

KARYN MEYER

**ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR:** contribuições da pedagogia histórico-crítica



ARARAQUARA – S.P.

2023

KARYN MEYER

**ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR: contribuições da pedagogia histórico-crítica**

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, 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. Newton Duarte**

ARARAQUARA – S.P.

2023

M612e Meyer, Karyn  
Ensino de língua materna na educação escolar : contribuições da pedagogia histórico-crítica / Karyn Meyer. -- Araraquara, 2023  
88 p.

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

1. educação. 2. pedagogia. 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.

KARYN MEYER

# ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições da pedagogia histórico-crítica

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

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

**Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte**

Data da defesa: 27/02/2023

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

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte**  
UNESP / FCLAr

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Juliana Cristina Perlotti Piunti**  
IFSP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Rosângela Pedralli**  
UFSC

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Larissa Quachio Costa**  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa**  
UNESP / FCLAr

**Local:** Banca realizada online – via Google Meet  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Aos que viram o começo, mas não o final desta jornada, e que, embora tenham partido, permanecem presentes nas mais ternas memórias construídas em nossa vida compartilhada.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho se deu em meio a inúmeros percalços, e, por isso, o apoio de muitas pessoas foi fundamental. Dessa maneira, agradeço:

Em primeiro lugar à minha mãe, Sandra, mulher forte e inspiradora, que até o último suspiro apoiou meus sonhos e projetos e de quem a falta me dói nos ossos todos os dias.

Ao meu pai, Ivens, que a seu modo esteve sempre ao meu lado, acompanhando esta jornada que não conseguiu ver acabar.

À minha irmã Michelle, sempre presente, me apoiando em tudo, sendo o ombro em que muitas vezes pude chorar. E que suportou comigo as dores do caminho, nossas perdas compartilhadas e muito contribuiu para que eu tivesse mínimas condições de finalizar este trabalho.

À minha irmã Carol e ao meu irmão Marcelo, por tornarem o caminho mais leve.

Ao Eduardo, pai do meu filho, pelas conversas, jantares compartilhados e cuidado com meus pequenos.

Aos meus filhos, Agnes e Matheus, amor sem precedentes, pela paciência nos momentos em que não pude estar com eles e pelo amor e carinho que sempre me deram.

Ao meu orientador, Newton Duarte, pelos conhecimentos compartilhados, pela compreensão das dificuldades que tive ao longo do caminho, pela orientação e parceria. Por ter sido e continuar sendo um modelo de intelectual a ser seguido.

Às companheiras de jornada Elaine Duarte e Débora Tomás, pelas trocas no caminho.

À minha comadre Simone Franco, parceira de vida, pelas conversas, pela escuta atenta e por receber com carinho e cuidado meus filhos em diversos momentos.

Aos membros da banca do exame de qualificação pelas ricas contribuições.

Aos membros da banca de defesa, pela leitura atenta do trabalho e sugestões.

À Ana Sgarbi, pela compreensão das demandas na reta final de elaboração deste trabalho.

À Maria Laura Ragonha e Cibele Trebilcock pelo suporte para que pudesse me ausentar do trabalho no processo de conclusão do texto final.

Ao IFSP, pela redução de jornada enquanto fui servidora administrativa.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo teórico, cujo objetivo central é investigar, em autores que discutem a pedagogia histórico-crítica, pressupostos desta teoria pedagógica que possam subsidiar o ensino de língua materna na educação escolar. Partindo de uma explicitação da concepção de desenvolvimento humano e linguagem nesta perspectiva, o estudo busca defender um ensino pautado na transmissão do saber sistematizado. Isso porque, pautada no materialismo histórico-dialético, esta pedagogia entende que, diferentemente do que ocorre nos demais animais, o desenvolvimento das características inerentemente humanas não é dado geneticamente e sim formado a partir do processo de apropriação da cultura material e intelectual legada pelas gerações anteriores. Os pressupostos da pedagogia histórico-crítica ancoram-se nesta concepção de ser humano e, por isso, assume como importante finalidade da escola a garantia de acesso ao saber sistematizado pela classe trabalhadora, para a qual o acesso a esse saber, no mais das vezes, se dá apenas pela instituição escolar. No que tange à especificidade do ensino de língua materna, o estudo busca apresentar algumas considerações sobre a aquisição desta no processo de desenvolvimento, bem como a questão da variação linguística e preconceito linguístico em sua relação com a educação escolar. Por fim, o trabalho procura apontar implicações das concepções basilares da teoria pedagógica estudada para o ensino específico de língua materna nos bancos escolares.

**Palavras-chave:** pedagogia histórico-crítica; ensino de língua materna; saber escolar

## **ABSTRACT**

This work presents a theoretical study, whose central goal is to investigate, in authors who discuss historical-critical pedagogy in Brazil, assumptions of this pedagogical theory that can subsidize the teaching of mother tongue in school education. Starting from an explanation of the conception of human development and language in this perspective, the study seeks to defend a teaching process based on the transmission of systematized knowledge. Based on historical-dialectical materialism, this pedagogy understands that, unlike what occurs in other animals, the development of inherently human characteristics are not genetically given, but formed from the process of appropriation of the material and intellectual culture bequeathed by previous generations. The assumptions of historical-critical pedagogy are anchored in this conception of human being and, therefore, it assumes as an important purpose of the school the guarantee of access to systematized knowledge by the working classes, for which access to this knowledge, in most cases, is given only by the school institution. Regarding the specificity of mother tongue teaching, the study seeks to present some considerations about its acquisition in the development process, as well as the issue of linguistic variation and linguistic prejudice in its relation to school education. Finally, the work seeks to point out implications of the basic concepts of the pedagogical theory studied for the specific teaching of the mother tongue in schools.

**Keywords:** historical-critical pedagogy; first language teaching; school knowledge

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC  
PHC

Base Nacional Comum Curricular  
Pedagogia histórico-crítica

## SUMÁRIO

1. Introdução	09
2. Um ponto de partida	20
2.1 Surgimento e desenvolvimento da linguagem humana	23
2.2 Linguagem e pensamento	30
3. Língua materna, gramática e ensino	37
3.1 A aquisição da língua materna	38
3.2 Variação Linguística	40
3.3 Algumas considerações sobre a questão da norma	42
3.4 Preconceito linguístico e ensino de língua materna na escola	42
3.5 Para além da ideia de adequação: o ensino dos conhecimentos mais elaborados	45
4. A pedagogia histórico-crítica: pressupostos para a educação escolar	51
4.1 A educação escolar	52
4.2 O saber escolar	56
4.3 A transmissão do saber não implica passividade	60
4.4 Apontamentos sobre a didática na pedagogia histórico-crítica	62
5. O ensino de língua materna na PHC	66
5.1 O saber escolar no ensino de língua materna	69
5.2 Reconhecer uma variedade como mais elaborada não implica preconceito linguístico	63
5.3 A escrita no ensino de língua materna	73
5.4 O acesso à literatura e o papel da escola na geração de novas necessidades	75
6. Considerações finais	78
Referências	82

## 1. Introdução

Pensar o ensino de língua materna<sup>1</sup> na educação básica nos leva a encontrar pontos de intersecção entre os estudos da linguagem e a educação. Tem-se, assim, um grande desafio uma vez que selecionar os conhecimentos de uma área que se constituem enquanto clássicos, enquanto conteúdos essenciais, é um aspecto fundamental da prática docente.

Muitas vezes, os livros didáticos acabam se configurando enquanto guias aos professores, que os seguem como referência do que e de como ensinar os conteúdos de dada disciplina. Entretanto, é fundamental que olhemos para os currículos e para as teorias pedagógicas que amparam a elaboração de tais materiais, bem como as orientações oficiais para a educação básica.

Desde que comecei, em 2004 no curso de pedagogia da UNESP de Araraquara, meus estudos na área da educação, a compreensão das teorias pedagógicas e de seus fundamentos filosóficos se colocou como uma questão relevante. Ao longo de minha pesquisa de iniciação científica, realizada entre 2005 e 2006<sup>2</sup>, estudando autores contemporâneos da Teoria da Atividade, pude perceber que havia um descolamento entre o embasamento filosófico dos autores clássicos desta teoria e sua apropriação pelos contemporâneos. Isso se manifesta claramente na ausência da questão da alienação e da concepção de sociedade que se veicula em tais trabalhos.

Terminei a graduação no final de 2008 e, ao iniciar minha trajetória profissional enquanto docente da educação básica (2009), percebi que as orientações e documentos oficiais traziam o mesmo problema, apresentando um ecletismo teórico que se manifestava também na prática docente. Atuei com turmas de terceiro e quinto ano do ensino fundamental I em diferentes redes municipais. Pude perceber, nas reuniões de formação e nas orientações da coordenação, os diversos modismos educacionais que adentravam a escola. Em minha prática, entretanto, buscava me orientar a partir de uma concepção calcada no ensino dos conhecimentos clássicos, pautando-me nos estudos da pedagogia histórico-crítica e buscando me aprofundar continuamente nesta, almejando

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, a língua materna refere-se à língua portuguesa, considerada em seu ensino em disciplinas escolares para falantes nativos da língua em questão. Reconhece-se que o Brasil possui outras realidades linguísticas que não serão abordadas no contexto deste trabalho por uma limitação do objeto de pesquisa deste.

<sup>2</sup> Pesquisa intitulada “A ausência do tema da alienação em trabalhos de pesquisadores contemporâneos no campo da teoria da atividade.”, sob orientação do prof. Dr. Newton Duarte, com bolsa SESu/PET

uma prática coerente e comprometida com a educação da classe trabalhadora, o que nem sempre era fácil uma vez que as orientações oficiais eram, no mais das vezes, calcadas em teorias pedagógicas alinhadas ao “aprender a aprender”, como o construtivismo, por exemplo. Em uma das redes que atuei, a educação básica utilizava o material didático do SESI e seguia as orientações do programa de ensino desta instituição, tendo, inclusive formações com a equipe regional, voltadas para o como aplicar o modelo nas redes públicas de ensino. O material continha pouca sistematização do conhecimento escolar, concentrando-se na proposta de pesquisas que os alunos deveriam realizar nas bibliotecas e salas de informática para a construção dos conhecimentos de cada disciplina escolar. Para além das críticas à própria abordagem do material, havia ainda as dificuldades que uma escola periférica enfrenta. Não havia livros de pesquisa na biblioteca da escola (o acervo era essencialmente de livros literários<sup>3</sup>) e, a sala de informática tenha um horário de 50 minutos por semana por turma e quase nunca estava com a internet funcionando. No mais das vezes, optava por levar materiais adicionais com o conteúdo impresso, para que pudéssemos dar conta do uso do material, algo que era intensamente cobrado pela equipe de gestão. Nas aulas de língua materna, procurava trabalhar com produções de texto e estudo da língua com outros materiais, contemplando conteúdos além do que os livros didáticos traziam (que era, a meu ver, muito restrito).

Em 2011, assumi uma turma de primeiro ano e me deparei pela primeira vez com a prática da alfabetização, enfrentando diversos desafios, que me levaram a buscar respostas nos estudos acadêmicos. O debate entre alfabetização e letramento, e entre as especificidades de cada um destes processos ao longo dos anos iniciais de escolarização se colocava enquanto questão central na organização das práticas escolares de ensino de língua materna. Muitos dos livros didáticos a que tive acesso centravam-se nos gêneros textuais, mas, ao mesmo tempo, diversas coleções pedagógicas ancoradas no trabalho com letras e sílabas circulavam amplamente na escola, embasando o trabalho de muitos professores.

Além disso, a coordenação demandava que trabalhássemos a partir das hipóteses de aquisição da escrita conforme proposto por Emília Ferreiro (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e escrita convencional). Precisávamos apresentar sondagens realizadas mensalmente, com a identificação das hipóteses de cada criança. O

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que ter um bom acervo de obras literárias é algo fundamental. A crítica aqui concerne no fato de um programa de ensino ser baseado em pesquisas em uma escola que não tenha material para tal.

que tínhamos era uma miscelânea de abordagens, ou melhor, recortes de abordagens orientando as práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização.

Nesta época, eu havia me matriculado em um curso de especialização na área da linguística<sup>4</sup> em busca de mais conhecimentos que me permitissem ensinar de forma intencional e que me auxiliassem nas aulas de língua materna. Nesta formação, tive contato com autores da área que me levaram a mais questionamentos em torno da relação entre alfabetização e letramento e o papel dos gêneros discursivos na aprendizagem da leitura e da escrita, o que se relacionava diretamente com minha prática pedagógica de então. Essas eram questões que me angustiavam enquanto professora alfabetizadora, pois a graduação pouco havia me oferecido neste sentido. Na disciplina sobre teorias e métodos de alfabetização, havia estudado apenas a abordagem de Emília Ferreiro, que, para mim, não se configurava em uma abordagem adequada ao ensino sistemático.

Ainda neste curso de especialização, tive uma disciplina que me chamou muito a atenção, ministrada pela professora Dra. Maria Helena de Moura Neves. A disciplina apresentava o estudo da gramática em uma perspectiva completamente diversa daquela em que eu havia, ao longo dos anos escolares, realizado. Após finalizá-la, se colocaram como questões para mim o “o que” e o “como” do ensino de gramática na educação básica nas aulas de língua portuguesa. Isso porque, durante a graduação em Pedagogia, o estudo acerca do ensino de língua materna não havia abordado tais questões. Minha única referência para o ensino de gramática era, até então, minha experiência escolar. Mesmo o conhecimento acerca da gramática enquanto campo do conhecimento era, para mim, ainda muito restrito, ligando-se aos manuais tradicionais de gramática.

Optei por cursar Letras, entendendo que havia uma lacuna em minha formação. Senti necessidade de me debruçar sobre a linguística para que minha prática fosse teoricamente sustentada. Para mim, se tornara uma questão bastante importante adquirir os conhecimentos necessários ao ensino de língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo do pressuposto de que o domínio da área do saber que se ensina é fundamental para a prática docente. Tendo em vista que, por mais que realizasse leituras específicas e adequações de minhas práticas, ainda observava lacunas importantes, frequentar o curso de Letras significava a possibilidade de estudar de forma mais sistemática e orientada as questões da língua, da gramática e da literatura.

