não considera que o clássico tenha que ser, necessariamente, uma obra antiga:

Creio não ter necessidade de justificar-me se uso o termo clássico sem fazer distinções de antiguidade, de estilo, de autoridade. (...). Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna, mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural. (CALVINO, 2022, p. 13-14)

O autor usa, portanto, o conceito de clássico sem associá-lo a uma época ou estilo, atendo-se aos efeitos socioculturais da obra que a inserem num processo cumulativo, o que leva o autor à sua décima segunda definição: “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia”. (Idem, p. 14)

Por fim, o autor toca no problema da dificuldade em se encontrar tempo e tranquilidade para a leitura dos clássicos numa época e numa sociedade em que tudo é feito em ritmo acelerado e as pessoas precisam estar a par dos fatos e das informações recentes, seja por utilidade prática, seja para simplesmente não ficarem deslocadas dos temas atuais das conversas. Para situar no tempo, esse texto foi escrito por Calvino em 1981, antes, portanto, da internet, das redes sociais, dos *smartphones* etc. Mas já existiam o rádio, a televisão, o telefone e o ritmo intenso da vida urbana:

Talvez o ideal fosse captar a atualidade como o rumor do lado de fora da janela, que nos adverte dos engarrafamentos do trânsito e das mudanças do tempo, enquanto acompanhamos o discurso dos clássicos, que soa claro e articulado no interior da casa. Mas já é suficiente que a maioria perceba a presença dos clássicos como um reboar distante, fora do espaço invadido pelas atualidades como pela televisão a todo volume. (Idem, p. 15)

Nessa passagem há um certo tom de resignação perante uma realidade que não seria a desejável, mas que se impõe. Entendemos, porém, que se faz necessário o trabalho educativo em ambas as hipóteses. Para que exista a situação ideal, é preciso ensinar as pessoas a amarem a leitura desde a mais tenra infância, como alertou Gramsci em relação à atividade de estudo:

Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar

grandes cientistas, ainda é preciso partir deste ponto e deve-se pressionar toda a área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas). (GRAMSCI, 2001, p. 46)

Mas também a segunda hipótese de Calvino, ou seja, a da situação em que “a maioria percebe a presença dos clássicos como um reboar distante, fora do espaço invadido pelas atualidades como pela televisão a todo volume”, requer o trabalho educativo escolar. É preciso que a escola ensine as pessoas a identificarem esse reboar distante dos clássicos, mas, para isso, ela precisa criar os momentos em que em seu interior se acompanhe o discurso claro e articulado dos clássicos, ou seja, é preciso que a escola trabalhe tendo em vista a situação ideal sabendo, porém, que talvez só consiga fazer com que a maioria seja capaz de reconhecer o reboar distante dos clássicos.

Trabalhando com a imagem da relação entre silêncio e ruídos externos, Calvino assim formula a décima terceira definição: “É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo” e a décima quarta definição: “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2022, p. 15)

Como escrevemos na introdução desta tese, pensamos a alfabetização como ingresso da criança num mundo repleto desses rumores e um movimento de aproximação dos clássicos que produzem esses rumores que, progressivamente, deixem de ser rumores e se tornem discursos claros e articulados.

### **4.3 Os clássicos da literatura infantil no processo de alfabetização**

A leitura das Cartas do Cárcere, de Gramsci, mostra que ele era muito preocupado com a educação das crianças, pois com frequência dava suas opiniões e procurava participar da vida dos filhos e sobrinhos, mesmo na distância imposta pelo encarceramento. Essa preocupação com a educação das crianças vinha acompanhada de grande afetividade e de sensibilidade para com os interesses das crianças. Numa das cartas, de 18 de janeiro de 1932, Gramsci (2005b, p. 149), informa à sua irmã Teresina, que havia se decidido por encaminhar aos sobrinhos, como presente, a tradução que ele havia feito, do alemão para o italiano, de alguns contos dos Irmãos Grimm. Em carta escrita a Tania em 23 de maio de 1927, Gramsci (2005a, p. 159) dizia que estava lendo

esses contos como parte do estudo sistemático da língua alemã que ele estava procurando realizar. Reproduziremos na sequência o conteúdo integral da carta a Teresina porque nela Gramsci faz considerações sobre o significado que poderia ter aos seus sobrinhos a leitura desses contos que lhes fosse feita por algum adulto:

Querida Teresina,

Recebi sua carta do dia 14, junto com a carta de Franco, seus desenhos coloridos e a cartinha de Diddi e Mima. Agradeço a todos os seus filhos e realmente não sei imaginar o que possa fazer para demonstrar meu afeto por eles. Vou pensar a respeito e tentar inventar alguma coisa que saia de mim para eles, porque, se não for assim, não tem graça nem significado algum. Talvez faça o seguinte. Traduza do alemão, como exercício, uma série de contos populares, exatamente como aqueles dos quais gostávamos tanto quando éramos crianças e que, em parte, até se parecem com eles, porque a origem é a mesma. São um pouco à moda antiga, típicos do mundo rural, mas a vida moderna, com o rádio, o avião, o cinema falado, Carnera<sup>15</sup>, etc., ainda não penetrou em Ghilarza<sup>16</sup> a ponto de fazer com que o gosto das crianças de agora seja muito diferente do nosso daquela época. Vou tentar copiá-los num caderno e mandá-los para você, se me permitirem, como minha contribuição à fantasia dos pequenos<sup>17</sup>. Talvez o leitor<sup>18</sup> deva colocar um grãozinho de ironia e de indulgência quando apresenta-los para os ouvintes, como tributo à modernidade. Mas como é que esta se apresenta? Deve haver os cabelos *à la garçonne*, imagino, e as canções devem ser sobre “Valencia” e as mantilhas das mulheres sardas, mas ainda há de subsistir tipos à antiga como tia Alene e Corroncu, e os contos ainda terão um ambiente apropriado. De resto, não sei se lembra: eu dizia sempre, quando criança, que gostaria de ver tia Alene de bicicleta, o que demonstra que nos divertíamos colocando em contraste os trogloditas com a modernidade relativa daquela época; ainda que ela estivesse bem além de nosso ambiente, não deixava de nos parecer simpática e despertar sensações agradáveis em nós. Mande-me mais notícias de mamãe, em quem deve dar muitos abraços, junto com todos em casa. (GRAMSCI, 2005b, p. 149)

Lucia Borghese (2010) em artigo publicado originalmente em italiano em 1981 e publicado em inglês, numa coletânea, em 2010, informa que Gramsci não chegou a enviar a tradução dos contos à sua irmã. Borghese (2010) também informa que quinze desses contos dos irmãos Grimm traduzidos por Gramsci estão no caderno A e que no caderno B estão as traduções completas de oito contos e uma interrompida. A autora critica

<sup>15</sup> “O boxeador Primo Carnera (1906-1967) foi campeão do mundo na categoria peso-pesado. Em 1935, seria derrotado por Joe Louis, um resultado embaraçoso para a propaganda fascista”. (nota em GRAMSCI, 2005b, p. 150)

<sup>16</sup> “Ghilarza é uma comuna italiana da região da Sardenha, província de Oristano, com cerca de 4.379 habitantes. Estende-se por uma área de 53 km<sup>2</sup>, tendo uma densidade populacional de 83 hab/km<sup>2</sup>” (Fonte: Wikipedia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ghilarza>), acesso em 30/04/2022).

<sup>17</sup> “Este caderno, e mais outros três usados para traduções, não foram incluídos na edição de Valentino Gerratana, em 1975, mas estão conservados na Fundação Instituto Gramsci” (nota em GRAMSCI, 2005b, p. 150). Em 2007 o *Istituto dell'Enciclopedia Italiana* publicou dois volumes dos cadernos do cárcere com os cadernos que contêm as traduções realizadas por Gramsci. Não tivemos acesso a essa publicação que se encontra, no momento (2022) esgotada.

<sup>18</sup> Aqui muito provavelmente Gramsci se refere a quem fosse ler os contos para as crianças.

duramente o fato das traduções feitas por Gramsci não terem recebido a atenção merecida pelos organizadores das publicações dos escritos do comunista sardo. Ela discorda da interpretação de que essas traduções teriam pouca relação com o projeto político, cultural e educacional de Gramsci. Ela afirma que na aqui citada carta de Gramsci à irmã, seu verdadeiro projeto em relação aos contos dos irmãos Grimm não teria sido explicitado de forma clara por causa da censura carcerária à sua correspondência. A análise que Borghese fez das traduções gramscianas dos contos de Grimm a partir da pesquisa que a autora fez diretamente nos manuscritos dos cadernos do cárcere levou-a à hipótese de que Gramsci teria realizado uma secularização dos contos, coerentemente com sua visão educacional em que a formação religiosa das crianças deveria ser substituída por uma formação pautada na visão do ser humano como criador de si mesmo ao longo da história.

Não nos propomos a analisar as interpretações de Borghese (2010) sobre o trabalho de tradução dos contos dos irmãos Grimm por Gramsci, nem sua hipótese de que a citada carta escrita por Gramsci à irmã faria uso da estratégia de escrever de forma indireta, quase cifrada. A menção a esse estudo realizado por Borghese tem a intenção de assinalar que nos parece interessante a ideia de que Gramsci pretendia fazer da leitura desses contos dos irmãos Grimm um processo de gênese, no pensamento infantil, da nova concepção de mundo, pela mediação intencionalmente direcionadora do adulto<sup>19</sup>. Podemos dizer que, no caso em pauta, seriam duas as mediações. A primeira a do próprio Gramsci, com sua autoria da tradução e a segunda seria da pessoa que lesse os contos às crianças, principalmente se ela seguisse a sugestão de, no ato da leitura, acrescentar “um grãozinho de ironia e de indulgência” como forma de historicizar tanto a obra como o próprio contexto das pessoas que estavam lendo a obra (o adulto e as crianças). Gramsci faz analogia com o fato de que em sua infância ele se divertia imaginando a tia antiquada andando de bicicleta que, naquelas circunstâncias, representava a modernidade.

Iniciamos este item com essa rápida menção ao projeto de Gramsci de enviar à sua irmã, para serem lidas aos seus sobrinhos, a tradução que ele fizera de contos dos

---

<sup>19</sup> It should be noted that, despite their familiar and occasional character, Gramsci's translations are consistent with the theoretical framework found in the Notebooks, thus confirming the substantial overall coherence and unity of inspiration of Gramsci's entire prison writings. In these translations there converge, translated into practice in an almost paradigmatic way, the various remarks and reflections on linguistics, on folk traditions, on pedagogy and on political culture that Gramsci was engaged in making during those years and on which he was subsequently to go into greater depth, all directed toward his inquiry into the political value of culture, the function of schools, and the role of the intellectuals in society. (BORGHESE, 2010, p. 162)



irmãos Grimm, para, dessa forma, deixar já de início indicado que consideramos inteiramente legítimo o uso pedagógico de obras da literatura infantil. Gramsci era um profundo conhecedor da literatura italiana e estrangeira e tinha, como já analisamos no terceiro capítulo desta tese, uma concepção claramente definida quanto ao papel, para a superação do senso comum, do domínio da língua escrita em suas formas mais elaboradas. Ao se propor a presentear seus sobrinhos com uma tradução de sua autoria de contos dos irmãos Grimm, nada indica que sua intenção fosse apenas a de divertir as crianças, embora a diversão fosse uma dimensão por ele não negligenciada. Parece-nos bastante plausível a hipótese de Borghese (2010) de que Gramsci teria intenções pedagógicas coerentes com sua visão do papel dos adultos na educação das crianças. Ora, sendo Gramsci um intelectual tão consciente da importância da qualidade literária de uma obra, não sacrificaria essa qualidade em nome de qualquer objetivo instrumental, fosse de propaganda política ou de ordem pedagógica, exatamente porque, como procuramos mostrar no capítulo anterior, suas ideias sobre política e educação estavam sempre ligadas à sua visão histórica do desenvolvimento humano. Ocorre que o uso educacional de uma obra literária não precisa ocorrer em detrimento do julgamento de sua qualidade como obra literária nem precisa incorrer em empobrecimento das relações entre o indivíduo e a obra.