---

<sup>4</sup> Especialização em Teorias Linguísticas e Ensino – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Araraquara

Ingressei na UNESP em Letras, licenciatura e bacharelado, inicialmente com as línguas inglês e alemão em 2012. No primeiro ano da graduação, redigi um projeto de pesquisa partindo do meu trabalho final de um curso de especialização, em que abordei os gêneros textuais na alfabetização, ingressando no mestrado em educação escolar em 2013.

Em meus estudos de mestrado (2013-2016), orientados por Francisco José Carvalho Mazzeu, adaptando a proposta inicial, me debrucei sobre a questão dos gêneros discursivos na alfabetização, dirigindo meu olhar para uma análise do material do programa “Ler e Escrever” do estado de São Paulo, tomando como base os estudos do Círculo de Bakhtin. Neste trabalho, pude perceber que a noção de gênero discursivo presente neste material se ancorava na forma, desconsiderando a definição de gênero proposta por autores do Círculo. Ainda, outro aspecto levantado refere-se à ausência do trabalho sistemático com conteúdos específicos da alfabetização, decorrente das bases teóricas que sustentam o programa. A compreensão de que há uma evolução natural das hipóteses, pautada nas observações que a criança faz da língua, leva a uma ausência de instrução específica sobre as relações grafo-fonêmicas presentes na escrita. Mesmo aspectos ligados à consciência fonológica e às regularidades e irregularidades da língua não aparecem.

Em 2016, ano em que defendi minha dissertação de mestrado, estava cursando o último ano da graduação em Letras. Precisei, entretanto, me desligar do curso, pois havia sido aprovada em um concurso público para atuar como Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e assumi uma vaga em Barretos/SP. A distância entre Barretos e Araraquara me impediu de conciliar os estudos com o trabalho. Para dar continuidade e concluir os estudos, finalizei o curso na UNIFRAN, concluindo a licenciatura em Língua Inglesa, ainda que tivesse optado na UNESP por seguir com o Alemão, uma vez que não havia a possibilidade de seguir com este idioma na universidade em que concluí o curso.

Ao iniciar minhas atividades profissionais no IFSP, me deparei com uma área distinta daquela em que havia atuado até então e, para compreender melhor esta nova realidade de trabalho, as leituras sobre educação profissional e tecnológica (EPT) passaram a fazer parte dos meus estudos. Alguns autores e obras me eram familiares, como Acácia Kuenzer e Marise Nogueira Ramos, porém, outros passaram a compor meu referencial, como Dante Moura e Maria Ciavatta, ambos estudiosos da EPT no Brasil. Tais referenciais traziam em comum com a pedagogia histórico-crítica o embasamento

no marxismo e a preocupação com a formação omnilateral<sup>5</sup> dos indivíduos da classe trabalhadora.

Em 2017, decidi me inscrever para a seleção do mestrado profissional em educação profissional e tecnológica (PROFEPT – IFES), por estar diretamente relacionado à minha área de atuação naquele momento. Ingressei em agosto de 2017, em uma turma composta por servidores do IFSP e público externo. Cursei o primeiro semestre e metade do segundo. Neste período, tive oportunidade de me debruçar ainda mais sobre a discussão acerca da formação omnilateral e sobre os fundamentos marxistas da educação politécnica, principalmente na disciplina de “Bases conceituais para a educação profissional e tecnológica”, ministrada pelas professoras Juliana Piunti e Maria Beatriz Cordeiro, que contribuiu de forma intensa para minha formação.

Em 2018, entretanto, optei por prestar a seleção para o doutorado em educação escolar e regressar para finalizar o curso de Letras – bacharelado em Alemão (tendo essa ideia em mente, havia prestado o vestibular novamente em 2017), uma vez que, por motivos pessoais, havia solicitado minha remoção para São Carlos, que havia sido deferida e sabia que, em breve, estaria trabalhando em um campus próximo à Araraquara.

As análises empreendidas no mestrado em educação escolar haviam levantado algumas questões ainda sem resposta, que remetiam aos conteúdos essenciais no ensino de língua materna. Algumas destas questões, ponderadas em discussões com o professor Newton Duarte, orientaram a elaboração do projeto original submetido no processo seletivo.

Ficou evidente, nas leituras realizadas ao longo do mestrado, que os gêneros discursivos aparecem em grande parte dos trabalhos sobre o ensino de língua portuguesa, em especial nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Questões como letramento, multiletramento, e sociolinguística na sala de aula também são temas que se destacam nas pesquisas nos últimos dez anos. Em muitos trabalhos, há uma crítica severa

---

<sup>5</sup> Entende-se por formação omnilateral aquela que se contrapõe à formação unilateral característica da sociedade capitalista. Não consiste no domínio de um determinado saber ou saber fazer, mas sim na formação de uma individualidade que supere as limitações dadas pela sociedade de classes. Neste sentido, trata-se de uma formação que almeja o desenvolvimento humano amplo e livre. “O homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplos são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma auto fruição do ser humano.” (MARX, 2004, p. 108)

ao ensino da gramática tradicional, em geral, associando-o às práticas pedagógicas da escola tradicional.

Em que pese a evolução dos estudos linguísticos e gramaticais, há que se considerar se, ao se negar o ensino da gramática tradicional, não se está negando todo e qualquer ensino de gramática. Se, por um lado, as discussões acadêmicas se colocam neste lugar de crítica, as práticas escolares se orientam, muitas vezes, por materiais produzidos a partir da concepção tradicional de gramática (gramáticas escolares). Desta forma, o que se percebe é uma coexistência entre concepções linguísticas modernas e arcaicas.

Neste sentido, é preciso, conforme aponta Saviani (2012a, p. 8) que se identifiquem “as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação”.

Além disso, conforme sinaliza o autor, é preciso converter o saber objetivo em saber escolar. O que implica dizer que não basta trazer o conhecimento produzido em dada área sem as mediações necessárias para que este se configure como conteúdo assimilável pelos alunos em sua trajetória escolar. (idem, p.9)

Outra questão fundamental que se coloca remete ao ensino da norma padrão da língua. A problemática gira em torno, mais uma vez, da crítica à gramática tradicional. Entretanto, entendendo que a escola é, conforme aponta Saviani (ibidem), lócus fundamental de acesso ao saber sistematizado pela classe trabalhadora por intermédio da escola, a investigação de uma perspectiva que tenha como cerne a superação da negação do ensino se faz necessária.

Conforme aponta Duarte (2016, p.48)

Uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectadas da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano. Morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagonica por esse tipo de crítica à escola.

Essa crítica acaba por se materializar em propostas curriculares esvaziadas de conteúdos, pautadas em habilidades e competências e ancoradas no lema do aprender a aprender. A vida cotidiana se coloca como eixo central da seleção e organização dos

conhecimentos, vistos a partir de uma concepção pragmática da educação escolar. Entende-se que os conhecimentos (ou informações, como aparece em diversos materiais) estão à disposição de todos, e que, portanto, não faz sentido que sejam o cerne das atividades escolares. As competências para lidar com o mundo contemporâneo, o saber fazer ligado às demandas do dia a dia e do trabalho são, em geral, apresentados como ponto fulcral da educação escolar. Tais concepções estão presentes em currículos e documentos norteadores, tal como na Base Nacional Comum Curricular

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para **o desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para **resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.15, grifos nossos)

É evidente que o saber assume, no documento, um viés pragmático, de formação para o mundo do trabalho concebido como mundo do emprego, dos postos de trabalho disputados no mercado. A formação para o mundo do trabalho nesta concepção remete à necessária adaptabilidade dos sujeitos às constantes mudanças do mercado de trabalho e desenvolvimento de uma empregabilidade que transfere para o trabalhador a responsabilidade pelos altos índices de desemprego. A formação do trabalhador passa a ser esvaziada de conteúdos (conhecimentos clássicos, humanizadores) e a contemplar habilidades e competências para a nova forma de organização do trabalho (trabalho precarizado, uberizado<sup>6</sup>, orientado pelo famigerado empreendedorismo).

Esse esvaziamento e apagamento dos conteúdos essenciais à educação escolar não são algo novo. Teorias pedagógicas contemporâneas, bem como políticas públicas e documentos oficiais de orientação dão uma nova roupagem a velhas vertentes do pensamento educacional brasileiro. Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica busca defender a centralidade da socialização do conhecimento científico na educação escolar.

---

<sup>6</sup> De acordo com Antunes (2020, p. 12), “A uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho”. São partes constitutivas desse processo a terceirização, a informalidade e a flexibilidade, que, segundo o autor, em conjunto com a intermitência, têm corroído a proteção do trabalho, proteção essa conquistada arduamente em lutas da classe trabalhadora.

Saviani (2012a), ao definir a especificidade da escola, aponta justamente que o núcleo das atividades escolares deve ser o saber sistematizado, a cultura erudita. O conhecimento popular e a vida cotidiana não justificam a existência da escola. Conforme apontam Galvão, Lavoura e Martins

O aluno que frequenta a escola alcançará certos desenvolvimentos. Seria irreal afirmar que ele nada apreende em seu processo de escolarização. Entretanto, qual é esse desenvolvimento e em que grau ele se manifesta? A vida cotidiana nos fornece meios de sobrevivência, mas sobreviver nas mínimas condições objetivas e subjetivas é inteiramente diferente de viver plena e maximamente. Quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfacela os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver. (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 91)

Frente a isto, e entendendo o papel da educação escolar, o presente trabalho buscava, em sua proposta inicial, investigar, dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, quais as contribuições do pensador italiano Antonio Gramsci para o ensino de língua materna na educação básica.

Após a elaboração do material para exame de qualificação e, tendo em consideração as observações da banca neste momento do trabalho, optei, em conjunto com meu orientador, pela adequação do objetivo geral da pesquisa. Ainda tendo em vista a mesma problemática, ou seja, o ensino de língua materna na educação básica, a adequação consistiu em, embora ainda valendo-se das contribuições de Gramsci, buscar, não apenas em sua obra mas também em outros autores, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica que permitam se pensar a organização deste ensino. Assim, a pergunta que pretendo responder nesta tese é: Quais princípios norteadores podem subsidiar o ensino de língua materna na educação escolar, tendo em vista os pressupostos da pedagogia histórico-crítica? Busquei, neste sentido, amparo em autores da própria pedagogia histórico-crítica, bem como naqueles que fundamentam, em outras áreas, esta teoria. Tendo-se esta como questão de pesquisa, os objetivos desta são:

- Discutir que concepção de língua subjaz o ensino de língua materna na perspectiva da PHC;
- Refletir sobre e sistematizar como as concepções sobre educação escolar e formação humana nesta teoria pedagógica subsidiam o ensino de língua materna.

O olhar para a área de ensino de língua materna, por se fazer a partir da perspectiva teórica adotada, não pode ser descolado da concepção de educação escolar presente no aporte teórico. Neste sentido, o que se coloca ainda como problemática, é a limitação do

acesso à cultura universal que a ausência de determinados conhecimentos acarreta. A preocupação (valorização) do local em detrimento do universal mascara a exclusão da classe trabalhadora do saber universal. Mas qual é a importância disso afinal? Não é a cultura burguesa que se faz presente como cultura universal? Por que essa cultura importa para a classe trabalhadora?

A superação da cultura burguesa implica o conhecimento desta em profundidade. É preciso que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento universal, para que possa superar por incorporação o conhecimento produzido pela burguesia. Embora inseridas no modo de produção capitalista, as ciências produziram e produzem conhecimentos que proporcionam uma melhor compreensão do mundo. Lenin (2015, p.18) já alertava que

[...] o perfeito conhecimento da cultura criada pela humanidade no curso de seu desenvolvimento e sua transformação permitirão criar uma cultura proletária. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não é uma invenção dos que se proclamam especialistas nesta matéria. Seria absurdo crer nisso. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade latifundiária, da sociedade burocrática.

Fica claro, portanto, que a cultura produzida pela humanidade, ainda que no seio do modo de produção capitalista com as contradições que nele se colocam, será ponto de partida para a superação da própria cultura burguesa. Neste quesito, as tendências pós-modernas têm preconizado a valorização das culturas locais e a negação de uma cultura universal, composta pelas objetivações mais ricas da humanidade. Saviani (2012), em contraposição, indica que a cultura universal está relacionada à questão da objetividade. Assim, embora situada historicamente, a cultura burguesa produziu conhecimentos objetivos, e, portanto, universais. Aponta o autor que

[...] a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (SAVIANI, 2012a, p. 50)

O acesso a estes conhecimentos se dá, para a classe trabalhadora, majoritariamente por meio da educação escolar. É pelo acesso à escola e ao currículo escolar, com os conhecimentos sistematizados, que o proletariado tem a possibilidade de se apropriar da riqueza humana produzida historicamente, riqueza essa que está, na sociedade capitalista, sob domínio da classe dominante. A elaboração de uma cultura proletária passa pela apropriação do saber universal já produzido. Conforme aponta Saviani (idem, p. 52-53)

Do ponto de vista cultural, a crítica ao passado não significa, pois, outra coisa senão a apropriação ativa do saber acumulado, que é, assim, depurado de seus elementos anacrônicos (pelos quais serve à perpetuação desse mesmo passado enquanto cristalizado na ordem constituída) e articulado às exigências do desenvolvimento histórico.

Tendo-se em vista tais considerações iniciais, o presente estudo, ancorando-se no materialismo histórico-dialético, visa vislumbrar o objeto de estudos em suas múltiplas determinações, compreendendo-o enquanto totalidade. O esforço de compreensão teórica implica um afastamento com relação ao objeto, analisando-o para além de sua aparência, buscando obter uma síntese que, capturando as múltiplas determinações do objeto, forneça uma imagem ideal que se aproxime o máximo possível do real. O trabalho realizado nesta pesquisa de doutorado compreende uma pesquisa conceitual, assim como apresentada por Martins e Lavoura

As pesquisas conceituais, por seu turno, voltam-se diretamente para as abstrações do pensamento já sistematizadas a respeito de dado objeto ou fenômeno; por conseguinte, o pesquisador estabelece uma relação indireta com o objeto sensível, ora representado conceitualmente. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 235)

Defendo neste trabalho a tese de que o ensino escolar de língua materna deve se pautar nas formas mais ricas e desenvolvidas da língua materna escrita. Para isso, partirei da análise do processo de constituição da linguagem no gênero humano, visto que essa compreensão embasa um olhar específico para a questão das diferentes manifestações da linguagem no fazer humano. No primeiro capítulo, busco esclarecer de onde parti, ou seja, que concepção de homem e de desenvolvimento da linguagem serve de base para as discussões posteriores. Em seguida, e em profunda relação com o estabelecido no capítulo inicial, discutirei em que concepção de língua materna me ancoro para pensar seu ensino na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Dadas as bases no que se refere às concepções de linguagem e língua materna, passo, no terceiro capítulo, aos pressupostos da teoria pedagógica em questão,

considerados aqui em termos de princípios orientadores da educação escolar. Não se pretende, neste capítulo, abarcar todas as produções da pedagogia histórico-crítica, uma vez que isso extrapolaria os objetivos do presente trabalho.

Por fim, em uma tentativa de síntese das discussões realizadas, buscarei, no quarto capítulo, discutir algumas implicações para o ensino de língua materna na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

## 2. Um ponto de partida

Diferentes concepções acerca da linguagem e de seu desenvolvimento na filogênese e na ontogênese têm sido apresentadas e discutidas tanto no campo da psicologia quanto no campo da linguística. Neste capítulo, apresentaremos em quais concepções se ancora o presente estudo, entendendo que este esclarecimento se faz necessário para subsidiar importantes reflexões sobre a educação escolar e o ensino de língua materna que nela se dá.

Nosso ponto de partida é a compreensão do homem enquanto ser que historicamente se constitui a partir de sua forma específica de se relacionar com a natureza para produção de sua própria existência. Sua atividade vital, o trabalho, marca a especificidade do homem frente aos demais animais. É o caráter teleológico da atividade humana que o distingue de outras espécies. É por meio do trabalho que o homem faz objeto de sua consciência e vontade a própria atividade. Marx assevera que

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. *É ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um **objeto da sua vontade e da sua consciência**. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (Bestmmtheit) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. (MARX, 2004, p. 84, grifos nossos)

O trabalho, enquanto atividade vital humana, engendra no desenvolvimento genérico do homem transformações. Nessa atividade, o homem modifica a natureza e, ao modificá-la, modifica a si mesmo. Conforme aponta Lukács (2010, p. 45), “o modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana”. Este pôr teleológico, o trabalho<sup>7</sup>, é a forma por meio da qual o homem se relaciona com a natureza, o que diferencia, em essência, o ser humano dos outros animais. Para Marx

É verdade que o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz unilateral[mente], enquanto **o homem produz universal[mente]**; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata,

---

<sup>7</sup> O trabalho é aqui discutido como atividade vital. Na sociedade de classes, o trabalho se torna alienado. Nesse sentido, é preciso diferenciar o trabalho alienado do trabalho enquanto atividade vital. Conforme aponta Duarte (2013): “É importante, porém, distinguir as duas coisas. Uma delas é essa forma de alienação da atividade vital: sua redução, para o trabalhador, a um meio de satisfação de uma única necessidade, a da sua existência física. A outra é que a produção das condições materiais da vida humana constitui a base indispensável da própria história humana e, nesse sentido, é uma característica fundamental da atividade vital humana.” (p. 24)

enquanto o homem produz mesmo **livre de carência física**, e só produz, primeira e verdadeiramente, **na [sua] liberdade [com relação] a ela**; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem **reproduz a natureza inteira**; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem **se defronta livre[mente] com o seu produto**. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem **sabe produzir segundo a medida de qualquer species**, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, **segundo as leis da beleza**. (Marx, 2004, p.85)

O trabalho é, portanto, aquilo de específico que a espécie humana traz. A relação dos demais animais com a natureza é imediata, diferente do que ocorre com o ser humano. Trata-se de um processo histórico. O trabalho, ao longo do desenvolvimento da espécie, assume uma centralidade e, a partir desta forma específica de relação com a natureza, engendra mudanças no próprio homem. De acordo com Leontiev (1978), o processo de hominização do homem se deu em três estágios, sendo essa forma de atividade, o trabalho, e o caráter social dessa, o grande ponto de viragem no processo evolutivo. No primeiro estágio, por ele intitulado de “preparação biológica”, havia ainda o predomínio das leis biológicas no que tange ao desenvolvimento da espécie. É neste estágio, que vai do fim do terciário ao início do quaternário, que se tem o uso de utensílios rudimentares e que a posição vertical se solidifica. Na “passagem ao homem”, segundo estágio, tem início a fabricação de instrumentos, surgindo formas embrionárias de trabalho e sociedade. Fazem parte deste estágio, marcado por alterações biológicas decorrentes do incipiente desenvolvimento produtivo, do pitecantropo ao homem de Neandertal<sup>8</sup>. O estágio final, o *Homo Sapiens*, é considerado pelo autor o momento de viragem, em que o homem, em decorrência da forma de organização de sua atividade vital, se vê “livre do despotismo da hereditariedade”, o que significa dizer que, diferentemente do que se dá nas demais espécies do reino animal, em que as características da espécie e seu desenvolvimento são dados geneticamente, no homem as mudanças biológicas deixam de ter um alcance essencial. Afirma Luria (1986, p. 21) que

[...] o homem se diferencia do animal pelo fato de que, com sua passagem à existência histórico-social, ao trabalho e às formas de vida social a eles vinculadas, mudaram radicalmente todas as categorias fundamentais do comportamento. A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares.

---

<sup>8</sup> Leontiev escreveu esse texto na década de 1960, quando ainda não se sabia que o homem de Neandertal e o *Homo Sapiens* coabitaram nosso planeta durante um certo período.

Nesse processo de transição à sociedade humana, as determinações biológicas, as necessidades biológicas dadas ao indivíduo, são transformadas historicamente por meio do trabalho, gerando novas necessidades. Conforme apontam Duarte e Saviani,

Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (DUARTE E SAVIANI, 2012, p.21)

Isso significa dizer que a evolução do homem passa a se dar no âmbito sócio-histórico. As transformações não se transmitem de geração a geração pelo código genético, tal qual ocorre nos outros animais. Elas se materializam na cultura, criando uma segunda natureza, assim, o homem, ao nascer, embora pertença à espécie, não traz em si as especificidades do gênero humano. Precisa, portanto, tornar-se humano pelo processo de apropriação da cultura material e intelectual legadas pelas gerações anteriores. O desenvolvimento da espécie se dá em uma velocidade sem precedentes e se materializa nas objetivações humanas, e é por meio da atividade vital que o ser humano se apropria dessas e produz novas objetivações. Conforme aponta Duarte (2013, p. 25)

[...] a atividade vital deve assegurar, antes de tudo, as condições materiais da existência do gênero humano. Sem isso, não há história. Essa produção não apenas constitui a indispensável base material da vida em sociedade, como também gera a dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, isto é, a relação entre objetivação e apropriação.

Assim, nesta forma específica de relação com a natureza, o homem se objetiva, cria instrumentos que passam a mediar tal relação. O desenvolvimento é materializado na cultura e o homem, para tornar-se humano, precisa dela se apropriar. A qualidade das apropriações que o sujeito realiza será determinante no desenvolvimento de suas funções psíquicas, dentre elas a linguagem e o pensamento. Tuleski & Eidt (2016, p. 58) assinalam que “A criança vem a um mundo no qual já existem ferramentas e signos elaborados socialmente de modo que sua tarefa é apropriar-se do existente e a partir daí superá-lo, fazendo girar a roda da história”. Esta apropriação é, por sua vez, fortemente determinada pelas relações sociais nas quais está inserido o indivíduo.

Cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo o que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo

“se impregna” do realizado até então pela humanidade. As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e ensino. (MUKHINA, 1995, p. 40)

Ao agir sobre as objetivações existentes, o homem se apropria das capacidades humanas nelas materializadas. A cultura é, para Leontiev (1978), uma forma de fixação das aquisições da evolução, constituindo-se em cultura material e cultura intelectual, ambas decorrentes do processo de trabalho, atividade humana fundamental. Afirma o autor que

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos traços comuns aos diversos estágios de psiquismo animal, que acabamos de analisar; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando da passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. **No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.** (LEONTIEV, s/d, p.73, grifos nossos)

Assim, historicamente, os avanços e modificações no processo de produção materializam-se em uma dada cultura. O desenvolvimento dessa, dos conhecimentos humanos acerca do mundo e da natureza se ampliam, produzindo a ciência e a arte. Essas conquistas humanas, entretanto, conforme já assinalado, não estão disponíveis às novas gerações por meio de uma transmissão genética, portanto biológica. Trata-se, conforme aponta Leontiev (s/d), de um processo de apropriação da cultura existente, mediada necessariamente por outros homens, em um processo educativo. Para o autor,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas **não são simplesmente dadas aos homens** nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que o encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, **para fazer deles as suas aptidões**, "os órgãos de sua individualidade", **a criança**, o ser humano, **deve entrar em relação com os fenômenos do mundo** circundante **através de outros homens**, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um **processo de educação.** (Leontiev, s/d, p. 290)

Decorrência disso é que o homem é historicamente situado. Por mais óbvio que isso pareça, é preciso reiterar que, ao nascer, as condições histórico-sociais em que se nasce têm um papel decisivo no desenvolvimento individual. O ser biológico, dado no nascimento, não garante as características humanas conquistadas até determinado momento histórico. É preciso que cada indivíduo se aproprie das aptidões humanas historicamente produzidas. Para Leontiev

A principal característica do processo de **apropriação** ou de "aquisição" é, portanto, **criar no homem aptidões novas**, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um **processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana.**" (Leontiev, s/d, 288, grifos nossos)

A formação dessas novas aptidões depende do processo de apropriação, não está garantido pelo pertencer à espécie humana. Destarte, conforme aponta Volóchinov (2019), o nascimento biológico, por si só, não insere o homem na história. Afirma o autor que

Uma pessoa isolada, agindo em nome próprio, por sua conta e risco, não pode de modo algum ter relação com a história. **Somente como parte do todo social, na sua classe e por meio de sua classe, a pessoa torna-se historicamente real e ativa.** Para entrar na história não é suficiente o nascer físico – assim nasce um animal, mas ele não entra para a história -, é preciso uma espécie de segundo nascimento, social. Não é um organismo biológico abstrato que nasce, mas um camponês ou um latifundiário, um proletário ou um burguês, e isto é o principal; além disso, ele nasce russo ou francês etc., e, finalmente, no ano 18- ou no ano 19-, e somente então começa a história, bem como a ideologia. **Todas as tentativas de escapar desse nascimento social, e de tudo deduzir do fato biológico do nascimento e da vida desse organismo isolado, tudo isso é inútil,** está condenado ao fracasso de antemão: não há um único ato do ser humano íntegro, uma única construção ideológica, que possa ser explicado e compreendido por esse caminho, e mesmo as questões puramente específicas da biologia não encontrarão uma solução final sem que se considere o lugar social ocupado pelo organismo humano particular a ser estudado. Até na biologia é impossível interessar-se, como ocorreu até o presente momento, somente pela idade do ser humano. (VOLÓCHIONOV, 2019, p. 60-61, grifos nossos)

Nesse sentido, situado histórica e socialmente, ao nascer o homem precisa se apropriar das objetivações existentes para se tornar humano. Ou seja, as aptidões especificamente humanas, cristalizadas na cultura material e intelectual criadas e

desenvolvidas pelas gerações precedentes, só se tornam parte do indivíduo por meio desse nascer socialmente situado. De acordo com Leontiev (s/d, p. 179)

No decurso do seu desenvolvimento ontogênico o homem entra em relações particulares, específicas, com o mundo que o cerca, mundo feito de objetos e de fenômenos criados pelas gerações humanas anteriores. (...) O mundo real, imediato, do homem, que mais do que determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança quando esta entra em contato pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira idêntica) à atividade humana que eles encarnam. (...) Para as realizar no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo – sempre ativo – é que o indivíduo fica apto a exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. O que só é possível porque estas propriedades e aptidões adquiriram uma forma material objetiva.

Assim, as explicações biologizantes do desenvolvimento humano, que determinam o indivíduo a partir de seu nascimento biológico exclusivamente, desconsideram esse fato essencial. É evidente que as determinações biológicas do ser não podem ser esquecidas. Concordamos com Lukács (2010, p. 36) quando assevera que “Não precisamos de conhecimentos eruditos para ter a certeza de que o ser humano pertence direta e – em última análise – irrevogavelmente também à esfera do **ser biológico**, que sua existência – sua gênese, transcurso e fim dessa existência – se funda ampla e decididamente nesse tipo de ser [...]”. É preciso, assim, que exista um cérebro, um ser vivo portador desse, para que a consciência se desenvolva e para a existência do ser social. Por outro lado, entretanto, é preciso compreender que as faculdades específicas do gênero humano, como, por exemplo, a linguagem, não são dadas biologicamente, e estão intrinsecamente ligadas à atividade vital humana.