Assim, embora não pretendamos analisar aqui os estudos já existentes sobre os vários aspectos envolvidos no trabalho educativo com a literatura infantil, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, não poderemos deixar de abordar algumas questões relacionadas à literatura infantil e ao trabalho escolar com ela, para apoiar a defesa da ideia de se trabalhar na alfabetização com clássicos da literatura infantil. Por não termos formação específica na área de Letras, temos total consciência dos limites dos nossos conhecimentos dos estudos sobre literatura em geral e literatura infantil em particular. Esperamos, porém, que os autores aos quais aqui recorreremos possam vir em nosso socorro e nos ajudar a definir algumas referências básicas para nossa reflexão.

#### **4.3.1 O direito à literatura e aos clássicos segundo Antônio Candido**

Antes, porém, de abordarmos algumas questões sobre a literatura infantil, consideramos necessário tocar no tema da importância da literatura na vida das pessoas e na educação escolar. Para isso recorreremos a um texto que já se tornou um clássico, de

autoria de Antonio Candido (2011) intitulado “O direito à literatura”, publicado inicialmente em 1988. Começamos pela maneira como o autor define, de forma bem ampla, o que seja a literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2011, p. 176)

De acordo com esse pensamento, a literatura está presente no cotidiano das pessoas em suas formas mais simples e básicas, desenvolvendo-se e diversificando-se histórica e socialmente até alcançar as formas mais complexas e difíceis da produção escrita. A literatura não é, portanto, algo supérfluo ou de interesse apenas dos professores, já que ela atende a essa necessidade humana de trabalhar com a imaginação, a fantasia. É por isso que o autor assume como um pressuposto que a literatura, por ser uma necessidade universal, é um direito de todos:

O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém consegue passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 176-177)

Afirmar que a literatura é uma necessidade que precisa ser satisfeita, que é um direito, remete às formas pelas quais a sociedade se organiza para satisfazer as necessidades das pessoas e ao direito que todas as pessoas têm de verem satisfeitas suas necessidades. E não nos esqueçamos de que as necessidades são histórica e socialmente produzidas, inclusive as necessidades individuais. Saviani afirma que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2011, p. 13). Podemos, então, raciocinar que, seguindo os argumentos de Antonio Candido sobre a literatura como uma necessidade e os de Saviani sobre a produção da natureza humana, que a literatura na vida das pessoas é, ao mesmo tempo,

um produto de processos educativos e um meio para a educação. Vejamos como prossegue Candido em sua argumentação:

Alterando o conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que na nossa sociedade a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, 177)

Esse papel educativo da literatura, para Candido, não ocorre apenas por meio da literatura sancionada pela sociedade, aquela que expressa as ideias aceitas como corretas e modelares, mas também pela literatura que subverte e questiona o que está estabelecido. Isso, ainda segundo o autor, torna a literatura “uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (Idem, p. 178). Isso explica as reações por vezes bastante hostis de grupos sociais e pais à presença, na educação escolar, de algumas obras literárias:

Isto significa que ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (Idem, p. 178, inclusão nossa entre colchetes).

Chamando a atenção para o fato de que a literatura é dialética como o é a realidade humana que nela se expressa, Candido afirma que a literatura “não corrompe nem edifica”, que ela traz “livremente em si o que chamamos bem e o que chamamos mal” e, dessa forma, “ela humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 2011, p. 178).

Para explicar esse poder humanizador da obra literária vista como essencialmente contraditória, no sentido dialético de contradição, Candido analisa o que chama de as três dimensões da natureza da literatura ou da obra literária.

A primeira dessas dimensões é de que a literatura “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (Idem, p. 178). Essa dimensão está relacionada à maneira como a linguagem é empregada pelo autor da obra literária para dar uma determinada forma a um certo conteúdo.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. (...) 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 de mundo que temos. (...) O conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. (CANDIDO, 2011, 179-180).

Esse caráter de construção deliberada da obra literária estabelece uma diferença entre as experiências cotidianas e as vivências geradas pela relação com a obra literária. Candido nos dá uma aula sobre essa superação do cotidiano pela literatura ao fazer a análise de um trecho do poema Marília de Dirceu, de Tomaz Antonio Gonzaga.

Pensemos agora num poema simples, como a Lira de Gonzaga que começa com o verso “Eu, Marília, não fui nenhum vaqueiro”. Ele a escreveu no calabouço da ilha das Cobras e se põe na situação de quem está muito triste, separado da noiva. Então começa a pensar nela e imagina a vida que teriam tido se não houvesse ocorrido a catástrofe que o jogou na prisão. De acordo com a convenção pastoral do tempo, transfigura-se no pastor Dirceu e transfigura a noiva na pastora Marília, traduzindo seu drama em termos da vida campestre. A certa altura diz:

Propunha-me dormir no teu regaço  
As quentes horas da comprida sesta;  
Escrever teus louvores nos olmeiros,  
Toucar-te de papoulas na floresta.

A extrema simplicidade desses versos remete a atos ou devaneios dos namorados de todos os tempos: ficar com a cabeça no colo da namorada, apanhar flores para fazer uma grinalda, escrever as respectivas iniciais na casca de uma árvore. Mas na experiência de cada um de nós esses sentimentos e evocações são geralmente vagos, informados, e não têm consistência que os torne exemplares. Exprimindo-os no enquadramento de um estilo literário, usando rigorosamente os versos de dez sílabas, explorando certas sonoridades, combinando as palavras com perícia, o poeta transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as emoções amorosas desse tipo. A alternância regulada de sílabas tônicas e sílabas átonas, o poder sugestivo da rima, a cadência do ritmo – criaram uma ordem definida que serve de padrão para todos e, deste modo, a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade ou permanência. (CANDIDO, 2011, p. 180-181)

Vemos aí uma característica do clássico, que é uma obra que extrai da vida seus elementos, mas os reelabora de uma forma modelar, generalizando-se e tornando-se capaz de produzir nos indivíduos a catarse no sentido gramsciano que foi incorporado por Saviani à pedagogia histórico-crítica. Segundo a análise feita por Candido, o efeito humanizador da obra literária atua por meio dessa dialética entre conteúdo e forma:

A forma permitiu que o conteúdo ganhasse mais significado e ambos juntos aumentaram nossa capacidade de ver e sentir. Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redundava em certa modalidade de conhecimento. (CANDIDO, 2011, p. 181)

A rica relação entre o conteúdo e a forma literária é uma das mais importantes características de um clássico, resultando no seu elevado potencial de humanização. É importante ressaltar que esse potencial humanizador do clássico tem caráter universal, mas para que esse potencial se transforme em efetiva humanização é necessário um esforço intencional da sociedade.

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa de bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 2011, p. 189)

É na direção da superação dessa estratificação que a pedagogia histórico-crítica luta pela constituição de um sistema público nacional de ensino que socialize o saber sistematizado, no qual se situa a literatura. E como mostrou a citada passagem de Candido, a questão da alfabetização é vital e, acrescentaríamos, especialmente se a alfabetização for entendida como parte do processo maior que é a inserção de todos no mundo da cultura escrita. Há quem afirme que essa é uma posição elitista, baseada na cultura dos intelectuais e não na cultura do povo. Candido, porém, argumenta que a questão reside em as pessoas terem oportunidade de se relacionarem com a chamada cultura erudita. Um dos exemplos é o seguinte:

A partir de 1934 e do famoso congresso de escritores de Karkov, generalizou-se a questão da literatura proletária, que vinha sendo debatida desde a vitória da Revolução Russa, havendo uma espécie de convocação universal em prol da produção socialmente empenhada. Uma das alegações era a necessidade de dar ao povo um tipo de literatura que o interessasse realmente, porque versava os seus problemas específicos de um ângulo progressista. Naquela ocasião, um escritor francês bastante empenhado, mas não sectário, Jean Ghéhenno,

publicou na revista *Europe* alguns artigos relatando uma experiência simples: ele deu para ler a gente modesta, de pouca instrução, romances populistas, empenhados na posição ideológica ao lado do trabalhador e do pobre. Mas não houve o menor interesse da parte das pessoas a que se dirigiu. Então, deu-lhes livros de Balzac, Stendhal, Flaubert, que os fascinaram. Ghéhenno queria mostrar com isto que a boa literatura tem alcance universal, e que ela seria acolhida devidamente pelo povo se chegasse até ele. E por aí se vê o efeito mutilador da segregação cultural segundo as classes. (CANDIDO, 2011, p. 191)

Destacamos nessa citação o valor universal dos clássicos e que é preciso fazer com que eles cheguem até todos. Destacamos também que é um preconceito acreditar que as pessoas só possam se interessar por obras literárias que estejam imediatamente conectadas à sua realidade cotidiana. Então perguntamos: a difusão de preconceitos desse tipo, que atribuem às pessoas um imediatismo de interesses não acabaria atuando como um argumento de convencimento das pessoas de que elas têm limites que não podem ser superados? Candido dá um segundo exemplo contestador dessa visão preconceituosa que considera serem os clássicos algo que só interessa aos intelectuais:

Tempos atrás foi aprovada em Milão uma lei que assegura aos operários um certo número de horas destinadas a aperfeiçoamento cultural em matérias escolhidas por eles próprios. A expectativa era que aproveitariam a oportunidade para melhorar o seu nível profissional por meio de novos conhecimentos técnicos ligados à atividade de cada um. Mas para surpresa geral, o que quiseram na grande maioria foi aprender bem a sua língua (muitos estavam ainda ligados aos dialetos regionais) e conhecer a literatura italiana. Em segundo lugar, queriam aprender violino. Este belo exemplo leva a falar no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número. (CANDIDO, 2011, p. 191-192)

O autor não deixa dúvidas quanto à importância dos clássicos e quanto à possibilidade de realização de iniciativas socioeducativas que popularizem a relação com eles. Nossa interpretação, inspirada pelas ideias de Gramsci sobre as relações entre os intelectuais da filosofia da práxis e o povo, é a de que o interesse das pessoas pelos clássicos não se forma espontaneamente, havendo necessidade da criação de situações que despertem e desenvolvam esse interesse. Acreditamos que as seguintes palavras de Antonio Candido dão apoio a essa interpretação:

*O Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os Lusíadas*, Machado de Assis, podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais

necessários à sobrevivência. (...) Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 192-193)

Esse direito, para ser exercido em sua plenitude na idade adulta, precisa começar a ser exercido desde a mais tenra infância, sendo a alfabetização um momento decisivo para isso. Trabalhar a alfabetização utilizando os clássicos da literatura infantil parece-nos, portanto, algo que está em consonância com essa visão de Antonio Candido sobre a fruição da literatura como um direito universal inalienável. Passemos, agora, a algumas considerações sobre esse campo específico da literatura que é o da literatura infantil.