## 2.1 Surgimento e desenvolvimento da linguagem humana

Embora seja conhecido que há certo tipo de comunicação em animais, como, por exemplo, nas abelhas, a linguagem humana se distingue dessa, uma vez que,

diferentemente do que ocorre com os demais animais, no homem a linguagem designa coisas, referencia o mundo exterior. Conforme aponta Luria,

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc. Assim, na linguagem, a palavra “cadeira” designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra “pão” designa um objeto comestível, enquanto “dorme”, “corre” designam ações, “ácido”, “plano” designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares “sobre”, “sob”, “juntamente”, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade entre os objetos. É natural que as palavras unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas. Essa linguagem não existe entre os animais e surge somente no processo de transição à sociedade humana” (LURIA, 1979, p. 78)

É no processo histórico do desenvolvimento humano que a linguagem surge e se desenvolve. De acordo com Leontiev (s/d, p. 92) “a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana”. Daí decorre que essa importante faculdade humana não é um atributo biológico dado, e sim uma conquista do desenvolvimento histórico-social do gênero humano, que decorre, na filogênese, de sua atividade vital. Conforme assevera Volóchinov, em consonância com o já apontado por Leontiev,

[...] o surgimento de uma fala articulada não foi causado pela necessidade de comunicação, pois havia uma linguagem gestual e de expressões faciais (a linguagem manual), mais simples e cotidiana. **O surgimento de uma linguagem sonora deve ser buscado naquelas condições especiais da vida laboral do homem primitivo**, às quais também remontam à arte, que por muito tempo foi uma combinação inseparável de três elementos: dança, canto e música. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 242, grifos nossos)

Assim, a linguagem não é uma dádiva divina, nem tampouco uma característica biológica da espécie dada de antemão. Assim como as demais aptidões humanas, a linguagem desenvolveu-se, na filogênese, pelo processo histórico de relação do homem com a natureza e com os outros homens pelo trabalho. Para Volóchinov (idem) “gerada no processo de luta obstinada do homem com a natureza, luta na qual o homem estava armado apenas de suas mãos fortes e de instrumentos de pedra grosseiramente talhados, a língua percorre o mesmo longo caminho de desenvolvimento pelo qual passou a cultura material e técnico-econômica”. Isso implica dizer que a linguagem surge e se desenvolve

no processo de trabalho, alterando-o e sendo por ele alterada, em um movimento de contínua transformação.

A linguagem não é, portanto, estática e independe dos processos histórico e sociais de transformação do gênero humano. Não existe independentemente deles. São as exigências postas pelo processo de trabalho que engendram transformações na linguagem e na consciência. Estas transformações, por sua vez, exercem uma ação recíproca sobre o próprio trabalho. Portanto, os traços históricos do desenvolvimento do gênero humano se manifestam também nela. Para Lukács,

[...] É sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceitual a partir do trabalho, uma vez que **a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceitual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento**, ao passo que a linguagem e o pensamento conceitual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho e nem muito menos como condições que fazem surgir o processo de trabalho. **É obviamente indiscutível que, tendo a linguagem e o pensamento conceitual surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta como uma ininterrupta e ineliminável ação recíproca**, e o fato de que o trabalho continue a ser o momento predominante não só não suprime a permanência dessas interações, mas, ao contrário, as reforça e as intensifica. Disso se segue necessariamente que **no interior desse complexo o trabalho influi continuamente sobre a linguagem e o pensamento conceitual e vice-versa**. (LUKÁCS, 2013, p. 85, grifos nossos)

A linguagem é, portanto, “produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou”. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 248) Dessa forma, enquanto objetivação humana, a linguagem não pode ser tomada como independente das relações sociais e econômicas em que o homem historicamente está situado, comportando, portanto, marcas do desenvolvimento das formas de produção e de sociabilidade. Afirma Leontiev que “quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente.” (LEONTIEV, s/d, p.91).

As palavras expressam, de acordo com Lukács (2010), a generidade dos objetos, tendo, portanto, apesar de sua multiplicidade, traços comuns a todas que permitem a traduzibilidade entre diferentes línguas. Essa decorre de um conteúdo comum,

compartilhado, que expressa os traços comuns da vida humana, organizada a partir de uma dada organização do trabalho e das necessidades por ele postas.

É de conhecimento geral que seu surgimento [da linguagem] está ligado com as mais primitivas necessidades do trabalho e da divisão do trabalho. Assim como é conhecido o fato evidente da multiplicidade aparentemente incomensurável da própria linguagem e de suas diferenças qualitativas recíprocas desde o conteúdo das palavras até a estrutura gramatical. Mas não devemos negligenciar um momento (na prática, universalmente preservado de modo geral): todas essas diferenças possuem uma unicidade comprovada na práxis: são, sem exceção, transportáveis, isto é, traduzíveis. Diante da multiplicidade quantitativa e qualitativa, externa e interna das línguas, encontra-se, complementarmente, o momento de sua traduzibilidade, que implica, porém, no interior das múltiplas diferenças, momentos essenciais de um conteúdo, em última análise, comum. No centro desses momentos encontra-se que todas as palavras foram postas para expressar a genericidade dos objetos; só as nuances de sintaxe, da combinação vocabular etc. podem conduzir essa genericidade universal, comum a todas as línguas, à especificidade, e eventualmente à singularidade. **Essa universalidade fundamental, que por isso mesmo também é uma base para grandes diferenças imediatas, se expressa em todas as línguas, também no fato de que sua estrutura interna sempre expressa uma determinada tipologia geral da vida humana que repousa e se diferencia a partir do trabalho:** o sujeito e suas ações, sua diferenciação espaço-temporal, a relação de sujeito e objeto, do sujeito com outros sujeitos etc., formam os fundamentos de toda estrutura linguística, se considerarmos a língua como importante fator do ser social. (LUKÁCS, 2010, p. 235, grifos nossos)

Portanto, dentro de uma determinada forma de organização social e dos meios de produção, a linguagem expressa os conteúdos e relações nela presentes. As diferentes esferas de objetivação do gênero humano demandam formas distintas de organização da própria linguagem. O cotidiano e o não cotidiano<sup>9</sup>, embora presentes na vida de todos, se

---

<sup>9</sup> A vida cotidiana, conforme aponta Heller (1994) consiste no conjunto de ações necessárias à reprodução dos homens particulares. Toda sociedade tem uma vida cotidiana, sem a qual não poderia existir. Entretanto, embora presente em toda sociedade e na vida de todos os homens, a vida cotidiana não é sempre igual. Ela depende, dentre outras coisas, do lugar ocupado pelo indivíduo na divisão social do trabalho. Fazem parte destas ações aquelas que, embora relacionadas ao ente natural (como comer, dormir, se reproduzir), assumem o caráter de fato social. O pensamento da vida cotidiana é heterogêneo e relaciona-se à estrutura da atividade presente nesta. O não cotidiano, por sua vez, remete às objetivações em relação mais profunda com a genericidade (ciências, artes, filosofia) e é marcado pela homogeneização. Conforme aponta Duarte, "O ponto de partida dessa teoria é a continuidade do processo histórico, isto é, o processo de contínua reprodução do gênero humano. Para que o gênero humano se reproduza é necessária a reprodução das pessoas e da sociedade. Quando as atividades estão voltadas predominantemente para a reprodução das pessoas, ou seja, para a continuidade da vida de cada ser humano, essas atividades constituem, segundo Heller, a esfera da vida cotidiana ou simplesmente o cotidiano. Quando as atividades estão predominantemente voltadas para a reprodução da sociedade elas constituem as esferas não cotidianas da vida humana ou simplesmente o não cotidiano" (Duarte, 2010, p. 44)

fazem presentes mais ou menos intensamente, na sociedade de classes, de acordo com a classe social em que cada um está inserido.

Na sociedade de classes, assim como acontece com outras objetivações, a linguagem será socializada em diferentes níveis de acordo com a classe social em que cada indivíduo se insere. A cultura intelectual, incluindo-se nela as produções de discursos em diferentes esferas da objetivação humana, é desigualmente socializada neste tipo de sociedade. À classe trabalhadora, cabe, no mais das vezes, o acesso à linguagem necessária para a manutenção da vida, nos limites que são postos à vida cotidiana. De acordo com Heller (1994, p. 65)

[...] até agora, no curso da história para a grande maioria das relações e dos estratos sociais *o sujeito da vida cotidiana tem sido a particularidade*. E, com mais precisão: o particular, “organizado” em torno da particularidade tem sido *suficiente* para cumprir as atividades cotidianas e para se reproduzir. Isso não significa que as pessoas que tenham se elevado mais ou menos à individualidade não tenham conseguido cumprir essas tarefas. Significa somente que para o particular não tem sido necessário chegar a ser indivíduo para estar à altura daquelas tarefas, e, ainda, que o mundo tem oferecido a média dos particulares poucas *possibilidades* de ordenar sua vida sobre a base da individualidade. Milhões de homens têm cumprido seu trabalho, têm feito o que lhes cabe fazer, sem dar-se conta de sua posição no mundo, sem ter consciência de que suas faculdades eram faculdades genéricas, sem imprimir no mundo o selo de sua individualidade. (HELLER, 1994, p. 65, tradução nossa<sup>10</sup>)

O que significa dizer que a classe dominada é privada do acesso às objetivações que expressam um grau maior de complexidade e que pertencem à esfera do não cotidiano (ciência, filosofia, arte). Não é diferente no caso da linguagem. Seja em sua expressão oral ou escrita, a linguagem utilizada na vida cotidiana não contempla o nível mais desenvolvido de objetivação do gênero humano, dadas as características das atividades que se desenvolvem no âmbito dessa. Assim, quando circunscritos apenas à essa esfera de objetivação, os indivíduos apropriam-se apenas das formas menos desenvolvidas de linguagem, restringindo o desenvolvimento de suas capacidades humanas a níveis que

---

<sup>10</sup> No original: [...] hasta ahora, em el curso de la historia para la gran mayoría de las relaciones y de los estratos sociales *el sujeto de la vida cotidiana ha sido la particularidad*. Y con más precisión: el particular “organizado” em torno a la particularidad ha sido *suficiente* para cumplir las actividades cotidianas y para reproducirse. Esto no significa que las personas que se han elevado más o menos a la individualidad no hayan podido cumplir estas tareas. Significa solamente que para el particular no ha sido necesario llegar a ser individuo para estar a la altura de aquellas tareas, y además que el mundo ha ofrecido a la media de los particulares *pocas posibilidades* de ordenar su vida sobre la base de la individualidad. Millones de hombres han cumplido su trabajo, han hecho lo que había que hacer, sin darse cuenta de su puesto en el mundo, sin tener consciencia de que sus facultades eran facultades genéricas, sin imprimir al mundo el sello de su individualidad.

não expressam as maiores potencialidades atingidas pelo gênero humano. A qualidade das apropriações que o sujeito realiza será determinante no desenvolvimento de suas funções psíquicas, dentre elas a linguagem e o pensamento.

O processo de formação do humano no homem se dá pela dialética entre os processos de apropriação e objetivação (DUARTE, 2013) e, portanto, é marcado pelo acesso ou exclusão dos indivíduos às diferentes produções, intelectuais e materiais, do gênero humano. Ora, se não domina, se não se apropriou das produções mais ricas, mais complexas, mais desenvolvidas, não há como se expressar, se objetivar por meio dessas<sup>11</sup>. É justamente por isso que, na sociedade de classes, a cultura popular, em geral, não expressa os elementos mais desenvolvidos do gênero humano. É também decorrência disso, que a luta da classe trabalhadora deve ser pela socialização da cultura erudita. Pois, é por meio da apropriação dessa cultura, que aquela conseguirá atingir um outro patamar de objetivação.

## 2.2 Linguagem e pensamento

Enquanto faculdade humana que permite ao indivíduo relacionar-se com a realidade e com as objetivações presentes nesta, a linguagem tem, ainda, um elo com a consciência. A linguagem é, para Leontiev (1978, p. 272) “aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência”.

Conforme aponta, ainda, o autor,

A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está directamente misturada na origem, à actividade produtiva, à comunicação material dos homens.

O elo directo que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a actividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e ‘objectivado’ da realidade. Significando no processo de trabalho um objecto, a palavra distingue-o e generaliza-o

---

<sup>11</sup> Em sua leitura desse texto, Duarte chamou atenção para o fato de que “o ato pelo qual o indivíduo se objetiva mediado pelas objetivações do gênero humano é uma dialética entre subjetividade e objetividade, na qual o que ocorre não é apenas a exteriorização da subjetividade, mas também seu desenvolvimento e sua transformação. Ao se objetivar, a subjetividade se reinternaliza já transformada, já que a subjetividade se torna objeto posto pelo sujeito diante dele mesmo e também diante dos outros sujeitos que reagem a essa subjetividade objetivada.”

para a consciência individual, precisamente na sua relação objectiva e social, isto é, como objecto social.

Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objecto real e só podem portanto existir como facto de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87)

Isso implica ressaltar o papel fundamental que a linguagem desempenha na formação do pensamento e, portanto, na formação de uma imagem subjetiva da realidade objectiva. Conforme aponta Saviani (2012, p. 63), “[...] Pelo emprego da linguagem em suas diversas formas, o homem organiza a atividade perceptiva sobre os objetos, não só nas situações de trabalho, mas nas próprias situações de comunicação, com o auxílio de representações (o que constitui o conhecimento racional)”. A linguagem, portanto, possibilita ao indivíduo organizar e significar sua experiência e sua compreensão da realidade objectiva. A consciência individual do homem, conforme aponta Leontiev (1978, p. 88) “só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente”. De acordo com Duarte (2013, p. 34)

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

Assim, a consciência, da mesma maneira que a linguagem, não pode ser considerada como característica ou habilidade individual dada, independente das relações sociais e dos processos de objetivação e de apropriação. Por meio desses processos, o indivíduo, ao se apropriar das objetivações das gerações anteriores, desenvolve aptidões nelas materializadas. Para Bakhtin

Aquilo que denominamos psiquismo humano e consciência reflete a dialética da história em proporções bem maiores que a dialética da natureza. Naquela a natureza é dada numa interpretação econômica e social. O conteúdo do psiquismo humano, o conteúdo dos pensamentos, sentimentos e desejos é dado em uma forma pela consciência e, conseqüentemente, numa forma pela palavra humana. A palavra – é claro que em seu sentido não restritamente linguístico, mas no sentido

sociológico amplo e concreto – é o *meio objetivo* em que nos é dado o conteúdo do psiquismo. (BAKHTIN, 2014, p. 84)

Isso indica que, é por meio da palavra, da linguagem verbal que nosso psiquismo é constituído. Vigotski (2000), ao analisar o processo de desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem, pontua que os processos, ainda que tenham raízes ontogenéticas distintas, ao longo do desenvolvimento individual se entrecruzam. Nesse entrecruzamento, “A fala se torna intelectual, o pensamento se torna verbal”. (VIGOTSKI, 2000, p. 144)

Ao ressaltar as relações entre linguagem e consciência, buscamos reforçar que a linguagem desempenha um papel fundamental na compreensão que cada indivíduo tem da realidade, na formação de uma visão de mundo que se aproxime o mais possível do real. Os significados presentes na linguagem têm uma dimensão social e histórica, constituindo-se também como matéria de pensamento, portanto como parte da subjetividade. E, embora constituindo-se como tal, não se descola dos significados socialmente compartilhados. A ideia de que os significados sejam meramente subjetivos resulta de uma negação do caráter histórico-social do psiquismo humano. Neste sentido, afirma Vygotsky (2007, p. 145) que

[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural, mas social e histórica. Caracteriza-se assim por toda uma série de traços e leis que não vigoram quanto às formas naturais de pensamento e linguagem. Todavia, o ponto mais importante é que o reconhecimento da natureza histórica do pensamento verbal requer que, analisando-o, apliquemos as mesmas posições metodológicas que o materialismo aplica aos outros fenômenos históricos da sociedade humana. Podemos antecipar que os traços fundamentais do desenvolvimento histórico do comportamento neste domínio dependerão directamente das leis gerais que governam o desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Se, conforme pontuado pelo autor, o pensamento verbal decorrente da aquisição da linguagem verbal não é uma forma de comportamento natural, seu desenvolvimento está atrelado ao desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Dessa forma, a formação da consciência passa pela apropriação das significações socialmente construídas pela humanidade, no decorrer do desenvolvimento histórico. Pontua Leontiev que,

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações

correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos. É deste facto que devemos partir.

Mas a significação existe também como facto da consciência individual. O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. (...) No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida. (Leontiev, 1978, pág. 94)

Essa experiência humana, para se tornar parte da subjetividade de cada indivíduo, precisa ser socializada, compartilhada, algo que, em uma sociedade de classes se dá de forma precária e fragmentada. Essa forma de organização social coloca limites significativos no desenvolvimento do indivíduo, ainda que, em termos do gênero humano, as representações e conhecimentos acerca do real tenham atingido patamares de grande desenvolvimento.

Em termos da significação no âmbito do indivíduo, é possível considerar, a partir de Leontiev (1978), que os significados são historicamente partilhados, constituindo-se enquanto fato individual apenas se, e em que grau, cada um se aproprie deles, bem como o sentido pessoal que assumem para cada um. Afirma o autor que,

Assim, psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), do reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer ('modo de ação' generalizado, norma de comportamento, etc.). A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (Leontiev, 1978, pág. 96)

Em consonância com esse fato, há que se compreender que a significação, sendo social, traz em si as marcas da sociedade em que se cristaliza. A palavra, que materializa um conceito, está sempre carregada de conteúdos ideológicos que ancoram sua significação. Assim como toda objetivação humana, ela não é neutra. Constitui-se como

produto humano e comporta, em si, as marcas do processo histórico de sua constituição. Leontiev, assevera ainda que,

A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflecte como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente. Assim, nas condições de uma língua desenvolvida e ‘tecnicizada’, o homem não controla apenas o domínio das significações linguísticas. Ele domina-as, mas apropriando-se do sistema de ideias e de opiniões que elas exprimem. Psicologicamente, é impossível assimilá-las de outro modo. Por outras palavras, a apropriação do sistema das significações linguísticas é ao mesmo tempo a apropriação de um conteúdo ideológico muito mais geral, isto é, a apropriação das significações no sentido mais lato do termo. (Leontiev, 1978, pág. 130)

Nesse processo de apropriação da significação social, de tornar próprias tais significações, o indivíduo traça um percurso que começa logo ao nascimento, com sua inserção no âmbito da vida em sociedade. A criança, desde muito pequena, estabelece processos de comunicação com o adulto cuidador, comunicação essa que vai, paulatinamente se transformando a partir da relação com o adulto e da expansão das capacidades da criança em seu desenvolvimento.

A aquisição da linguagem verbal tem um impacto significativo no desenvolvimento da criança, engendrando a possibilidade de transformações qualitativas no desenvolvimento de seu psiquismo. Conforme aponta Luria, “ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade”. (LURIA, 1979, p.20) Uma vez que o percurso de desenvolvimento da linguagem e do pensamento se cruzam, é fundamental que a apropriação da linguagem se dê da forma mais rica possível. Luria indica que

A partir do nascimento, as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social. Elas aprendem a comunicar-se com os outros à sua volta e desenvolvem relações com objetos através da ajuda dos adultos. As crianças assimilam a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio-histórico – e usam-na para analisar, generalizar e codificar suas experiências. Elas nomeiam objetos, usando expressões estabelecidas anteriormente na história, enquadrando assim esses objetos em categorias e adquirindo conhecimentos. (LURIA, 1990, p. 24)

É, portanto, por meio da linguagem que os conhecimentos acerca da realidade se colocam para a criança em seu desenvolvimento. Luria (1990) assevera que o pensamento

verbal é o tipo mais desenvolvido de pensamento. Disso decorre que a linguagem é ponto fulcral no desenvolvimento do psiquismo da criança. É ela que possibilitará a formação de conceitos, as generalizações e abstrações tão caras ao psiquismo humano. Ainda de acordo com o autor,

A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das impressões em sistemas. Assim, as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior. (LURIA, 1990, p. 24)

O caráter de mediação da linguagem e de compartilhamento de significados sociais, faz com que o processo de apropriação da mesma seja sempre mediado, ou seja, é partindo da linguagem em uso com os adultos que o processo de apropriação ocorre. Todo o processo de apropriação da cultura material e intelectual pelas novas gerações é mediado, e, portanto, constitui-se em um processo educativo. São os adultos que apresentam a linguagem para as crianças e, ainda que a aquisição da linguagem oral se dê sem uma instrução específica, o papel da linguagem do adulto e das relações em que a criança está inserida são extremamente importantes. Isso decorre de que, conforma aponta Leontiev, é

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (idem, p. 25)

O pleno domínio da linguagem, materializada na língua materna em seu mais alto grau de desenvolvimento, é essencial à plena humanização dos indivíduos, ou seja, trata-se de um ponto fulcral na formação omnilateral, tendo-se em conta que é por meio da linguagem que o acesso aos conhecimentos, às diferentes objetivações do gênero humano do não cotidiano (artes, ciência e filosofia, por exemplo) serão não somente acessíveis, mas passíveis de compreensão e de apropriação pelos sujeitos. Apropriar-se da língua

materna em sua forma mais desenvolvida amplia as possibilidades de pensamento verbal, pensamento este que

[...] permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal. (LURIA, 1979, p. 18)

Tendo em vista as considerações tecidas até aqui, pode-se afirmar seguramente que a linguagem, e em decorrência, a língua materna, desempenham um papel de extrema importância na vida humana. Constituindo-se enquanto objetivação humano genérica e não dada biologicamente aos membros da espécie, a linguagem demanda, para sua aquisição, que as novas gerações dela se apropriem, por meio da mediação de outros homens. Na sociedade de classes, as possibilidades de socialização do conhecimento, inclusive a linguagem, assumem caráter desigual e mantém a classe trabalhadora afastada das objetivações mais desenvolvidas, ou seja, aquelas que fazem parte do não cotidiano. No mais das vezes, o acesso garantido à linguagem para a classe trabalhadora é dado apenas em termos da linguagem da vida cotidiana.

### 3. Língua materna, gramática e ensino

A inserção do indivíduo na vida social, sua humanização, se dá sempre por meio da mediação de outros homens. O processo é, conforme já sinalizado, essencialmente educativo. A linguagem desempenha, portanto, um papel fundamental na formação do humano no homem. É, afinal, por meio dela que a experiência humana historicamente acumulada é compartilhada e a consciência humana é formada. É importante ter em mente que as línguas naturais não são apenas meios de se comunicar com os outros. Conforme aponta Klein (s/d, p. 5), “[...] a linguagem verbal tem um papel fundamental na produção dos conteúdos da consciência e precisa ser aprendida pelos indivíduos, na sua forma mais elaborada. Isto implica atribuir ao ensino da língua materna uma importância que transcende o mero domínio de um instrumento de comunicação”. Apontam Dangió e Martins que “Desde o princípio, na ontogênese humana, o desenvolvimento da linguagem e da fala apresenta-se atrelado a condições específicas de comunicação, primeiramente por meio da comunicação emocional direta entre a criança e o adulto, em seguida pela exploração dos objetos e sua denominação, depois pelo uso de significações mais complexas” (DANGIÓ E MARTINS, 2015, p. 216)

Por isso, antes de discutir o ensino de língua materna, é preciso considerar que, ainda previamente ao ingresso na escola, a criança já tem acesso a uma ou mais línguas, seja no ambiente doméstico, seja em outros espaços frequentados por ela. Disso decorre que sua primeira relação com a língua, sua aprendizagem inicial é não formal. A língua materna, ou seja, a língua a que cada indivíduo tem acesso em seu processo de aquisição da linguagem ao longo de sua socialização, não é a chamada língua escolar. Conforme sinaliza Bakhtin (2011, pág. 283), “a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. É evidente que não se trata de uma língua diferente, porém, a língua escolar é a língua em sua variedade padrão, tratada a partir de uma relação intencional, ou seja, é o uso consciente desta, de suas estruturas, a análise da produção de sentidos. Imerso na vida cotidiana, o indivíduo adquire a língua nela presente, se expressando a partir da variedade em uso em seu contexto de aquisição. Falantes de uma mesma língua terão acesso, em sua aquisição da linguagem, a diferentes variedades da língua.

### 3.1 A aquisição da língua materna

Ao nascer, a criança está inserida em determinada comunidade linguística, que faz uso de uma língua específica<sup>12</sup>. Ao longo do processo de socialização, a criança adquire a língua da comunidade em que se insere, a partir das relações que estabelece com os falantes desta comunidade<sup>13</sup>.

De acordo com Hilário (2016), com base nos estudos do Círculo de Bakhtin,

[...] a aquisição da língua materna pela criança não é um processo passivo, através do qual o indivíduo recebe a língua pronta para ser usada, mas um processo ativo, uma imersão do sujeito na corrente comunicativa, lugar onde ocorre o primeiro despertar da consciência. A formação da consciência se dá à medida que a criança é inserida nesse mundo semiótico constituído pela linguagem, enquanto se integra progressivamente na comunicação verbal. Dessa forma, a aquisição da língua materna, além de instrumentalizar a criança para a atuação em situações comunicativas, tem papel primordial na formação do sujeito e de sua consciência social. Nesse sentido, sua subjetividade será constituída a partir da interação com os outros indivíduos por meio da linguagem.

Esse processo ocorre nos primeiros anos de vida da criança, dependendo de sua interação com outros seres humanos, portadores da linguagem verbal. No primeiro ano de vida, pode-se dizer que as vocalizações da criança são expressões do estado emocional (LURIA, 1986), e que, a partir das relações com os adultos, principalmente com o adulto cuidador, vão se diferenciando. De acordo com Vigotski

[...] vemos que na pré-história, isto é, durante o primeiro ano de vida, a linguagem da criança se baseia completamente em um sistema de respostas incondicionadas, predominantemente instintivas e emocionais, a partir das quais se desenvolve e diferencia uma resposta vocal condicionada relativamente independente. Por isso ocorre uma mudança na própria função da resposta: se anteriormente a função era parte de uma resposta emocional e orgânica geral exibida pela criança, agora ela passa a assumir a função de contato social. (VIGOTSKI, 2021, p. 230)

---

<sup>12</sup> Em contextos bilíngues ou plurilíngues, a exposição a mais de uma língua faz parte do contexto de aquisição linguística da criança.

<sup>13</sup> Vale ressaltar que a aquisição da linguagem, enquanto área da linguística, define o processo a partir de diferentes perspectivas teóricas, seja de cunho inatista (gerativismo) ou de cunho comportamentalista (comportamento verbal de Skinner), diversas perspectivas visam explicar como, em tão pouco tempo, a criança se apropria da linguagem verbal. Neste trabalho, partimos dos estudos da psicologia histórico-cultural, apresentando, de forma sucinta, o processo de aquisição da linguagem na ontogênese.

Assim, as primeiras respostas vocais da criança acontecem de modo independente do pensamento. Vigotski (2021) aponta que é após o intercruzamento entre pensamento e linguagem que a linguagem infantil se intelectualiza. Para Dangió e Martins,

É exatamente nesse processo de conversão dos sons reflexos em palavras que ocorre a mais decisiva complexificação do psiquismo humano, posto que os objetos dados à captação sensível conquistam representações abstratas representadas pelas ideias consubstanciadas nas palavras da linguagem. Se nas suas origens a linguagem visava, fundamentalmente, a influência sobre o outro, e o pensamento, também em sua gênese e sem vínculos com a linguagem, voltava-se à descoberta das relações entre objetos e fenômenos, a inserção do ser social na comunidade de falantes, que representam abstratamente os objetos, significando-os, exige, definitivamente, o entrecruzamento entre linguagem e pensamento e, desse entrelaçamento, ambos resultam transformados. (DANGIÓ E MARTINS, 2015, p. 214)

O desenvolvimento da linguagem na criança, está, assim, ligado à sua comunicação com os adultos. Além disso, conecta-se à própria ação da criança. (LURIA, 1986) No início, as palavras possuem para a criança um caráter fortemente ligado à prática, sendo inseparável da ação e dirigindo-se ao objeto. Com o passar do tempo, a criança começa a adquirir a morfologia elementar, associando-se a esse momento, uma ampliação significativa do vocabulário infantil (idem). É apenas separando-se do contexto prático imediato, que a palavra assume, no desenvolvimento da criança, o papel de elemento da língua, que permite a comunicação da criança, referindo-se ao objeto mesmo na ausência deste.