#### **4.3.2 O literário e o pedagógico no trabalho com a literatura infantil**

Iniciaremos com algumas considerações a partir do livro “O que é literatura infantil”, de Ligia Cademartori (2010). Na apresentação da edição de 2010, a autora informa que escreveu a primeira edição desse livro em 1986 e que, naquela época, a literatura infantil “deixava seu lugar à margem para ser apreciada em suas peculiaridades” (p. 6). A autora faz uma certa crítica ao uso restrito que a escola brasileira teria feito, inicialmente, da literatura infantil.

É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. Mas não foi movida pelo reconhecimento desse potencial que a escola, inicialmente, voltou-se para a literatura infantil. A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. Acreditava-se no slogan “quem lê, sabe escrever”. Além de ensinar a língua, a literatura seria veículo de informações. Supriria as grandes lacunas intelectuais dos alunos, oferecendo também elementos formativos. Ora, se a função da literatura parasse aí, seu papel seria meramente paradidático. (CADEMARTORI, 2010, p. 6-7)

Pelo que expusemos nos itens anteriores deste capítulo acreditamos ter deixado claro que não é nossa intenção defender a redução da função da literatura na escola a mero instrumento para alcance de finalidades não literárias. Entendemos, porém, que o emprego escolar da literatura infantil para o enriquecimento do domínio da língua escrita é compatível com a formação da fruição literária, sendo também uma condição para esta, já que a fruição literária não ocorre independentemente do nível de domínio da língua escrita. Mais do que isso, separar o domínio da língua escrita do processo de

aprendizagem da fruição literária seria separar a literatura da linguagem, o que seria um contrassenso. Mas não nos parece que a autora seja contra o uso pedagógico da literatura infantil para a aquisição do domínio da língua escrita. O que a autora argumenta é que não se deve perder de vista a especificidade da fruição literária na infância:

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. Mas essa não é a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança. (Idem, p. 7)

Nesse sentido, precisamos insistir que ao defendermos o trabalho com clássicos da literatura infantil no processo de alfabetização não estamos desconsiderando a necessidade de se estar alerta para a necessidade de se cultivar com a criança o ato de fruição literária propriamente dito, claro que de forma ainda inicial, com as características próprias ao modo de ser das crianças em idade de alfabetização.

Como dissemos, a autora informa, na apresentação da edição de 2011, que a primeira edição de seu livro data da década de 1980 e, desde então, algumas coisas teriam se modificado. Por um lado, o reconhecimento da importância da literatura infantil teria avançado significativamente, mas, por outro, teriam surgido novos obstáculos à implementação de ações que efetivamente promovam a prática generalizada de leitura de obras literárias. Teria se criado, assim, uma distância entre a difusão da ideia da importância da literatura para as crianças e a presença efetiva da literatura na vida das crianças:

Um dos principais fatores que agem nessa distância é o fato de a escola, atualmente, estar ainda mais esvaziada de seu potencial simbólico do que nos anos 1980, quando já dava sinais de declínio. Vive atualmente perda mais radical de seu antigo espaço de influência. Sobrevive sem condições de competir com os meios de comunicação de massa, esses, sim, geradores de valores e de modelos, que se impõem indistintamente ao amplo público, mediante informação, publicidade e entretenimento. As crianças crescem diante da televisão, brincam desde cedo com jogos eletrônicos e encontram pela internet, instantaneamente, as informações de que precisam. Podem saber de tudo o que está acontecendo em tempo real. À disposição delas, estão muitas informações. São tantas que atordoam. O livro não concorre com isso e, no entanto, a literatura infantil, guardadas as diferentes proporções da oferta, conforme se trate de escola pública ou privada, está mais próxima das crianças do que estava nos anos 1980. Isso se deve a projetos e programas de diferentes instituições, resultado de iniciativas de diversas origens. Contraditório? Sim, mas é exatamente nesse descompasso que, acredito, devem incidir, tanto os enfoques ao tema, quanto a ação de promotores ou mediadores da leitura de



livros infantis. A despeito do que acreditam os pessimistas, houve uma valorização do gênero que, em escala política e econômica, deve muito à correlação entre educação e desenvolvimento. Em escala familiar e doméstica, liga-se à correspondência, feita pelos pais, entre a educação dos filhos e a futura profissionalização desses. (CADEMARTORI, 2011, p. 7-8)

Em relação à escola a passagem citada não nos parece suficientemente clara quanto à posição da autora, ao afirmar que a escola estaria “mais esvaziada do seu potencial simbólico do que anos de 1980, quando já dava sinais de declínio”. Essa afirmação pode ser interpretada como constatação de um resultado da luta política e ideológica que ocorreu nas últimas décadas, na sociedade brasileira, no que se refere à educação escolar. Nesse caso, o esvaziamento do potencial simbólico da escola seria visto como um retrocesso contra o qual seja necessário lutar, para fortalecer o papel social da escola. Mas a afirmação da autora pode ser interpretada como uma constatação de que a escola seria uma instituição que teria perdido seu valor social diante do desenvolvimento dos meios de comunicação, especialmente a internet e as tecnologias digitais. Essa segunda interpretação pode ser sugerida pela forma como a autora caracteriza a presença dessas tecnologias na vida das crianças, que parece se aproximar do argumento de que a escola teria se tornado obsoleta diante da facilidade de acesso à informação que supostamente seria propiciada pelas novas tecnologias. Embora a questão das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, na educação em geral e na alfabetização não seja objeto de análise desta tese, trata-se de uma questão que não pode deixar de estar presente ao menos como “pano de fundo”, ou seja, não podemos desconsiderar o fato de que essas tecnologias têm impactado positiva e negativamente a vida de adultos e crianças e as relações com os produtos culturais. No capítulo 2 mencionamos o estudo realizado por Rebeca Darius (2020), que analisou as relações entre tecnologia e alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e argumentou, fundamentando-se em Álvaro Vieira Pinto, entre outros, que a presença da técnica na atividade humana precisa ser compreendida numa perspectiva histórica e de totalidade, buscando-se compreender na história social o papel tanto humanizador quanto alienador que as técnicas podem desempenhar. Essa análise feita por Rebeca Darius nos alerta para evitarmos duas atitudes igualmente não dialéticas que são, por um lado, o fetichismo da tecnologia e, por outro, a atitude romântica de negação total da tecnologia como se ela fosse um mal em si mesma.

Sendo esta tese desenvolvida na linha da pedagogia histórico-crítica, consideramos que existe sim uma disputa em relação à escola, uma luta para sua desvalorização e sua subordinação aos interesses de mercado que promovem a difusão de

visões fetichistas do poder educativo da cultura digital. O mais importante, porém, neste momento de nossa análise, é destacar que concordamos com Cademartori (2011) sobre o fato de que a literatura infantil pode ser trabalhada com as crianças como uma forma de ver o mundo distinta daquela propiciada pela cultura digital:

Para quem valoriza a dimensão existencial da leitura literária, no entanto, promover, intermediar, comentar a literatura infantil é modo de oferecer aos pequenos um tipo de informação e de recorte do mundo distintos daqueles que consomem diariamente. É convite a que conheçam algo mais instigante, que a realidade simultânea captada pelas telas, e algo menos superficial, que o discurso apressado delas, e apreciem relatos em recepção menos indiferente e ininterrupta que a que vivem diante dos canais de *cartoon*. Contudo, como a presença dos meios eletrônicos é avassaladora, precisamos reconhecer que a literatura infantil só entrará na vida da criança por uma fenda, nunca pela porta principal. Tal circunstância, ao contrário do que pode parecer, não diminui sua potencialidade. Ao contrário, pode aumentá-la, dependendo da intermediação que o adulto fizer, uma vez que, dificilmente, a criança poderá prescindir desse terceiro, entre ela e o livro, para se tornar leitor. (CADEMARTORI, 2011, p. 8)

Concordando inteiramente com a importância dessa mediação feita pelo adulto, acrescentamos que essa mediação assume sua forma mais desenvolvida com o trabalho educativo escolar. Além disso, indagamos se a presença avassaladora das tecnologias digitais na vida contemporânea necessariamente tem como decorrência que a literatura nunca entrará na vida da criança pela porta principal. Ações educativas bem-sucedidas não poderiam fazer com que a literatura viesse a ocupar um lugar de destaque na vida das crianças? Usando a metáfora da fenda empregada pela autora, talvez o trabalho educativo possa fazer com que as fendas se alarguem e acabem se transformando em portas e janelas por meio das quais a vida da criança se abra para o mundo da cultura escrita. Esta tese inteira se baseia na ideia de que a alfabetização possa exercer esse papel. Prossigamos, porém, acompanhando a exposição da autora sobre as especificidades da literatura infantil.

Em primeiro lugar, como a própria denominação já explicita, trata-se de uma literatura escrita para um leitor específico que é a criança:

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a

superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer. (CADEMARTORI, 2011, p. 11-12)

Ainda que faça sentido que, de forma bem ampla, o autor da obra de literatura infantil tenha em mente certas características da faixa etária do possível leitor, é passível de questionamento que a obra atenda aos interesses da criança e respeite suas potencialidades. Não estamos dizendo que a obra não vise despertar o interesse pois se esse interesse não for despertado e mantido durante a leitura, a obra tenderá a fracassar e cair no esquecimento. Mas os interesses da criança, e não só dela, não são fixos e naturais, eles são produzidos socialmente e se modificam de acordo com as circunstâncias culturais nas quais vive a criança. Talvez faça sentido pensarmos que a obra de literatura infantil busque atender a interesses que determinados ambientes culturais produzem e reproduzem como sendo interesses tipicamente infantis. Isso não invalida a constatação de que quando uma determinada obra de literatura infantil atende a esses interesses terá mais chances de ser bem acolhida pelas crianças porque serão bem acolhidas pelos adultos que considerarão que essa obra é adequada aos interesses infantis. Mas o que estamos questionando é que isso seja simplesmente atendimento aos interesses da criança. Parece-nos mais um processo de produção e reprodução de interesses que passam a ser da criança. Também a ideia de que a obra respeite as potencialidades da criança, embora faça sentido em termos de que a relação entre o leitor e a obra não se efetivará se esta exigir daquele um nível de leitura e de raciocínio que esteja muito além de suas possibilidades naquele momento de seu processo de desenvolvimento infantil. Mas a obra não se limita a respeitar as potencialidades, ela também as cria. A própria autora parece admitir isso ao afirmar que o foco narrativo deve permitir a superação das experiências da criança. Aliás, como nos mostra Mariana Assumpção, a superação das experiências cotidianas do indivíduo é uma característica das vivências verdadeiramente estéticas:

A arte coloca, em primeiro plano, o ser humano como o produtor da história, como o responsável pela construção da sociedade e da realidade em que vive. Ademais, salientamos aqui, mais uma vez, a propriedade específica às grandes obras artísticas que é a de evocar sentimentos no sujeito receptor, intensificando e aprofundando vivências que o indivíduo não experimentaria se não estabelecesse contato com a obra de arte. Podemos dizer que a arte desperta sentimentos que fogem da rotina do cotidiano. Por suas inúmeras características, a vida cotidiana dificulta e cerceia as condições para sentirmos e expressarmos os sentimentos em suas formas mais humanas de representação. (ASSUMPCÃO, 2018, p. 84)

Não estamos, porém, com essas considerações, discordando de Cademartori (2011) quando ela afirma que a obra de literatura infantil é produzida a partir de

expectativas que se tenha em relação ao leitor infantil. Até porque supomos que todo escritor, de uma forma ou de outra, tem expectativas em relação aos possíveis leitores de seus livros. Só estamos ressaltando que a relação entre a obra e o leitor infantil, mediada pela ação educativa do adulto, pode ser geradora de novos interesses e pode despertar novas potencialidades.

Cademartori assinala que a obra de literatura infantil carrega necessariamente uma relação entre a criança e o adulto:

O adjetivo, já ensinava nossa antiga professora, determina o substantivo, qualificando-o. Quando se fala em literatura infantil, por meio do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função daquela a quem ela se endereça: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto. É escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil. (CADEMARTORI, 2011, p. 15)

Assim, a literatura infantil tem a marca inerente de estar inserida nas relações educativas entre os adultos e as crianças. Isso, por si só, já mostra que é inadequada a ideia de que seja ilegítimo usar-se a literatura infantil para fins educacionais. Na verdade, a literatura infantil é sempre uma forma de educação, ainda que isso não seja assumido por alguns dos intelectuais que trabalham com esse tipo de literatura. Mesmo quando se afirma que a literatura infantil visa somente divertir, ela carrega ideias e valores, bem como formas de se ver o mundo. É nessa direção que interpretamos as seguintes palavras da autora:

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões que modificam o comportamento. O homem constrói seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e essa, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido. (CADEMARTORI, p. 15)

A autora insere, portanto, a literatura em geral, não apenas a literatura infantil, no fenômeno educativo entendido de forma ampla como “a oferta de padrões de

interpretação para a construção do mundo do homem”. Nesse sentido, a obra literária é sempre educativa, independentemente do quanto seu autor tenha sido movido por intenções pedagógicas declaradas. Dentro desse grande processo pelo qual a sociedade educa a seus membros apresentando-lhes padrões de interpretação, a autora destaca a literatura cujo potencial educativo decorreria das características específicas dessa produção cultural que são: a alta elaboração do código verbal, envolvimento estético e emocional, síntese e interpretação do real por meio de um recorte fictício e fantasioso e, por fim, a característica decorrente das anteriores, a de que a literatura é veículo do patrimônio cultural da humanidade.

Em se tratando da literatura infantil, como a própria Cademartori explica, trata-se de um tipo de literatura em que sempre está presente a relação entre o adulto e a criança. Quando a escola seleciona obras para serem trabalhadas com as crianças, essa escolha carrega expectativas em relação ao papel educativo que essas obras terão, em termos de formação das crianças como leitores. E, como argumenta Cademartori na passagem acima, a obra literária apresenta uma visão da realidade, convida o leitor a ver a realidade de uma determinada maneira que subverte o estabelecido.

Não concordamos, porém, com a maneira pela qual a autora avalia o papel da mediação pedagógica entre a criança e a obra literária. Vejamos como ela aborda essa questão:

A questão da assimetria adulto/criança, porém, particulariza, por via da distorção, o acesso ao conhecimento mediado pela literatura. O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isto cria uma tensão entre o saber da obra literária (que diz “apresento o mundo assim”) e o ideal da pedagogia (que diz “o mundo deveria ser assim”). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes, abala o seu próprio estatuto literário. Foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas a diferenças, conflitos, finitude, certas circunstâncias existenciais árduas e interesses dos jogos de poder. Já nos contos clássicos se observa o silenciamento de qualquer conflito que não seja solúvel e a negação de qualquer situação de falta que não seja resgatável. Só a interpretação, que vai além do linear e da mera sequência de fatos, põe a descoberto os conflitos que o texto, numa leitura ingênua e superficial, encobre. Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz. No caso, a do narrador. (CADEMARTORI, 2011, p. 16)

Não negamos o fato de que a literatura para crianças tenha sido e seja muitas vezes empregada como instrumento de inculcação de estereótipos, de valores próprios a uma visão de mundo burguesa, de modelos morais de fundo religioso etc. Também sabemos que esse uso meramente instrumental da literatura para crianças pode ser feito por meio de leituras empobrecedoras dos textos, em detrimento da formação de leitores que busquem extrair toda a riqueza contida nas obras. Mas isso não é inerente à pedagogia, não é uma decorrência necessária do trabalho pedagógico com o texto literário. Assim como existem diferentes tipos de interpretação literária, existem diferentes concepções do que seja o trabalho pedagógico com as produções culturais, sejam elas artísticas, científicas ou filosóficas. Embora esteja além de nossas possibilidades debater, neste momento, questões filosóficas sobre a arte literária, podemos ao menos mencionar outros estudos, como é o caso da tese de doutorado de Larissa Costa (2018) em que a autora, baseando-se em Lukács, ao analisar a importância do trabalho com o romance na educação escolar, afirma que a grande arte é sempre partidária, no sentido de sempre conter um posicionamento sobre a realidade, especialmente sobre o que seja humanizador ou desumanizador. Nesse sentido, é passível de questionamentos o argumento formulado por Cademartori (2011) de que a literatura apresenta o mundo tal como ele é e a pedagogia diz como o mundo deveria ser. Parece-nos mais adequado dizer que tanto a literatura como a pedagogia precisam constantemente trabalhar com as complexas relações entre o que o mundo é, o que ele pode se tornar e o que defendemos que ele deva se tornar. Estamos nos referindo à passagem de Gramsci sobre a possibilidade como parte da realidade e à liberdade como a ação que busca a realização de certas possibilidades:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. Mas a existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. (GRAMSCI, 1999, p. 406)

Aplicando esse raciocínio de Gramsci ao trabalho pedagógico com a literatura para crianças e recordando aquilo que já analisamos no terceiro capítulo desta tese, isto é, que Gramsci via os conteúdos da escola elementar como uma luta entre uma visão de mundo mais avançada e visões mais retrógradas, podemos imaginar que o trabalho com

as obras literárias seja feito de maneira a se explorar nas narrativas as possibilidades existentes e as opções que as personagens fazem diante dessas possibilidades, bem como se outras opções poderiam ser feitas, quais teriam sido as consequências etc.

Mas o ponto principal sobre o qual queremos insistir é que conhecer o mundo como ele é não é algo que conflite com a tomada de posição sobre como o mundo deve ser, desde que se trate de uma escolha a partir do conhecimento de possibilidades que de fato existam, que sejam reais e não meros desejos sem base na realidade. É por essa razão que não vemos uma tensão entre o literário e o pedagógico, embora reconheçamos, como já explicitamos, que essa tensão possa existir quando se adotem visões reducionistas tanto de um como de outro.

Do ponto de vista do comportamento moral, também nos parece necessário assinalar que não concordamos que a superação do moralismo burguês (que quer impor como universais padrões de comportamento que a burguesia, ou parte dela, adota para si própria) esteja na ausência de referências a partir das quais os adultos eduquem as crianças. Embora o tema da educação moral seja mais um dos que não poderemos abordar nesta tese, é necessário mencionar essa questão porque ela se faz presente em algumas discussões sobre a literatura infantil. Numa compreensível reação ao moralismo burguês que teria orientado a produção de algumas obras clássicas de literatura infantil, por vezes os críticos contemporâneos parecem inclinar-se para uma atitude de negação da necessidade de referências para a formação moral das crianças. Quando se valoriza de fato uma sociedade democrática e uma educação democrática, não se pode perder de vista o respeito à diversidade de visões sobre a vida, os comportamentos etc. Mas isso não significa que os adultos não devam ensinar valores morais às crianças como, por exemplo, a preocupação com o bem-estar do outro, o tratamento justo para todos, a solidariedade em oposição à competição, a não aceitação da crueldade, a gentileza no trato com as pessoas etc. Não se trata da adoção de uma visão ingênua sobre a realidade social e as relações humanas, mas de se oferecer às crianças modelos de comportamentos humanizados. Quando Gramsci criticava visões espontaneístas do desenvolvimento da criança isso não se dirigia apenas ao desenvolvimento das capacidades mentais, mas também e não secundariamente à formação de uma personalidade com traços morais mais elevados. Quando ele afirmou que a disciplina de estudo deveria ser formada desde a infância, para que um adulto de quarenta anos pudesse ser capaz de ficar 16 horas

estudando, não estava se referindo apenas à capacidade de concentração no estudo, mas também à firmeza da vontade de quem tem um motivo elevado para se dedicar com tanto afincamento a uma atividade. O adulto desenvolvido como modelo para os adultos que educam a criança. A formação da autodisciplina, à qual nos referimos no terceiro capítulo desta tese, é parte desse processo de desenvolvimento moral dos indivíduos. Gramsci estava longe de ser um moralista ingênuo e era um firme defensor da formação da autonomia dos indivíduos, como vimos em sua visão da etapa final da escola única. Mas nada disso se contrapunha, em sua visão de educação, à defesa da necessidade de formação moral das crianças pelos adultos. Ele também tinha clareza de que essa formação não deveria ocorrer de forma autoritária e em conflito com o cultivo da alegria nas brincadeiras infantis. Como procuramos argumentar no capítulo anterior, para Gramsci, a defesa da visão socialista de libertação da humanidade de todas as relações sociais de dominação e de exploração não se contrapunha à aceitação do princípio de que a educação é um processo no qual o adulto forma a criança. Lembrando aqui um trecho da carta de 30 de dezembro de 1929 que ele escreveu à sua esposa Giulia, que citamos no capítulo anterior, em que Gramsci afirmou: “eu penso que o homem é toda uma formação histórica obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa), e é só o que eu penso: de outro modo se cairia numa forma de transcendência ou de imanência” (GRAMSCI, 2005a, 386). A transcendência é a crença de que as pessoas são o que são porque seguem um plano divino traçado para suas vidas e a imanência é a crença de que as pessoas já nascem com uma natureza que desabrochará e florescerá ao longo de suas vidas desde que tenham a liberdade necessária para isso e essa liberdade consistiria no adulto abdicar de seu papel de educador.

Não deixando de reconhecer os limites de nossos conhecimentos nesse campo de estudos e pesquisas que tem como objeto a literatura infantil, arriscamo-nos a defender o argumento de que a relação entre o literário e o pedagógico é inerente à literatura infantil e essa relação pode ser trabalhada na direção do enriquecimento da visão de mundo da criança e no desenvolvimento de sua atividade de leitura cada vez mais aprofundada, ampla e diversificada de textos literários. Acreditamos encontrar apoio a esse argumento nas seguintes palavras da professora Maria do Rosário Mortatti:

Em decorrência dessa condição de origem, tem-se uma unidade múltipla determinadamente constitutiva do gênero – simultaneamente literário e didático –, a qual implica reconhecer que os termos literatura e infantil não se encontram em relação de oposição, mas de complementaridade, embora



indiquem hierarquização semântica constitutiva de sua natureza: substantivamente literatura, cujo atributo qualificativo é infantil. Nesse sentido, o impasse recorrentemente apontado em relação tanto à produção de quanto à produção sobre literatura infantil torna-se falso e pouco produtivo, uma vez que sua assunção obriga o pesquisador a fazer opção ou pelo primeiro ou pelo segundo termo da expressão “literatura infantil” – desconsiderando o termo excluído – e a reduzir o objeto de investigação a um de seus aspectos constitutivos, de que decorre seu enquadramento em uma das duas principais áreas de conhecimento envolvidas: Letras ou Educação. (MORTATTI, 2001, p. 182)

Se a literatura infantil e as pesquisas sobre ela envolvem uma relação de complementaridade, é porque essa relação está contida no próprio objeto, ou seja, na literatura infantil. Nossa insistência nesse ponto, qual seja, o da unidade entre o literário e o pedagógico no trabalho com literatura infantil na escola tem por finalidade ressaltar que, ao defendermos o trabalho com clássicos da literatura infantil no processo de alfabetização nossa intenção é a de contribuir para que a alfabetização seja efetivamente entendida pelos professores como ingresso da criança no mundo da cultura escrita. Sabemos que a cultura escrita não se limita aos textos literários, mas a alfabetização a partir de textos literários tem o potencial de colocar a criança em atividades de relação ativa e cada vez mais consciente com textos que expressem a realidade por meio de formas ricas e multidimensionais.