Pelo caráter social da aprendizagem humana, a aquisição da linguagem verbal, sua aprendizagem pela criança, depende diretamente das vivências oportunizadas a ela. Ou seja, desde a inserção no mundo da linguagem, a criança está situada em relações específicas, com diferentes graus de complexidade no uso da língua. Mesmo no processo de aquisição da língua materna, que se dá de forma espontânea, diferentes graus de desenvolvimento são observados. O acesso à produções culturais elaboradas, ainda durante o processo de aquisição da língua nos primeiros anos de vida da criança, oportunizam a apropriação, por parte da criança, de outras formas de se expressar por meio da língua. Na relação entre linguagem verbal e pensamento, a formação de significados e estruturas conceituais, permite uma compreensão mais ampla da própria realidade. Conforme apontam Dangió e Martins,

Como pudemos notar, a fala como categoria da linguagem desenvolve-se e aperfeiçoa-se, convertendo-se num instrumento do

pensamento. O pensamento, por sua vez, captando abstratamente propriedades e relações entre objetos e fenômenos edifica estruturas de generalização, corroborando o alcance semântico das palavras na qualidade de conceitos. Todavia, o máximo entrelaçamento entre pensamento e fala ocorre sob condições sociais específicas, dentre as quais se destaca a educação escolar que visa ampliar, junto aos alunos, os significados simbólicos da realidade concreta, ou seja, que veicula os conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano. (DANGIÓ E MARTINS, 2015, p. 215)

A aquisição da língua materna, conforme pontuado anteriormente, tem um papel decisivo na constituição da consciência e na formação do pensamento verbal. A escola, enquanto instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, tem um importante papel nesse processo. Embora essa aquisição se dê, inicialmente, em outros espaços, na escola a criança tem acesso à língua materna em um grau diferente de complexidade. Quando tomamos por base a educação infantil, em especial a faixa etária de 0 a 3 anos, a escola participa de forma significativa no processo de aquisição das crianças. Antes, entretanto, de abordar diretamente as questões escolares, discutiremos, brevemente, a questão da variação linguística e da norma.

### 3.2 Variação linguística

Se a aquisição da língua se dá em contextos linguísticos diversos, é possível notar que, ainda que a língua materna seja única<sup>14</sup>, seu uso pelos falantes assume características específicas. Os estudos da sociolinguística apontam que as línguas possuem variações de diferentes tipos: lexical, fonética, morfológica, sintática. Tais variações se explicam por fatores como localização geográfica, classe social do falante, escolaridade e grau de formalidade da situação em que a língua é utilizada (BELINE, 2015). Reconhecendo a variação linguística como inerente à própria língua, a sociolinguística não atribui graus diferentes de desenvolvimento entre as diferentes variedades em uso. De acordo com Bortoni-Ricardo (2017) os princípios orientadores da sociolinguística são o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática. De acordo com a autora,

Segundo o relativismo cultural, nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado. Já a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assistemática. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para

---

<sup>14</sup> Em um contexto monolíngue.

tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada. (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 157)

Não há, portanto, uma valoração maior ou menor de dada variedade. Para a autora, há uma questão de adequação de usos, relacionada a contextos mais formais ou monitorados<sup>15</sup> que outros, que se manifesta, por exemplo, no uso da escrita e da leitura pelos indivíduos. A variedade veiculada pelos manuais de gramática é socialmente mais valorizadas, porém, não há, para os relativistas, nada de superior ou mais elaborado nesta ou em qualquer outra variedade. Para Mollica (2017, p.13)

Em princípio, estruturas de maior valor de mercado que recebem avaliação positiva parametrizam-se com grau alto de monitoramento e de letramento. Maior sensibilidade, percepção e planejamento linguístico são, via de regra, pré-condição à produção das normas de prestígio e disposição adequada para eliminarem-se estigmas sociolinguísticos na fala ou na escrita. [...] As línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em continuum, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária.

Percebe-se que, neste continuum, para os sociolinguistas e linguistas que se apoiam no relativismo cultural, não há uma variedade mais elaborada, apenas uma mais adequada a determinado tipo de expressão linguística ou contexto linguístico. Neves (2018), mesmo quando reconhece, por exemplo, que a expressão linguística na literatura atinge um grau máximo de desenvolvimento, não considera que este seja um modelo, visto que valorativamente não seria superior a outras variedades da língua. Para Neves,

Particularmente falando do abrigo dos textos literários, propõe-se, sim, não perder a oportunidade de, pela reflexão, penetrar, muito particularmente, na composição de sentidos e efeitos nesses textos, cuja elaboração partiu de um usuário privilegiado da língua, um criador. Sabemos que, **na literatura, estamos em um universo que não se propõe com nenhum limite a não ser o atingimento da expressão plena pela linguagem:** e daí a noção geral e comum de que a literatura tem propriedades que a singularizam, por exemplo, a noção de que um escritor tem “estilo”. Ora, a literatura se singulariza exatamente no sentido de que, nela, em princípio, não há outras pressões que não **a plenitude da expressão pela linguagem.** (...) Daí porque o poeta dá, com toda naturalidade, lições soberbas de GRAMÁTICA da língua. E daí porque o texto literário tem abrigo especial na reflexão sobre os usos, **sem entender-se, de modo algum, que a linguagem literária (deste ou daquele autor) está sendo oferecida como modelo de conduta no uso da linguagem.** (NEVES, 2018, p. 23, grifos nossos)

---

<sup>15</sup> Situações monitoradas de fala e escrita são aquelas em que um controle maior é exigido no uso da língua, como em situações mais formais, por exemplo.

Esta enunciação de que a literatura não é ofertada como modelo de conduta no uso da linguagem encontra apoio nas discussões acerca das diferentes normas da língua, entendidas com conjuntos de regras que regem, por coerção, os usos da língua.

### 3.3 Algumas considerações sobre a questão da norma

Em termos de norma, há também diferentes posicionamentos. A norma padrão, entendida como a norma que carrega o uso correto da língua, é algo que vem sendo questionado por diversos linguistas e o ensino dessa, calcado nos manuais tradicionais de gramática, tem sido amplamente criticado. A língua das gramáticas é tratada como afastada da vida das pessoas, algo distante do uso cotidiano e que, por isso, não tem sentido na vida dos alunos. Embora essa crítica seja ponto comum entre diversos autores a conceituação de norma culta e norma padrão aparece de forma distinta.

Para Bagno (apud PEREIRA, SILVA E ASSIS, 2014, p. 206), podem-se definir norma padrão e norma culta da seguinte forma:

Norma padrão: Conjunto de regras prescritivas, inspirado no uso literário de uns poucos escritores do passado, considerados como exemplares e como modelos a ser imitado.

Norma culta: Conjunto formado pelas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas por cidadãs e cidadãos com vivência urbana e elevado grau de letramento.

Para o autor, a norma padrão, descolada da vida real das pessoas, é alvo de críticas e não deveria, portanto, ser objeto de estudo na escola. Por sua vez, a língua culta, embora não seja considerada superior a outras variedades, deve ser trabalhada na escola. Esse posicionamento é bastante presente nas pesquisas sobre ensino de língua materna na escola e será abordado a seguir, na relação entre variação, preconceito linguístico e ensino de língua materna na escola.

### 3.4 Preconceito linguístico e ensino de língua materna na escola

Um importante aspecto a se considerar consiste na relação da escola com as diferentes variedades linguísticas. Essa relação decorre da concepção que se tem acerca das diferenças entre elas.

Conforme visto no item anterior, nem a norma conhecida como padrão nem a norma apresentada como culta apresentam, para a sociolinguística, nada que a defina como mais desenvolvida do que a variedade utilizada na vida cotidiana. A própria noção de uma norma padrão é colocada em xeque por diversos estudiosos não só da sociolinguística, mas também de outras áreas da linguística.

Nessa linha de pensamento, argumenta-se que a imposição de uma norma em detrimento de outras baseia-se em um preconceito linguístico. Embora muitos estudos apontem para a necessidade do ensino da norma padrão ou norma culta na escola, asseveram que tal necessidade não se dá em função de uma maior possibilidade expressiva desta. Na verdade, a escola com sua imposição de uma dada norma, é vista como o lócus de propagação do preconceito linguístico.

Essa instituição é, para essa linha de autores, marcada pela estigmatização dos falantes de variedades menos prestigiadas e que encontram, no ambiente escolar, o primeiro contato com a norma padrão. Para sustentar esta posição, diferentes argumentos são aventados. Camacho (1985, p. 3) pontua que

Como instrumento de transmissão do saber, a escola constitui lugar neutro, que trata os alunos que recebe como iguais entre si. Todavia, esses são dotados de desigualdades diante do aprendizado do saber, em virtude de disparidades culturais decorrentes de sua proveniência social. Não se trata evidentemente de deficiência cultural, mas de diferenças reais. Estabelece-se, assim, a seguinte correlação: quanto maior a familiaridade cultural que mantém o corpo discente com a cultura veiculada pelo ensino, tanto maior será a possibilidade de obter êxito na escola. Ocorre, entretanto, que **a cultura desenvolvida se restringe às experiências da classe dominante e que se impõe no processo educativo como referencial exclusivo, ao qual outros modos de existência cultural devem necessariamente submeter-se.** Tal cultura é arbitrariamente imposta porque, considerando-se a relação pedagógica em si, abstratamente, **nada há que instaure, lógica e determinadamente, a matriz de valores das classes dominantes como a que deva ser inculcada exclusivamente, como cultura de referência.** (grifos nossos)

A escola é entendida aqui, como reprodutora das relações de exclusão postas na sociedade. Sua função se resume a esta reprodução, uma vez que os conhecimentos

veiculados são identificados com conhecimentos da classe dominante, marcando-se a exclusão de outros saberes, notadamente aqueles possuídos pela classe dominada, do que se constitui como conhecimento escolar. Outro aspecto relevante remete à valoração de dado conhecimento que compõe o currículo escolar. Na concepção apresentada pelo autor, define-se que não há um aspecto que coloque um conhecimento como qualitativamente superior a outro, justificando a seleção dos conteúdos então presentes na escola. Ressalta-se que, para o autor, os conteúdos escolares são a cultura da classe dominante e que, portanto, expressam os interesses desta. Afirma ainda o autor que

Além disso, a seleção de significados e valores que define objetivamente a cultura do grupo dominante como sistema simbólico é arbitrária no sentido de que tal cultura não pode ser deduzida de nenhum princípio universal. Assim sendo não está ligada, por nenhum tipo de relação intrínseca, à natureza das coisas e do homem. São, antes, as relações de força entre os grupos sociais que impõem arbitrariamente a cultura da classe dominante como matriz referencial exclusiva de valores, válida para todos os grupos de modo tal que somente se exprimem os interesses materiais e simbólicos do grupo dominante. (idem, p. 3)

Este aspecto da educação apresentado pelo autor também se manifesta na educação linguística, quando a escola impõe a norma padrão nas aulas de língua materna, norma esta que não representa a língua tal qual utilizada pela classe dominada e que faz com que a escola desconsidere as desigualdades sociais, transformando-as, desta forma, em desigualdades educacionais. Sobre a questão, pontua o autor que

Tal como a desigualdade social, a diversidade linguística não tem sido levada em conta pelo sistema de ensino. A linguagem exigida, especialmente nas aulas de língua portuguesa, corresponde a um modelo próprio das classes dominantes e das categorias sociais a elas vinculadas, sendo as demais variedades consideradas realizações imperfeitas que cumpre reprimir. Essa modalidade prescritiva de ensino se apresenta, entretanto, como uma linguagem neutra, um modelo ideal, que paira acima de toda diversidade, assim como as demais formas simbólicas de inculcação desenvolvidas pelo sistema educacional. (ibidem, p. 4)

Outros autores trazem argumentos distintos, como, por exemplo, que o desconhecimento da teoria sociolinguística leva a uma concepção equivocada acerca do uso da língua, no sentido de que os desvios da norma padrão são considerados como erros, levando os docentes a uma atitude de preconceito e que leva o falante de outras variedades a se considerarem desconhecedores da própria língua. Como exemplo, Cácia (2012, p. 542) pontua que “Os conceitos de erro mediante as variações linguísticas tem sido um dos principais causadores de desinteresse e desmotivação, que tem conduzido milhares

de pessoas a pensarem que não sabem a própria língua, neste caso a Língua Portuguesa, e consideram-na muito difícil”.

Na esteira desta concepção, segue a noção de que o ensino da norma padrão implica a assunção de uma homogeneidade linguística, ou seja, de que ensinar tal norma reafirma uma compreensão de que não há variedade na língua. Oliveira e Cyranka asseveram que “[...] ainda é comum uma forte tradição escolar que considera que o trabalho com a língua portuguesa na escola deve priorizar o ensino da norma padrão, reafirmando, cada vez mais, o conceito de homogeneidade linguística” (2013, p.76)

Embora pontuem esta posição da escola enquanto veiculadora de preconceito linguístico e de propagadora de uma norma que nega outras variedades, estes autores sinalizam que há um papel fundamental desta instituição no ensino das diferentes normas, dentre elas a norma padrão. Essa função se justifica, para os autores estudados, não porque esta norma seja superior, uma vez que afirmam que não há distinção valorativa entre as variações em uma língua, mas sim porque seu conhecimento permite ao usuário da língua adequar o uso desta em diferentes contextos de uso. Camacho (1985, p.5), por exemplo, indica que “É natural, portanto, que seja tarefa essencial da instrução linguística dedicar-se à modalidade que o aluno não domina ainda”.

Esta concepção também se faz presente em Silva e Torres (2020, p. 160) ao asseverarem que “o papel da escola é propiciar o conhecimento de outras variedades da língua, aquela que deve ser usada em situações monitoradas de fala e de escrita. Contudo, deve fazê-lo sem desconsiderar as outras variedades, menos prestigiadas, inclusive aquelas que são do repertório linguístico do aluno”.

À escola caberia, a partir dessa perspectiva, trabalhar com as diferentes variedades da língua, enfatizando, entretanto, aquela considerada como específica da escola, usada em situações monitoradas de fala e escrita. Ressalta-se, entretanto, que essas não divergem qualitativamente daquelas presentes no cotidiano, que fazem parte do repertório que a criança traz para a escola.

### **3.5 Para além da ideia de adequação: o ensino dos conhecimentos mais elaborados**

De fato, é amplamente reconhecido o fato de que a língua medeia a relação do homem com o mundo. Enquanto produção humana historicamente situada, a língua carrega em si as marcas das contradições existentes na sociedade. Se, por um lado, é inegável que exista um preconceito linguístico que deva ser amplamente combatido, por

outro, é preciso reconhecer que, em uma sociedade de classes, dada a propriedade privada não só dos meios de produção mas também da riqueza intelectual historicamente produzida, a língua é também objeto de disputa. Os autores que defendem o relativismo linguístico não parecem levar em consideração que a língua, assim como outras produções humanas, tem graus maiores e menores de elaboração. Na sociedade dividida em classes, o domínio das formas mais elaboradas da língua é objeto de disputa porque esse domínio confere poder. O que significa dizer que o acesso às produções linguísticas mais elaboradas é negado à classe trabalhadora. O uso que esta classe faz da língua é, no mais das vezes, restrito à satisfação das necessidades mais imediatas. Consideramos, portanto, que há diferenças qualitativas entre as variedades linguísticas em uso, que decorrem, por sua vez, do acesso mais restrito ou mais amplo às produções humanas mais elaboradas. Conforme aponta Gramsci,

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de 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 de 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, 2015, p. 95)

A questão posta, do acesso a uma concepção de mundo mais ampla relacionada ao domínio amplo da língua nacional em suas produções mais elaboradas, é fundamental à problemática do ensino de língua materna na escola. O ensino sistemático da língua, de sua gramática, é ponto fulcral deste. Gramática é entendida aqui conforme apontado por Gramsci, que a coloca como uma fotografia que representa a forma de funcionamento da língua em um dado momento histórico, mas que continua em movimento, em transformação. Ainda de acordo com o autor, é essencial o reconhecimento do papel que esta desempenha nas possibilidades de elevar a expressão individual dos sujeitos. Afirma Gramsci que

As gramáticas normativas” escritas tendem a abarcar todo um território nacional e todo o “volume linguístico”, a fim de criar um conformismo linguístico nacional unitário, o qual, de resto, **põe num plano mais elevado o “individualismo” expressivo**, já que cria um esqueleto mais robusto e homogêneo para o organismo linguístico nacional, do qual cada indivíduo é o reflexo e o intérprete. (GRAMSCI, 2002, pág. 143)

O ensino de gramática, portanto, tem por objetivo ampliar as possibilidades de compreensão e produção que os indivíduos têm da língua materna. Aqui, vale destacar que a defesa do ensino de gramática não implica o retorno aos métodos tradicionais de ensino de língua materna. Sabe-se que a questão metodológica é, também, fundamental. Porém, a recusa a tais métodos não pode causar a refutação do ensino de gramática enquanto conteúdo escolar. Conforme aponta Gramsci,

Pode-se pôr, para a gramática, a mesma questão da “técnica” em geral? A gramática é apenas a técnica da língua? Será que se justifica a tese dos idealistas, particularmente dos gentilianos, de que a gramática é inútil e deve ser excluída do ensino escolar? Se as pessoas falam (e se expressam através das palavras) de um modo historicamente determinado por nações ou por áreas linguísticas, pode-se prescindir do ensino deste “modo historicamente determinado”? **Admitindo-se que a gramática normativa tradicional seja insuficiente, será esta uma boa razão para não se ensinar nenhuma “gramática”, isto é, para não se preocupar de nenhum modo em acelerar o aprendizado daquele determinado modo de falar de uma certa área linguística, mas deixar que a “língua se aprenda na linguagem viva” ou outra expressão qualquer empregada por Gentile<sup>16</sup> e pelos gentilianos? Trata-se, no fundo, de uma forma de “liberalismo” das mais excêntricas e absurdas.** (GRAMSCI, 2002, p. 148, grifos nossos)

Assim como se deu na reforma educacional italiana (1922-23), propõe-se, atualmente, uma recusa ao ensino de gramática na escola, que se dá, justamente, em nome de perspectivas mais modernas de ensino de língua materna. Por um lado, outras áreas da linguística, antes não contempladas na educação escolar, como a sociolinguística, a análise do discurso, e a linguística textual passam a ocupar um espaço importante. Os gêneros discursivos também aparecem como conteúdo importante da disciplina escolar de língua materna, estando ambos presentes nos documentos norteadores de construção dos currículos escolares, como na Base Nacional Comum Curricular (2017). Não se trata,

---

<sup>16</sup> Gentile foi um dos principais responsáveis por uma reforma educacional de inspiração escolanovista que foi realizada na educação italiana durante o regime fascista. A ideia de que o ensino escolar de gramática não seria necessário era coerente com o espírito geral dessa reforma, que considerava o aprendizado espontâneo mais livre do que o aprendizado sistemático e dirigido.

aqui, de refutar que os conhecimentos desenvolvidos pelos estudos linguísticos sejam contemplados no currículo escolar da educação básica. Defendemos, de fato, que faz parte do fazer docente a seleção dos conteúdos mais elaborados existentes em cada área do conhecimento. Entretanto, o movimento assistido é de recusa à gramática ou, ainda, ao ensino destes outros conhecimentos em detrimento daqueles relacionados à gramática da língua. O estudo analítico do funcionamento da língua em suas formas mais desenvolvidas é fundamental. Neste sentido, concordamos com Gramsci quando assevera que

A gramática normativa, que **só por abstração pode ser considerada separadamente da linguagem viva**, visa a fazer com que se aprenda todo o organismo de uma determinada língua, bem como a criar uma atitude espiritual que torne as pessoas capazes de se orientarem sempre no ambiente linguístico. [...] Mesmo que a gramática seja excluída da “vida” real, como já foi dito em outra nota: exclui-se apenas a intervenção organizada unitariamente no aprendizado da língua e, na realidade, **exclui-se do aprendizado da língua culta a massa popular nacional**, já que a camada dirigente mais elevada, que tradicionalmente fala a “língua nacional”, transmite-a de geração em geração, através de um processo lento, que começa com os primeiros balbúlios da criança sob a guia dos pais e continua na conversação (com os “é assim que se diz”, “é assim que se deve dizer”, etc.) durante toda a vida: na realidade, a gramática se estuda “sempre”, etc. (com a imitação dos modelos admirados, etc.) (GRAMSCI, 2002, p. 149, grifos nossos)

A norma culta, embora sistematizada em manuais de gramática, não inexiste na língua. Ainda que reconheçamos que a expressão linguística em diferentes contextos e em diferentes variedades linguísticas seja distinta a sistematização da língua em uma norma permite a compreensão de seu funcionamento e a orientação das possibilidades de expressão que a língua contempla. O domínio das formas de produção dos discursos mais elaborados permite não só sua compreensão, como também o questionamento e a transformação das próprias formas de expressão. Ao recusar o ensino deste conhecimento à classe trabalhadora, priva-se tal classe do acesso a um importante saber que não só permite o enriquecimento do próprio saber popular, da própria forma de expressão deste saber, como também da compreensão de como se constroem os discursos das mais variadas áreas do saber.

Vale dizer que assumimos aqui a norma culta como aquela que se materializa nos gêneros discursivos do não cotidiano, nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Seu estudo, portanto, está ligado ao estudo da língua em sua expressão mais elaborada, mais complexa.

A literatura, ainda que não se configure em modelo para todas as interações verbais, exemplifica o potencial expressivo da linguagem humana. A literatura, assim como a ciência e a filosofia, são fontes essenciais de estudo da gramática da língua materna. Nessas produções, a língua se manifesta em sua máxima potencialidade. Uma vez que a compreensão do mais desenvolvido permite a compreensão do menos desenvolvido, porém o inverso não é verdadeiro (DUARTE, 2000), é preciso que a escola tenha como conteúdos os conhecimentos mais desenvolvidos de cada área do conhecimento. No ensino de língua materna, são os gêneros do não cotidiano e o estudo sistemático de suas formas de expressão por meio do estudo gramatical que devem compor o cerne do trabalho pedagógico.

Em que pese o reconhecimento da variedade linguística utilizada no cotidiano pela classe trabalhadora, é fundamental o reconhecimento de que a escola deve trabalhar com a norma culta, reconhecendo suas potencialidades e limitações. Snyders (2005), ao discutir a questão da linguagem da classe trabalhadora em contraposição à linguagem burguesa na escola, indica que, de fato, a língua em uso pela classe trabalhadora é refutada pela escola e, ainda que, para a classe trabalhadora, a língua burguesa é muitas vezes inacessível. O autor aponta, porém, que o argumento de que, para ser uma escola a favor da classe trabalhadora, a escola deva ensinar a língua popular, é falacioso. O autor, ao refutar os postulados que sustentam essa ideia, indica que

O segundo postulado consiste na não-existência de superioridade da linguagem escolar, da linguagem burguesa sobre a linguagem espontânea das crianças do povo. Esta afirmação pode explicar-se como reação contra a boa consciência ingênua dos que supõem poder desprezar toda frase desprovida de elegância, de brilho – e, ao mesmo tempo, quem a pronuncia. **Vê-se, contudo, surgir a ameaça desta solução oportunista; não é mais cômodo declarar que todos falam bem, bem de acordo com as suas próprias normas, com os seus próprios hábitos, do que colaborar num melhor domínio da língua? E quem são os que mais urgentemente carecem deste auxílio?** (SNYDERS, 2005, p. 346, grifos nossos)

Se, por um lado, se reconhece que o trabalho com a variedade utilizada pelos trabalhadores em seu cotidiano na escola se justifica por um argumento de que os que não “falam bem” são silenciados, por outro, é justamente aí que se cai na armadilha de impossibilitar aos que mais precisam de ter acesso a um domínio ampliado de sua língua materna. O autor assevera ainda que

E, acima de tudo, sustentaremos que a **linguagem escolar-burguesa** pode, certamente, satisfazer-se com criações artificiais, sutilezas vãs, cuja função política é agora muito nítida, mas que também **dispõe de recursos, de precisão, de possibilidades de gradação e de sistematização; em suma, uma superioridade que reflete a situação privilegiada de que as classes dominantes se apropriaram** – graças à exploração dos outros. A linguagem popular tem valor – valor de interjeição, de acusação, de apóstrofe – mas não escapa a deficiências, a uma fraqueza, a uma pobreza, que é precisamente a dos pobres, ou seja, dos explorados. E essa deficiência não foi provocada pela escola, mas por esse mesmo conjunto de condições de vida e, portanto, de pensamento, que a nossa luta se propõe a abolir. (SNYDERS, 2005, p. 346)

Assim, embora possua elementos de que precise ser depurada, a linguagem veiculada na escola, em sua variedade culta como produção da burguesia, consiste em uma expressão mais elaborada, que, ao ser apropriada pela classe trabalhadora, poderá vir a ser superada por incorporação. Neste sentido, é nesse movimento que a “ [...] a linguagem escolar perde o seu aspecto abrupto e unilateral na repressão que os nossos autores lhe atribuem; serve, simultaneamente, para iludir a classe operária e **constituir um meio de progresso que lhe é indispensável**. Como toda ideologia burguesa, é uma mistura de mistificação e de verdade – e entrelaçamento constante de uma na outra. (SNYDERS, 2005, p. 346)

#### 4. A pedagogia histórico-crítica: pressupostos para a educação escolar

Embasada no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica (PHC) surgiu na primeira metade da década de 1980, com a publicação, por Dermeval Saviani, do livro “Escola e Democracia”. Nesta obra, ao discutir a questão da marginalidade<sup>17</sup> na escola e como as teorias pedagógicas tratam tal problemática, o autor enuncia a necessidade de uma teoria pedagógica que supere tanto as teorias não-críticas como as teorias crítico-reprodutivistas em educação.

As teorias não-críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), de acordo com o autor, concebem a educação como instrumento de correção das distorções de uma sociedade que é, em sua essência, harmoniosa. Entre estas pedagogias, varia a compreensão do que seja o marginalizado. Na pedagogia tradicional, a marginalidade é tomada como a ignorância, ou seja, o marginalizado é o ignorante. Decorre daí o foco da pedagogia tradicional na transmissão do conhecimento. Já na pedagogia nova, o marginalizado é o rejeitado, o que não está integrado ao grupo. Trata-se de uma abordagem focada no indivíduo, na sua adaptação e na aceitação das diferenças. Por sua vez, na pedagogia tecnicista, o marginalizado é o improdutivo, ineficiente. Fortemente atrelada aos processos de organização da produção fabril, a pedagogia tecnicista volta-se para o controle dos procedimentos e centra-se na produtividade e eficiência da escola.