Mortatti, em outro texto, intitulado “O Direito ao Texto”, aborda a questão da alfabetização na perspectiva que ela chama de “interacionismo linguístico”. Nossos estudos sobre essa perspectiva não são ainda suficientes para que possamos analisar as aproximações e os distanciamentos em relação à pedagogia histórico-crítica. Mesmo assim, encontramos nas seguintes palavras da autora uma expressão bastante próxima ao que temos em mente ao defender o trabalho com os clássicos da literatura infantil na alfabetização:

Seja, porém, qual for a denominação que se queira atribuir, a posição que aqui defendo pode ser assim resumida: tanto quanto a comer, morar, estudar, amar e ser amadas, todas as crianças brasileiras têm direito a aprender a ler e produzir textos, como um inalienável e substantivo direito à inclusão no mundo público da cultura letrada e em justo respeito à sua condição de ser humano em formação. Mas isso ainda é pouco: todas as crianças (e jovens e adultos e idosos) e também todos os professores deste país têm direito a muito mais; têm direito aos tesouros escondidos, também e sobretudo, nos bons textos literários que lhes vêm sendo proibidos, justamente em nome de um suposto “respeito” a suas precárias condições culturais e sociais, justamente em nome de sua “salvação”; e têm direito já à conquista e à fruição desse direito, porque muitas de nossas crianças poderão ter morrido de “bala ou vício” bem antes que a arrogância de certos avaliadores – escudados em perversas “lógica de mercado” e “política de resultados” – ou a ingenuidade de tantos professores –

escudados em milagrosas “evidências científicas” a encobrir as inconfessas insuficiências de sua formação profissional – permitam considerá-las “alfabetizadas” e, portanto, “prontas”, “maduras” e, finalmente, “autorizadas a ler textos”. (MORTATTI, 2018, p. 151).

Não estamos afirmando que a autora necessariamente endossasse a proposição de se trabalhar com os clássicos da literatura infantil na alfabetização, mas sim que ela, a partir de referências em parte distintas da nossa, também vê a alfabetização como ingresso no mundo da cultura escrita. Igualmente não estamos afirmando que nosso entendimento do sentido que tenha esse ingresso no mundo da cultura escrita seja o mesmo que o de Mortatti, até porque não temos formação na área de Letras e, evidentemente, não temos a mesma amplitude nem o mesmo nível de domínio dos estudos sobre a linguagem e sobre a literatura. Mas, adotando a metáfora de “subir nos ombros de gigantes”, acreditamos que o apoio em Gramsci e na pedagogia histórico-crítica nos qualifica para o diálogo respeitoso com elaborações teóricas com as de Mortatti e identificamos pontos em comum às nossas perspectivas, como é o caso da valorização do direito de todas as pessoas ao acesso aos bons textos literários.

#### 4.3.3 Gramsci, sua mãe, a cultura escrita e os valores morais

Iniciamos este capítulo com Gramsci e o concluiremos também com ele, refletindo sobre as relações entre o grande intelectual e líder político comunista sardo e sua mãe, com quem ele tinha profundas relações afetivas. Mas como tudo em Gramsci, as relações familiares e as questões cotidianas não se separavam de sua visão política, social e cultural. A questão das mediações educativas entre as crianças e o mundo da cultura escrita aparece de uma forma bastante sugestiva numa carta que Gramsci escreveu à sua mãe em 15 de junho de 1931:

Querida mamãe,  
 Recebi a carta que escreveu com a mão de Teresina. Penso que devia me escrever muitas vezes assim; senti na carta todo o seu espírito e modo de raciocinar; era, de fato, uma carta sua e não uma carta de Teresina. Sabe o que me veio à lembrança? Veio de novo, claramente, a lembrança de quando estava no primeiro ou segundo ano primário e você me corrigia os deveres: lembro perfeitamente que não conseguia nunca me dar conta *uccello* [passarinho] se escreve com dois cês e você me corrigiu este erro pelo menos dez vezes. Assim, se nos ajudou a escrever (e, antes, nos havia ensinado muitas poesias de cor; eu me lembro ainda de “Rataplã” e uma outra, “Ao longo das margens do Loire, / que, qual fita prateada, / corre por muitas milhas, / terra bem-aventurada”), é justo que um de nós seja sua mão para escrever, quando você não tem mais a mesma força. Aposto que a recordação de “Rataplã” e da canção do Loire vai fazer você sorrir. E também me lembro do quanto admirava (eu devia ter quatro ou cinco anos) sua habilidade em imitar o ruído do tambor batendo na mesa, quando declamava “Rataplã”. De resto, você nem

pode imaginar quantas coisas eu lembro em que aparece sempre como uma força benéfica e cheia de ternura por nós. Pensando bem, todas as questões da alma e da imortalidade da alma, do paraíso e do inferno, no fundo são apenas um modo de ver este fato simples: cada ação nossa se transmite para os outros segundo o seu valor, de bem e de mal, passa de pai para filho, de uma geração para outra, num movimento perpétuo. Como todas as recordações que temos de você são de bondade e de força e você deu suas forças para nos criar, isto significa que já está no único paraíso real que existe, o qual, para uma mãe, acho que é o coração dos próprios filhos. Viu o que lhe escrevi? De resto, não pense que eu queira ofender suas opiniões religiosas e, além do mais, penso que concorda comigo mais do que parece. Diga a Teresina que espero a outra carta que me prometeu. Abraços carinhosos para você e todos em casa. (GRAMSCI, 2005b, p. 52-53)

A primeira coisa que se destaca ao lermos a carta é o grande afeto de Gramsci por sua mãe. Suas lembranças são carregadas da imagem da ternura, do cuidado, da bondade, da força, da dedicação da mãe aos filhos. A segunda coisa, motivo pelo qual trazemos essa carta para a reflexão que fazemos nesta tese sobre a alfabetização, é a visão de educação voltada para a aprendizagem tanto da língua escrita como da língua falada. No caso da língua escrita, temos várias dimensões nessa carta. Em primeiro lugar, obviamente, trata-se do uso de cartas como instrumento de comunicação e, nesse processo, algumas circunstâncias especiais. É o filho, encarcerado, que responde a uma carta de sua mãe, carta essa que foi ditada pela mãe e grafada pela irmã, em razão da mãe já não ter forças para escrever. Mas Gramsci reconhece a autoria materna pelo teor das ideias expressas na carta e isso o leva a uma reflexão sobre a relação entre mãe e filhos, em que a mãe se dedicou à educação dos filhos, deu o melhor de si para eles, transmitiu a eles e é justo que eles usem aquilo que aprenderam com ela, por exemplo, escrever, para agora escreverem por ela, sem, porém, se lhe retirar a autoria, o protagonismo na escrita. A mão da filha fez o trabalho que a mão da mãe já não mais conseguia fazer e isso representa a continuidade da história. Gramsci vê nas relações familiares o mesmo que Marx e Engels viram como a maneira pela qual ocorre a continuidade da história da humanidade:

(...) cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial - que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX e ENGELS, 2007, p. 47)

Gramsci identifica esse processo na relação entre sua mãe e ele em sua infância. E lembra a ela que se ele é capaz de escrever cartas e tantas outras coisas, deve uma parte

desse aprendizado à sua mãe que lhe tomava as lições da escola e lhe corrigia os erros ortográficos. Essa recordação da mãe lhe corrigindo pelo menos dez vezes a ortografia da palavra *uccello* não é mencionada com nenhum traço de ressentimento, muito pelo contrário, com bom humor e gratidão. Mencionamos isso porque as correções ortográficas tornaram-se um tabu a partir do construtivismo e, talvez, algumas pessoas na atualidade possam ver de forma negativa isso que para Gramsci era, ao contrário, uma recordação bastante positiva da ação educativa materna. Outra recordação que vem junto com essa é antes de ensinar os filhos a ler, a mãe de Gramsci lhes havia ensinado muitas poesias recitadas e memorizadas oralmente. Isso já era uma forma de preparar o ingresso no mundo da cultura escrita pela via da literatura. Além, é claro, do trabalho com a memória que também é de grande importância para a posterior aprendizagem escolar. Em nota, os editores de Cartas do Cárcere informam que o verdadeiro título de “Rataplã” é “Il vecchio sergente” de Pietro Paolo Parzanese<sup>20</sup>. Em carta anterior de 9 de abril de 1928, também à sua mãe, Gramsci já havia feito referência a essa poesia: “E também queria lhe pedir uma informação que me interessa muito: já ensinou a Franco a canção do velho sargento, com o rataplã, rataplã?” (GRAMSCI, 2005a, p. 257).

Em Gramsci essas recordações sobre sua mãe ensinando a ler e escrever e ensinando poesias repetidas oralmente, além da evidente forte carga afetiva, estão firmemente enraizadas em sua visão que interpreta de forma histórica e dialética as crenças religiosas, situando-as na vida humana inteiramente terrena. É assim que ele expressa, na carta, sua interpretação das crenças sobre vida eterna, céu e inferno. A eternidade não ocorre numa vida no além, após a morte, ela ocorre pelos ensinamentos

---

<sup>20</sup> Procuramos na internet e encontramos a letra dessa canção de Pietro Paolo Parzanese (Il vecchio sergente): *Rataplan! Perché guarda la gente / A vedermi appoggiato al bastone...? / Alto là: sono un vecchio sergente, / E so dirvi che voce ha il cannone...! / Presto, avanti; e si andava a battaglia, / Come al ballo cantando si va: / Parca pioggia di fior la mitraglia. / Rataplan, rataplan, rataplà. // Che volete? Eran bruni una volta / Questi baffi, ora grigi son fatti. / Gli anni, ahimè, che han sonato a raccolta, / Mi consigliar di rendermi a patti. / Pur del vecchio sergente nel core / Non fa breccia il passar dell'età; / Il soldato ognor giovine muore! / Rataplan, rataplan, rataplà. // Una notte il cannone rimbomba; / Presto balzo dal loco ove giaccio. / Fate largo, giù viene una bomba... / Maledetta! mi porta via un braccio. / Non è nulla: il nemico all'oscuro / Il mio braccio cascar non vedrà... / Presto, avanti; e batteva il tamburo: / Rataplan, rataplan, rataplà. // Ma i bei giorni col braccio ho perduto: / Non più guerre, tamburi e bandiera; / Sol mi resta la pipa, e seduto / Sto a fumar dal mattino alla sera. / O mia pipa, più d'una campagna / Meco hai fatta, or più nulla si fa! / Anche morto ti voglio compagna. / Rataplan, rataplan, rataplà. // Non son ricco, son pieno di mali... / Ma ho il mio pane, il tabacco e il vestito. / Che mi fa che son vecchi i stivali, / Che mi fa che il gabbano è sdruccio? / Questa vita, che poca è rimasta, / Come vuole il Signor, se ne andrà; / Ho la croce di onore, e mi basta! / Rataplan, rataplan, rataplà.* (Disponível: <https://resistenzaoraesempre.wordpress.com/2013/10/16/pietro-paolo-parzanese-il-vecchio-sergente/> . Acesso em 19/05/2022)

de mães e pais para seus filhos e por tudo aquilo que as pessoas fazem e que afetam de alguma maneira as demais pessoas. Nessa interpretação o céu da mãe consiste em se ver presente no coração dos filhos. O aspecto intelectual do ensinar a ler e a escrever e ensinar os poemas orais se liga ao aspecto afetivo, o cérebro se une ao coração. E tudo isso se une a valores morais que eram muito caros a Gramsci. Ele queria que sua mãe entendesse os motivos pelos quais ele estava preso e que não se envergonhasse de seu filho. Em carta de 25 de abril de 1927 ele escreveu o seguinte:

Querida mamãe,

Recebi sua carta justamente hoje e lhe agradeço. Estou muito contente com as boas notícias que me dá, especialmente sobre Carlo. Não sabia quais eram suas condições de trabalho e de vida. Acho que Carlo é um ótimo rapaz, apesar de algumas trapalhadas do passado, e acho que também é mais seguro nos negócios do que eram (e talvez ainda sejam) tanto Nannaro quanto Mario, que tinham uma tendência para ver negócios fabulosos e fazer castelos no ar por qualquer coisinha. Ai de mim! Em nossa casa, todos (menos eu) imaginaram ter uma vocação especial para os negócios, e não gostaria que passassem por uma experiência como aquela do “galinheiro”; lembra? E será que Carlo também lembra? Seria preciso recordar a ele, para vergonha eterna dos Gramsci que se metem a fazer negócios. Eu vou lembrar sempre, até porque aquelas galinhas, que não botavam ovo nunca, me bicaram e estragaram três ou quatro romances de Carolina Invernizio (ainda bem!).

Minha vida corre sempre igual. Leio, como, durmo e penso. Não posso fazer outra coisa. Mas não pense nisso tudo em que anda pensando e, especialmente, não tenha ilusões. Não porque eu não esteja mais do que certo de revê-la e de lhe mostrar meus meninos (vai receber a fotografia de Delio, como prometi; mas Carlo não lhe havia entregue uma em 1925? Quando é que Carlo veio a Roma? E quando é que Chicchinu Mameli deu a você uma moeda de prata, que eu mandei a Mea para transformarem numa colherzinha? E uma tabaqueira especial, de madeira, para você? – sempre me esqueço de perguntar estas coisas), mas também porque estou mais do que certo de que serei condenado, sabe-se lá a quantos anos. Compreenda que nada disso tem a menor relação com minha honestidade, minha consciência, minha inocência ou culpa<sup>21</sup>. É um fato que se chama política, com a qual todas estas belíssimas coisas não têm a menor relação. Sabe como se age com as crianças que fazem pipi na cama, não é verdade? Ameaça-se queimá-las com a estopa em chamas na ponta de um forçado. Pois bem: imagine que, na Itália, haja um menino muito grande, que ameaça continuamente fazer pipi na cama desta grande mãe geradora de cereais e de heróis; eu e alguns outros somos a estopa (ou o trapo) acesa que se mostra para ameaçar o impertinente e para impedi-lo de manchar os lençóis limpos. Já que as coisas são assim, não se deve nem ficar alarmado nem ter ilusões; deve-se apenas esperar com muita paciência e resignação. Vamos lá, você é ainda muito forte e jovem, e nós vamos nos rever. Enquanto isso, me escreva e faça com que os outros me escrevam: mande-me muitas notícias de Ghilarza, de Abbasanta, de Boroneddu, de Tadasuni, de Oristano. Tia Antioga Putzulu ainda está viva? E quem é o *podestà*? Felle Torrigia, imagino. E Nesse, o que é que anda fazendo? E os tios de Oristano, ainda estão vivos? Será que

---

<sup>21</sup> Nota dos editores: “Em sua carta de 10 de março de 1927, Peppina Marcias escreveu: ‘Meu querido Nino; recebi a sua querida carta e você pode imaginar o meu estado de espírito, embora você me tranquilize sobre o seu ânimo. Estou tão confusa que não me sinto forte, mas quero dizer que eu também, com a ajuda de Deus, vou suportar o que for ordenado para mim, acrescentando esta nova cruz ao meu Calvário. Conhecendo bastante a sua honestidade, espero que tudo acabe como uma bolha de sabão, demonstrando a sua retidão e inocência’” (GRAMSCI, 2005a, p. 149)

o tio Serafino sabe que dei o nome de Delio a meu menino? E o pequeno hospital, acabaram com ele? Continuaram com as casas populares de Careddu? Veja só quantas coisas quero saber. E será que se fala, como suponho, em unir Ghilarza a Abbasanta? E os abbasantenses não vão pegar em armas? E estão utilizando, finalmente, a bacia do Tirso para alguma coisa? Escreva, escreva e me mande as fotografias, especialmente das crianças. Beijos para todos e muitos, muitos beijos para você.

Nino

E Grazietta, por que não me escreve sequer uma linha?

(GRAMSCI, 2005a, p. 148-149)

É visível o esforço que Gramsci faz na carta em dois sentidos. Um primeiro esforço é no sentido de mostrar à sua mãe que seu encarceramento não significava o fim de sua vida e de seus interesses pelos assuntos do cotidiano, desde questões familiares das quais Gramsci procura participar, ainda que à distância, recomendando que Carlo seja lembrado do fracassado empreendimento de criação de galinhas e seja advertido contra recaídas nas fantasias familiares sobre vocação para os negócios. Não falta humor, que aparece na alusão aos livros ruins que as galinhas teriam danificado. E, também, para estimular a mãe a continuar a lhe escrever e, dessa forma, manter o contato com ele, Gramsci faz diversas perguntas sobre pessoas e fatos da realidade local. O segundo sentido no qual Gramsci se esforça na carta é para explicar à mãe que não adiantaria alimentar ilusões sobre o reconhecimento legal de sua inocência, pois ele sabia que isso não aconteceria, não porque ele fosse culpado de alguma desonestidade, mas porque sua prisão tinha uma finalidade política, a de servir, para o regime fascista, de instrumento de amedrontamento de todos os que se envolvessem com ações de contestação a esse regime, isto é, todos os que continuassem a fazer pipi “na cama dessa grande mãe geradora de cereais e de heróis”. Gramsci não desconsidera valores morais como honestidade e retidão na conduta, mas tenta explicar à sua mãe que a política se move de formas diferentes, que a política não tem relação “com essas belíssimas coisas”. Gramsci procura convencer à sua mãe que a única atitude sensata nessa situação seria a de ter paciência e esperar que se passassem os anos da condenação que ele já tinha como uma certeza. Esse esforço já vinha sendo feito anteriormente por Gramsci. Em carta de 26 de fevereiro daquele mesmo ano de 1927, ele assim escreveu à sua mãe:

Querida mamãe,

Estou em Milão, no cárcere judiciário de San Vittore, desde 7 de fevereiro. Saí de Ustica em 20 de janeiro e aqui me chegou sua carta, sem data, mas que deve ser dos primeiros dias de fevereiro. Não se preocupe com a mudança de minhas condições; ela só agrava meu estado até certo ponto; ocorre apenas um aumento de chateações e aborrecimentos, nada além disso. Não quero sequer lhe dizer detalhadamente em que consiste a acusação que me fazem, porque

nem eu mesmo consegui compreender direito até agora; trata-se, de todo modo, das questões políticas de sempre, pelas quais já tinha sido punido com os cinco anos de confinamento em Ustica. Será preciso paciência, e eu tenho carradas, toneladas, casas cheias de paciência (lembra-se do que dizia Carlo, quando era pequeno e comia algum doce gostoso? “Quero cem casas cheias disso”; de paciência eu tenho *kentu domus e prus*)<sup>22</sup>

Mas você deverá ter paciência e bondade. Sua carta, ao contrário, me parece mostrá-la com um estado de espírito inteiramente diferente. Você escreve que se sente velha etc. Pois bem, tenho certeza de que é ainda muito forte e resistente, apesar da idade e dos grandes sofrimentos e atribulações pelas quais teve de passar.

*Corrias*, corriazu, lembra?<sup>23</sup> Tenho certeza de que nos veremos ainda todos juntos, filhos, netos e talvez, quem sabe, bisnetos, e faremos um esplêndido almoço, com *kulurzones* e *pardulas*, e *zippulas* e *pippias de zucuru*, e *figu sigada* (mas não aqueles figos secos daquela famosa tia Maria, de Tadasuni). Acha que Delio vai gostar dos *pirichittos* e das *pippias de zucuru*? Acho que sim, e ele também vai dizer que quer cem casas cheias; não imagina quanto Delio se parece com Mario e Carlo quando crianças, tanto quanto me lembro, especialmente Carlo, fora o nariz que em Carlo era pouco mais do que rudimentar.

Algumas vezes penso nestas coisas todas e gosto de lembrar os fatos e as cenas da infância: neles, encontro muitas dores e sofrimentos, é verdade, mas também algo alegre e bonito. E, além disso, sempre aparece você, querida mamãe, e suas mãos sempre ocupadas em nosso benefício, para nos aliviar os sofrimentos e buscar alguma utilidade em todas as coisas. Lembra meus truques para beber o café bom, sem a cevada e outras porcarias desse tipo? Veja, quando penso em todas essas coisas, também penso que Edmea não terá essas lembranças quando crescer e isto influenciará muito em seu caráter, provocando nela certa fraqueza e certo sentimentalismo, que não são muito recomendáveis neste tempo de ferro e fogo em que vivemos. Como Edmea também deve seguir seu próprio caminho, é preciso pensar em fortalecê-la moralmente, impedir que ela vá crescendo cercada só pelos elementos da vida fossilizada do vilarejo. Penso que vocês devem lhe explicar, com muito tato, naturalmente, porque Nannaro não se ocupa muito dela e parece deixá-la de lado. Devem lhe explicar que seu pai hoje não pode voltar do exterior e isto se deve ao fato de que Nannaro, tal como eu e muitos outros, pensamos que as muitas Edmeas que vivem neste mundo deveriam ter uma infância melhor do que a que tivemos e ela mesma tem. E devem lhe dizer, sem nenhum subterfúgio, que estou na prisão, assim como o pai dela está no exterior. Certamente, devem levar em conta sua idade e seu temperamento, bem como evitar que a pobrezinha se aflija excessivamente, mas devem também dizer a verdade e, assim, acumular nela lembranças de força, de coragem, de resistência às dores e às adversidades da vida. (GRAMSCI, 2005aa. p. 120-122)

Aparecem também nessa carta as recordações da infância nas quais a mãe se apresenta como uma figura ao mesmo tempo carinhosa, cuidadora e forte, que fornece um modelo bastante positivo do enfrentamento de dificuldades. E, nesse aspecto, Gramsci manifesta uma preocupação em relação à sua sobrinha, Edmea, e, talvez, essa preocupação também fosse reflexo de preocupação semelhante que ele tinha em relação

<sup>22</sup> Nota dos editores: “Cem casas e mais”, em sardo (GRAMSCI, 2005a, p. 122)

<sup>23</sup> Nota dos editores: “Jogo de palavras entre o sobrenome *Corrias* (Potenziana Corrias era a avó materna de Gramsci) e o adjetivo *corriazu*, que, em sardo, significa “resistente, duro como o couro”, uma qualidade que Gramsci admirava na mãe.” (GRAMSCI, 2005a, p. 122)

a seus próprios filhos. Como mostramos no terceiro capítulo desta tese, Gramsci tinha grande preocupação pela educação de Edmea, que ela fosse preparada para enfrentar os desafios que a vida lhe traria. A força e a paciência que ele espera que sua mãe tenha, compreendendo que ele estava preso por suas posições políticas, por sua luta por uma sociedade mais justa na qual todas as crianças tivessem uma vida melhor, ele queria que também fossem ensinadas a Edmea por meio de explicações sobre a luta de seu pai, Gennaro (Nannaro), irmão de Gramsci e dele próprio, explicando-se porque um estava no exterior e outro na prisão. Gramsci não queria que sua prisão fosse escondida das crianças, como se ele fosse um criminoso do qual a família se envergonhasse. Ele queria que as crianças vissem esse fato como um exemplo de comportamento ético.

Pode parecer que nos distanciamos do tema deste capítulo, que é o da defesa do uso dos clássicos da literatura infantil na alfabetização. Fizemos, sim, um desvio indo às cartas de Gramsci, mas para argumentar que numa perspectiva gramsciana tudo isso está conectado, desde os mais aparentemente simples procedimentos de educação das crianças até os princípios morais e político-ideológicos que conduzem as escolhas feitas por adultos que tenham superado o nível do puro senso comum. É preciso ensinar às crianças que há necessidade de força, coragem, resistência aos sofrimentos, quando se escolhe o caminho da retidão. Gramsci explicitou o quanto isso era importante para ele em carta à sua irmã, Teresina, datada de 26 de março de 1927:

(...) Você e os demais devem tentar alegrar nossa mãe (de quem recebi uma carta que não sei como responder) e assegurar-lhe que minha honra e minha retidão não estão de modo algum em questão: eu estou no cárcere por motivos políticos, não por motivos de honra. Acredito mesmo que acontece o contrário: se eu não fizesse questão de minha honra, de minha retidão, de minha dignidade, ou seja, se tivesse sido capaz de ter a chamada crise de consciência e mudar de opinião, não teria sido preso nem acabaria em Ustica, em primeiro lugar. Convençam nossa mãe disso; é muito importante para mim. (GRAMSCI, 2005a, p. 135)

Nossa visão da alfabetização como ingresso sistemático no mundo da cultura escrita inspira-se nessa visão gramsciana de formação na criança de valores elevados, que fazem parte de uma visão da história humana, como um processo de luta para se alcançar uma sociedade na qual todas as Edmeas recebam o carinho e a educação em toda a plenitude possível.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que aqui faremos devem ser consideradas finais apenas num sentido muito relativo, o que de esta tese de doutorado, como um trabalho escrito, deve ser concluída. Como explicitamos ao longo deste estudo, ele é apenas uma pequena parte de um esforço mais amplo que vem sendo realizado pela pedagogia histórico-crítica, de busca de uma proposta didático-metodológica de alfabetização e, com esse propósito, integra-se ao projeto coordenado por nosso orientador, professor Francisco José Carvalho Mazzeu, de elaboração de uma proposta concreta de alfabetização. Essa pequena parte, constituída por esta tese de doutorado, voltou-se para a exploração dos escritos de Gramsci em busca de fundamentação da ideia de que a alfabetização deve ser pensada e trabalhada como ingresso sistemático da criança no mundo da cultura escrita. Trata-se, portanto, de um decisivo momento do processo de elevação da consciência do nível do senso comum ao da consciência filosófica. Nessa perspectiva, o ingresso sistemático da criança no mundo da cultura escrita direciona-se à produção de uma relação permanente entre o indivíduo e as mais ricas produções escritas nos diversos campos do conhecimento, ou seja, os clássicos. Entendendo que essa relação com os clássicos não deva ser postergada para fases escolares posteriores à alfabetização, argumentamos em favor do trabalho com os clássicos da literatura infantil no próprio processo de alfabetização.

Alguns comentários são aqui necessários, não no sentido de prevenção em relação a questionamentos que possam ser feitos aos argumentos que apresentamos, mas justamente no sentido contrário, o de estímulo ao debate crítico e rigoroso.

Um primeiro comentário é o de que nossa defesa do trabalho com os clássicos da literatura infantil na alfabetização não tem a intenção de propor a limitação das leituras feitas pelas crianças às obras de literatura infantil. Somos favoráveis à aproximação das crianças aos clássicos de um modo geral, independentemente de eles terem sido produzidos para um público infantil ou adulto. Por exemplo, no caso da música, entendemos que a fruição de obras musicais pelas crianças não deva se limitar a músicas produzidas especificamente para crianças. Da mesma forma, na literatura, a criança alfabetizada pode ler adaptações de clássicos da literatura como é o caso de Dom Quixote. Também não estamos afirmando que somente os clássicos tenham contribuições para a formação e a vida das pessoas. A existência e o valor das obras ricas em seu conteúdo e

sua forma não impedem que obras mais simples possam desempenhar papel educativo relevante.

Ao defendermos o trabalho com os clássicos da literatura infantil pode parecer que estejamos adotando uma visão ingênua em relação ao seu papel na formação moral das crianças. Isso só ocorreria se nosso entendimento fosse o de que o trabalho escolar com os clássicos da literatura infantil devesse impor autoritariamente uma interpretação como a única possível e, além disso, fosse feita uma leitura apressada que não permitisse a exploração dos detalhes das histórias, a explicitação, pelas crianças, de seus diversos entendimentos desses detalhes etc. As fábulas de Esopo, por exemplo, são muito ricas em possibilidades interpretativas e detalhes que podem ser explorados de diversas maneiras. Uma demonstração de que essas fábulas permitem diferentes interpretações é dada pelas diferenças entre as próprias edições. Citando aqui três delas (ESOPO, 2011, 2019, 2021), vemos a fábula da lebre e da tartaruga ser narrada de formas mais breves ou mais extensas, com maior ou menor riqueza de detalhes, de ênfases e, também, com diferentes formulações da “moral da história”. Numa delas a “moral da história” é assim formulada: “O talentoso com preguiça perde para quem enfrenta a liça” (ESOPO, 2011, p. 339). Na outra lê-se uma conclusão bem diferente: “Paciência vale mais do que pressa” (ESOPO, 2019, p. 31). E, finalmente, na terceira versão, a conclusão é a de que “Devagar e sempre é uma maneira de vencer” (ESOPO, 2021, p. 51). Da mesma forma, outras conclusões podem ser extraídas dessa fábula como, por exemplo, a de que a lebre foi derrotada por sua própria arrogância ao não reconhecer que as características das outras pessoas devem ser respeitadas. A fábula pode, por exemplo, ser trabalhada de início sem a apresentação de uma conclusão, de uma “moral da história”. Pode-se fazer com que as crianças expressem seus entendimentos da história e, aos poucos, sistematizar as várias possíveis conclusões. Supondo-se que essa fábula fosse escolhida para o trabalho de alfabetização, essa discussão, com os alunos, sobre os vários detalhes dessa fábula e os diversos ângulos interpretativos, poderia ser feita simultaneamente à extração de palavras que seriam empregadas para o trabalho com as relações entre fonemas e grafemas. Como não é objetivo deste estudo apresentar essa proposta didático-metodológica de forma detalhada, não avançaremos na discussão de procedimentos e atividades, mas demos esse exemplo para explicitar que a proposição do trabalho com os clássicos da literatura infantil não decorre de uma visão acrítica dos clássicos ou de uma atitude pedagógica autoritária.

Por fim, pedimos licença ao leitor para concluir esta tese da mesma forma que a iniciamos, ou seja, passando a escrever na primeira pessoa do singular.

Não vejo outra maneira de concluir este estudo que não seja situando-o neste momento de minha trajetória profissional e pessoal, explicitando que estou experienciando uma mistura de pensamentos angustiantes que não consigo evitar. Penso no futuro de minha filha que completou quatro anos de idade em agosto deste ano (2022) e em como será seu ingresso no mundo da cultura escrita e a relação que ela terá com esse mundo ao longo de toda sua vida. As condições familiares e escolares em que ela vem se desenvolvendo estão bem acima da média da maioria das crianças brasileiras em todos os aspectos, incluindo-se o das relações com o mundo da cultura escrita. Mesmo assim meus pensamentos e meus sentimentos não conseguem separar a mãe da professora e pesquisadora para afastar os temores decorrentes da percepção nada animadora da situação em que se encontra nosso país e o mundo. Pandemia, crise econômica, violência de muitas formas, alienação também de muitas formas, guerra às instituições públicas e em especial à educação pública e aos professores etc., formam para mim um ruído muito intenso, quase ensurdecedor, para usar a imagem dos ruídos sugerida por Ítalo Calvino. As cartas em que Gramsci manifestou suas preocupações com a educação da sua sobrinha Edmea, pensando no quanto uma mulher precisa ser mais forte que os homens para enfrentar as condições adversas e hostis com as quais se depara em tempos sombrios como aqueles em que viveu Gramsci, viveu Edmea e vivemos atualmente, fazem com que eu reflita muito sobre como educar minha filha para prepará-la para os desafios que lhe surgirão. Mas, assim como Gramsci, procuro não perder de vista a necessária união entre disciplina e alegria, intelecto e afeto, buscando fazer com que o sentido das ações familiares e educativas esteja conectado a uma visão de uma sociedade mais humana, por mais que essa visão tenha, para mim, um caráter de um esboço, ou de “primeiras aproximações”, para usar o subtítulo do clássico livro do professor Dermeval Saviani.

As preocupações como mãe seja em relação a Aurora, seja em relação a Victor, meu filho que fará 18 anos em outubro deste ano, são as mesmas no que se refere às inseguranças e instabilidades da sociedade atual. Não haveria porque relatar isso nas considerações finais desta tese, mas fiz referência às relações de minha filha com o mundo da cultura escrita porque ela está próxima ao momento da alfabetização e não há como evitar de associar isso às reflexões que procurei desenvolver ao longo deste estudo. E, tal como Gramsci, penso nas muitas Edmeas, isto é, nas muitas crianças que têm o direito de serem alfabetizadas e de lerem os bons textos, como argumentaram Antonio Candido e Maria do Rosário Mortatti. Pensando em tudo isso não deixo de me indagar se esta tese

trará efetivamente alguma contribuição, por pequena que seja, para o trabalho das professoras que se dedicam diariamente à alfabetização de nossas crianças.

E, por falar em professoras, não posso, é claro, deixar de pensar também no meu futuro profissional após a conclusão do doutorado. Há dois caminhos que eu gostaria de seguir. Um seria o de retomar minha atividade como professora do ensino fundamental ou da educação infantil. Depois dos estudos que realizei no mestrado e, agora, no doutorado, sinto-me mais preparada para trabalhar nesses níveis da educação, mesmo sabendo que esse sentimento de maior preparo não tornará menores os desafios que encontrarei no meu cotidiano escolar se vier a ser aprovada em concurso para a docência no ensino fundamental ou na educação infantil. Outro caminho possível seria o da docência no ensino superior, formando professoras e professores, especialmente procurando fazer com que os jovens tenham a oportunidade que tive de tomar contato com a pedagogia histórico-crítica ainda na graduação e poder se decidir por dar continuidade aos estudos dessa pedagogia ao longo de toda a vida. Mas as incertezas sobre meu futuro profissional também interferem na elaboração destas considerações finais porque não tenho como prever o que virá, especialmente considerando-se os ataques tão fortes às instituições públicas de ensino em todos os níveis como os que estão ocorrendo na atualidade. Esses ataques não poderiam deixar de se dirigir também à própria figura do professor e ao seu papel social. Quero acreditar que não seremos substituídos por aplicativos para *smartphones* ou pelo *homeschooling* e que a educação escolar não será substituída pelo ensino a distância com suas “metodologias ativas” em que o professor tem seu papel reduzido ao de desencadeador de situações de aprendizagem espontânea. Mas existem grupos na sociedade contemporânea que por interesses financeiros e motivações ideológicas se mobilizam nesses ataques que visam, no limite, a anulação do papel social educativo dos professores. Ao concluir esta tese nesse cenário preocupante procuro amenizar a ansiedade e a angústia adotando a atitude de buscar me preparar o melhor possível para o enfrentamento dos desafios que terei pela frente em minha vida profissional, a começar do próprio desafio de conseguir me inserir como docente em alguma instituição pública.

Não desejo, porém, dar a estas considerações finais um tom pessimista ou otimista. Venho tentando aprender com Gramsci a ir além da oscilação puramente emocional entre o espírito pessimista e o otimista. Em carta de 19 de dezembro de 1929, de Gramsci para seu irmão Carlo, há uma explicitação da atitude que Gramsci procurava adotar em relação à sua situação de encarcerado:

Naturalmente, peço-lhe que não enfie mais na cabeça de mamãe a ideia de uma viagem até Turi: tremo só de pensar numa tal eventualidade. Parece-me que ela já abusa demais de sua fibra excepcional, trabalhando com tanto afinco em sua idade; já teria direito a uma aposentadoria, se existissem aposentadorias para mães de família. Penso que o primeiro contato com o cárcere tenha causado uma impressão muito penosa até em você: imagine que impressão causaria nela. Não se trata tanto da longa viagem, com todos os seus desconfortos, para uma mulher idosa, que jamais andou de trem por mais de quarenta quilômetros e não atravessou o mar (talvez a viagem em si a divertisse): trata-se de uma viagem desse tipo, feita para visitar um filho no cárcere. Parece-me que se deve evitá-la a qualquer custo. E, afinal, o que você contou a ela? Espero que não tenha exagerado em nenhum sentido: de resto, você viu que não estou abatido, desanimado nem deprimido. Meu estado de espírito é tal que, ainda que fosse condenado à morte, continuaria tranquilo e, até mesmo na noite antes da execução, talvez estudasse uma lição de língua chinesa. Sua carta e as linhas que me escreveu sobre Nannaro me interessaram muito, mas também me surpreenderam. Vocês dois lutaram na guerra: Nannaro, especialmente, combateu a guerra em condições excepcionais, como minador, debaixo da terra, sentindo através da fina parede que dividia sua galeria da galeria austríaca o trabalho do inimigo para apressar a explosão da própria mina e mandá-lo pelos ares. Parece-me que em tais condições, prolongadas durante anos, com tais experiências psicológicas, um homem deveria alcançar o grau máximo de serenidade estoica e adquirir a convicção profunda de que tem em si mesmo a fonte das próprias forças morais, de que tudo depende dele, de sua energia, de sua vontade, da férrea coerência dos fins que se propõe e dos meios que emprega para realizá-los – a ponto de jamais desesperar e não cair mais naqueles estados de espírito vulgares e banais que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade<sup>24</sup>. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas da vontade e ser capaz de abater o obstáculo. Nunca tive ilusões e nunca sofri desilusões. Em especial, sempre me armei com uma paciência ilimitada, não passiva, inerte, mas animada de perseverança. Certamente, hoje existe uma crise moral muito grave, mas no passado houve crises deste tipo muito mais graves e há uma diferença entre hoje e o passado [...]”<sup>25</sup> (GRAMSCI, 2005a, p. 381-383)

Essa não é uma atitude fácil de ser imitada, mas pode servir de fonte de inspiração, no sentido de se lidar com as situações sem alimentar ilusões, mas, ao mesmo tempo, não perdendo a força de vontade que se apoia tanto na paciência como na clareza dos objetivos e, também, na perspectiva histórica que nos ajuda a não exagerarmos as dimensões das crises vividas na atualidade. Nem todo mundo tem a mesma fibra que tinham Gramsci e sua mãe, mas isso não nos impede de buscarmos nossas próprias estratégias para unirmos

---

<sup>24</sup> Nota dos editores: “Esta célebre fórmula, frequentemente associada a Gramsci, apareceu pela primeira vez no editorial “*Discorso agli anarchici*” (*L’Ordine Nuovo*, 3-10 abr. 1920): “A concepção socialista do processo revolucionário é caracterizada por duas notas fundamentais, que Romain Rolland resumiu em sua palavra de ordem: ‘pessimismo da inteligência’ e ‘otimismo da vontade’.” Rolland usou a expressão ao resenhar *Le sacrifice d’Abraham*, de Raymond Lefebvre (*L’Humanité*, 19 mar. 1920): “O que mais me agrada em Lefebvre é esta íntima fusão – que, para mim, constitui o homem verdadeiro – de pessimismo da inteligência, que penetra toda ilusão, e otimismo da vontade”. (GRAMSCI, 2005a, p. 383)

<sup>25</sup> Nota dos editores: “Seis linhas censuradas”. (GRAMSCI, 2005a, p. 383)

o realismo (“pessimismo da inteligência”) às ações guiadas pela imagem de um futuro mais humano e uma sociedade mais justa (“otimismo da vontade”).

Acredito que não seria exagerado afirmar que na alfabetização estão contidas as características fundamentais de todo o processo de educação escolar. Se isso for verdade, podemos considerar uma alfabetização rica em termos das relações entre as crianças e o mundo da cultura escrita será um impulso e, ao mesmo tempo, um modelo, para o êxito do processo de escolarização como um todo. Espero que esta tese, mesmo com todos os seus limites, seja uma contribuição para que a alfabetização de todas as crianças brasileiras seja uma abertura de portas para as riquezas do pensamento.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013, p. 145-195.
- ASSUMPCÃO, Mariana de C. **Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- BORGHESE, Lucia. *Aunt Alene on Her Bicycle: Antonio Gramsci as Translator from German and as Translation Theorist*. In: IVES, Peter; LACORTE, Rocco (org.). **Gramsci, Language, and Translation**. Lanham, Maryland, EUA, 2010, p. 135-169.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo, Brasiliense, 2010.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011, 5ª ed, p. 171-193.
- CARDOSO, Mário M. R. A catarse na educação: contribuições de Gramsci e seu significado na pedagogia histórico-crítica. Universidade de Uberaba: Revista **Encontro de Pesquisa em Educação**, ano 1, vol. 1, 2013, p. 123-137.
- CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. (2017). Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Vitória, ES. v. 1. n. 5. p. 49-68. jan./jun.
- CARVALHO, BRUNA. **Ensino Da Língua Escrita No 1º Ano Do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica**. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Araraquara, FCL, UNESP, 2019, 277 p.

COELHO, Izac. T. **Pedagogia Histórico-Crítica e a Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Araraquara, FCL, UNESP, 2016.

COELHO, Izac. T.; MAZZEU, Francisco. J. C. (2016). Notas introdutórias para um método historicocrítico de alfabetização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593.

COSTA, Larissa Q. **O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

COUTINHO, Carlos N. Catarse. In: Liguori, Guido e Pasquale, Voza (orgs.) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo, Boitempo, 2017, p. 179-182.

DANGIÓ, Meire. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Araraquara: FCL, UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar, 2017.

DARIUS, REBECA P. P. **Alfabetização e tecnologia: uma análise na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. [Tese de Doutorado em Educação Escolar]. Araraquara, FCL, UNESP, 2020, 180 p.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia M. & DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2001, n. 18, pp. 35-40.



DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020.

ENTWISTLE, Harold. **Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics**. Londres; Routledge & Kegan Paul, 1979.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre, L&PM, 2011.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Guilherme Figueiredo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2019.

ESOPO. **Fábulas de Esopo para os mais novinhos**. Adaptação de Rosie Dickins e Lesley Sims. Tradução de Izabela Koenig. São Paulo, Usborne Publishing, 2021.

FALCONER, Ian. *Olívia perdeu seu brinquedo*. São Paulo: Globo, 2012

FERREIRA, Natália B. P. *Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica*. In: Ana C. G. (org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013, p. 197-212.

FERREIRA, Carolina. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em educação escolar). Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2019.

FRANCIOLI, Fátima. A. S. **Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Araraquara, FCL, UNESP, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1**. Introdução aos estudos da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 4.** Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 6.** Literatura, Folclore, Gramática. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere, volume 1.** 1926-1930. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2005a.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere, volume 2.** 1931-1937. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2005b.

HORTA, José. S. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). Pelotas; **História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 179-223, Jan/Abr 2008.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar

MARTINS, Marcos. F. **Marx, Gramsci e o Conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL; 2008.

MARTINS, Lígia. M.; MARSIGLIA, Ana. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia M.; DANGIÓ, M. R; A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Revista Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

MARTINS, Lígia M.; CARVALHO, Bruna e DANGIÓ, Meire C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 22, n. 2 Maio-Agosto, 2018.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MAZZEU, Francisco J. C. **Alfabetização e Trabalho: múltiplas determinações**. Araraquara; Faculdade de Ciências e Letras, Tese de Livre-Docência, 2019, 172 p.

MAZZEU, F. J. C; DARIUS, R. P.P; PRIOSTE. C.D. Aplicativos móveis para a alfabetização e o papel dos educadores: apontamentos para uma análise crítica. **Revista Tecnologia Educacional**; Rio de Janeiro, n. 220, jan-mar/2018, p. 42-54.

MAZZEU, F. J.C.; FRANCIOLI, F. A. S. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 219-233, mai./ago. 2018.

MEYER, Karyn. **Os Gêneros Textuais na Alfabetização**: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Araraquara; Faculdade de Ciências e Letras, Dissertação de Mestrado, 2016, 89 páginas.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Leitura Crítica da Literatura Infantil. **Itinerários**, Araraquara, 17: 179-187, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo, Editora UNESP, 2018.

SACCOMANI, Maria C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara/SP, 2018, 342 p.

SARAIVA, M. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (2015). Pedagogia histórico crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 221-232, jun.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo; Autores Associados & Cortez Editora, 1982, 2ª ed.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, HISTEDBR, 2005. Disponível: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval\\_saviani\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf) Acesso em 19/06/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas; Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de clássico para a pedagogia. In: TEIXEIRA JUNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo**. Maceió, [s.n], 2010.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011, 11ª ed.

SAVIANI, Dermeval. **Importância do conceito de clássico para a pedagogia.** In: TEIXEIRA JUNIOR, Aguinaldo (Org.). *Marx está vivo.* Maceió, [s.n], 2010.

SCALCON, S. G. **A teoria na prática e a prática na teoria:** uma experiência histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

SILVEIRA, Renê J. T. Escola e classe social de uma perspectiva gramsciana: a sala de aula, o intelectual e os simples. **Educação Temática Digital**, Campinas, vol. 17, n. 3, p. 558-575, 2015.

SILVEIRA, Renê J. T. A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 97-114, jan./mar. 2018.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Portugal, Livraria Almedina, 1974.

TULESKI, S.; BARROCO, S. M; CHAVES, M. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Revista Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012.