Essas teorias pedagógicas entendem, portanto, que cabe à escola sanar a marginalidade. Na primeira das concepções citadas, é a ênfase nos conhecimentos, em sua transmissão, que reside a resposta à problemática; enquanto, na segunda, o aspecto psicológico assume centralidade, tendo em vista o ajustamento dos indivíduos, sua adaptação à sociedade e às diferenças nela presentes. Na terceira, por sua vez, é a organização do processo pedagógico, tornando-o objetivo e operacional, que dará conta de eliminar a marginalidade. (SAVIANI, 2008)

Já as teorias crítico-reprodutivistas (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do estado e teoria da escola

---

<sup>17</sup> A questão da marginalidade, refere-se, no texto de Saviani (2008), às pessoas que evadem no início da escolarização, ou ainda que sequer têm acesso à escola. Para o autor, as teorias da educação, no que tange à este fenômeno, se classificam em dois grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Assim define o autor estes grupos: “No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2008, p. 3-4)

dualista), concebem a educação em relação com seus condicionantes sociais, por isso recebem a classificação de “críticas”. Porém, ao fazê-lo, entendem que a escola tem por função a reprodução da própria sociedade, tal qual está posta, e por isso a alcunha de “reprodutivistas”. (idem)

A partir dessa discussão, Saviani (idem), ao enunciar a necessidade de uma teoria crítica em educação, estabelece, em um exercício analítico, quais seriam as etapas do processo didático dessa nova pedagogia, em contraposição aos processos da escola tradicional e escola nova. Estas etapas (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) relacionam-se aos pressupostos básicos dessa perspectiva teórica e ao entendimento que a PHC tem da especificidade da educação escolar.

A partir deste texto inaugural, manifesto da pedagogia histórico-crítica como o nomeia o autor em um dos prefácios, diversos outros autores têm se debruçado sobre esta perspectiva, visando a construção coletiva da PHC. Estudos sobre os pressupostos filosóficos, sobre interfaces com a psicologia histórico-cultural, didática e práticas pedagógicas são exemplos das pesquisas que vêm sendo produzidas na área. Em seus 40 anos de existência, essa perspectiva tem se mostrado como caminho possível para a educação comprometida com os interesses da classe trabalhadora, ainda que inserida dentro do modo de produção capitalista. Autores como Francisco José Carvalho Mazzeu (1998, 2016; 2017; 2018; 2020), Newton Duarte (1998, 2005, 2007, 2008, 2013, 2015, 2016), Alessandra Arce (2011), Lígia Márcia Martins (2013, 2018), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011, 2011a, 2012), Julia Malanchen (2014), Mariana de Cássia Assumpção (2014), Maria Cláudia Saccomani (2014), Thiago Xavier de Abreu (2018), Carolina Góis Ferreira (2018), Ricardo Eleutério dos Anjos (2017), Costa (2018) têm realizado pesquisas e orientado trabalhos que buscam desenvolver os fundamentos desta perspectiva, voltando-se para a formação omnilateral dos indivíduos. Além disso, algumas tentativas de implementação curricular alinhadas à PHC têm sido empreendidas e discutidas.

#### **4.1 A educação escolar**

Para a PHC, a escola é o espaço destinado à socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2012) Disso decorre que não é qualquer conhecimento que compõe o currículo escolar. Ao partir-se do pressuposto de que é por meio do acesso à cultura

humana que o homem se apropria daquilo que o torna de fato parte do gênero humano (pressuposto do materialismo histórico-dialético), a transmissão do conhecimento produzido historicamente se torna essencial. No desenvolvimento histórico da humanidade, este processo de transmissão de conhecimentos se deu, por um longo período, atrelado ao processo produtivo. Educação e trabalho ocorriam simultaneamente, ou seja, pela inserção no processo produtivo os indivíduos apropriavam-se dos conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes. De acordo com Saviani (2007, p.154), “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações”. No decorrer da história, entretanto, essa relação se modifica em decorrência da transformação dos processos de trabalho. Saviani explicita neste sentido que

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Essa divisão em classes fez com que a educação também se separasse em diferentes modalidades. Tem-se, a partir de então, uma educação dirigida aos proprietários e outra aos não proprietários. A primeira volta-se para a formação do homem livre e a segunda, por sua vez, dirige-se à formação dos trabalhadores, que se dá, em essência, no e pelo trabalho manual. É da primeira que decorre o surgimento da escola e do processo institucionalizado de educação, materializando a separação entre educação e trabalho. (idem)

Com o advento do modo de produção capitalista, outra transformação acontece. Na sociedade de mercado, as relações sociais são alteradas. Conforme indica Saviani,

[...] o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. **Com isso, 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.** Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial. (SAVIANI, 2007, p. 157, grifos nossos)

A escola, atrelada então ao trabalho intelectual, passa a desempenhar um importante papel nos processos formativos. Com a Revolução Industrial, a necessidade de generalização das funções intelectuais fez com que se desenvolvessem sistemas nacionais de ensino. Assinala Saviani (idem, p. 159) que “à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”.

Como forma dominante de educação, a escola assume um papel central na formação humana, sendo a instituição que dará acesso ao saber sistematizado. Essa função, entretanto, é objeto de disputa, uma vez que a classe dominante almeja que os conhecimentos socializados com a classe trabalhadora sejam mínimos, restringindo-se ao necessário para que ocupem os postos de trabalho a ela destinados pela divisão social do trabalho. Em outras palavras, a classe dominante faz o que esteja ao seu alcance para que a escola não cumpra plenamente sua função de transmissão do saber sistematizado. Posicionando-se, nessa disputa, ao lado da classe dominada, a pedagogia histórico-crítica defende exatamente que se cumpra a função social específica da escola que é a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

O trabalho educativo realizado na escola é, conforme aponta Saviani (2012, p. 13), “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste sentido, se coloca como luta da PHC a defesa da socialização do saber sistematizado. Conforme aponta Malanchen,

[...] a escola tem papel político fundamental, que é lutar para que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos não permaneçam ao alcance somente da classe exploradora e dos intelectuais a seu serviço, e sim promover cada vez mais e maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população. (MALANCHEN, 2016, p. 116)

A educação escolar é, na sociedade de classes, objeto de disputa. Seja na questão do acesso (como é possível observar na educação infantil e no ensino médio, em que o

acesso ainda não é universalizado<sup>18</sup>), seja na definição do currículo escolar e na qualidade do ensino ofertado, a escola destinada à classe trabalhadora é foco de disputas acirradas. A própria definição da função da escola se coloca como questão, uma vez que teorias pedagógicas contemporâneas adotadas pelos sistemas de ensino como referência põem em xeque a socialização do saber sistematizado como objetivo desta instituição. Conforme aponta Duarte (1998), perspectivas como o construtivismo e a escola nova trazem concepções negativas sobre o ato de ensinar, ou seja, negam a transmissão do conhecimento, concebendo negativamente o sentido da palavra “ensinar”. Pode-se observar essa concepção, por exemplo, em Becker (2012, p. 33), quando afirma que “aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. Aprende-se porque se age e não porque se ensina [...] **o ensino não pode mais ser visto como fonte da aprendizagem**” (grifos nossos).

Outras pedagogias caminham na mesma direção, como a pedagogia das competências, que entende que cabe à escola desenvolver competências nos estudantes, atreladas a um saber fazer, mais do que a um “saber” relacionado ao domínio de conhecimentos. Parte-se do pressuposto de que o essencial é desenvolver a capacidade de lidar com um mundo que se encontra em mudanças cada vez mais velozes e intensas. Trata-se, portanto, de formar um indivíduo capaz de adaptar-se a esse mundo mutante, à instabilidade existente na sociedade. Os conhecimentos científicos, preconizados na escola tradicional, não dão conta, para esta perspectiva em que formar o ser humano implica preparar o indivíduo para a prática, para os desafios que enfrentará ao longo da vida. Cabe à escola, portanto, o desenvolvimento de competências, assim definidas por Zabala e Arnau (2010, p.37)

A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

---

<sup>18</sup> De acordo com o Censo escolar de 2022, as matrículas nas creches (0-3 anos) atingem 36% da população nesta faixa etária e na pré-escola (4-5), etapa que compõe a educação obrigatória, o atendimento é de 91,5%. No ensino médio, são atendidos 92,2% dos jovens em idade escolar. Vale ressaltar que neste nível de ensino, o insucesso escolar (abandono / reprovação por ano escolar) gira em torno dos 10%.

A escola, portanto, neste contexto, deve mobilizar conhecimentos relacionados majoritariamente à vida cotidiana dos sujeitos, e às demandas por ela postas. Ter como objetivos o saber orientar-se e resolver os problemas postos ao longo da vida coloca a educação escolar a serviço do mercado, ou seja, da economia capitalista, que demanda um alto grau de adaptabilidade dos sujeitos às mutações nos postos de trabalho e às diferentes formas de exploração do trabalho. Não aparece nesta concepção de educação o papel formativo dos conhecimentos científicos, como fonte de ampliação da compreensão da realidade e formação de uma visão de mundo. Há, pelo contrário, uma crítica à formação propedêutica, focada na disseminação da ciência, pois esta formaria competências apenas para aqueles que frequentarão o ensino superior, sendo estas inúteis para os que optarem por adentrar o mercado de trabalho e a formação profissional (ZABALA E ARNAU, 2010)

A PHC se coloca, em contraposição às pedagogias acima citadas, como uma perspectiva que carrega uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998), ou seja, conforme a definição de trabalho educativo proposta por Saviani (2012), entende que é função da escola a transmissão do saber sistematizado.

#### 4.2 O saber escolar

Quando assevera que o saber escolar é o saber elaborado, sistematizado, não-fragmentado, a PHC é, muitas vezes, acusada de ser uma pedagogia alinhada aos ideais da escola tradicional. É necessário, portanto, que se situe a questão do saber escolar no âmbito desta pedagogia. De acordo com Teixeira e Taffarel,

A valorização do ensino dos conhecimentos científicos na escola, principalmente hoje, não pode significar uma educação elitista e conservadora, ao contrário, deve ser tratada como uma pedagogia libertadora e emancipatória, no sentido de possibilitar à maioria da população o acesso ao conhecimento sistematizado, necessário para entender e intervir conscientemente na realidade, criando possibilidade de intervenções orientadas para uma transformação social que aponte para o desenvolvimento, o mais amplo possível, de todos os seres humanos. (TEIXEIRA E TAFFAREL, 2021, p.72)

Isso significa situar a socialização do saber sistematizado no âmbito da emancipação da classe trabalhadora, ou seja, parte-se da compreensão de que o conhecimento do real é necessário para que este possa ser transformado. Além disso, em

uma sociedade de classes, o conhecimento também é propriedade privada das classes dominantes, sendo sua socialização objeto de disputa. Se, por um lado, a produção do gênero humano se amplia e desenvolve, por outro, muitos indivíduos são privados do acesso a essas riquezas (materiais e intelectuais). Leontiev indica que

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes. Assim, enquanto globalmente a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo tomado à parte estreita-se e empobrece. [...] Como a maioria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforça por os colocar a serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura. (LEONTIEV, s/d, p. 294)

Pedagogias pautadas no pós-modernismo e multiculturalismo questionam os conhecimentos veiculados pela escola, acusando o currículo escolar de desprovido de sentido, reprodutor e eurocêntrico. Entretanto, conforme aponta Costa (2021, p. 188), “o pós-modernismo e o neoliberalismo [...] fundamentam-se na premissa do desprezo à história dos homens e do trabalho, gerando afastamento e esvaziamento da vida objetiva, falseando a realidade na e pela valorização demasiada da subjetividade, do imediatismo, do particularismo e do localismo. Enfim, legitimam a vida cotidiana alienante”. Nessas perspectivas, o local, em detrimento do universal, constitui o cerne do processo educativo. Assume-se que as necessidades individuais e locais devem determinar os conteúdos curriculares, respeitando-se, assim, a realidade e as necessidades imediatas dos alunos.

Essas concepções são evidentes, por exemplo, no documentário de Sagrado, Perez e Lima (2014) intitulado “Quando sinto que já sei”, em que, em diversos momentos, a realidade do aluno é tida como realidade imediata, local, sendo esta a que deve orientar as propostas de ensino e currículos. Logo nos primeiros minutos de filme, Miguel Nicolelis afirma que os sistemas educacionais, majoritariamente, “vendem” um serviço que o cliente não quer receber e não perguntam a opinião dos clientes, por ele identificados como as crianças. Aventa, portanto, que as necessidades destes “clientes” não são consideradas na definição dos currículos escolares. Nesta produção, voltada para veiculação de propostas educacionais não tradicionais, os conhecimentos escolares são continuamente questionados. Por exemplo, Dagmar Garroux, idealizadora de um dos projetos abordados no documentário, questiona o currículo e os conhecimentos veiculados pela escola, afirmando “[...] tabela periódica, a troco de quê?”, entre outros diversos exemplos que se repetem ao longo do filme, como a de Tião Rocha que afirma,

explicando como é o ensino no projeto que coordena, que “Não existe um professor que vem e prepara aula. Ele simplesmente é um provocador, provoca ação, no sentido de gerar processos cada vez melhores, mais efetivos de aprendizado. **E o que se estuda? Tudo. Tudo o que for do interesse daquele grupo, no seu ritmo e no seu tempo.**” (grifos nossos)

Esse documentário exemplifica o discurso presente nas pedagogias do aprender a aprender, aos quais a PHC se contrapõe por ter uma compreensão distinta do que seja a realidade do aluno e a relação entre essa e os conteúdos escolares. Conforme aponta Saviani,

[...] a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Logo, também a geração atual não escolhe os meios nem as relações de produção que herda da geração anterior, e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. **Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.** (SAVIANI, 2021, p. 158)

Ao refutar o posicionamento das pedagogias calcadas em uma concepção negativa sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998), a PHC reitera a compreensão de que o currículo escolar se compõe de conhecimentos clássicos. A definição dos conteúdos que compõem o currículo escolar não deve, portanto, calcar-se no local e no imediato. É, conforme aponta Saviani (idem), o aluno concreto e não o aluno empírico que determina as necessidades que orientam a seleção de conhecimentos e construção de currículos. Para Teixeira e Taffarel,

[...] A escola deve primar pelo ensino de conhecimentos complexos, sistematizados, responsáveis pelo desenvolvimento de formas complexas de pensamento, mas também capazes de contribuir para o desenvolvimento de formas mais ricas do conhecimento cotidiano, popular ou de senso comum. A escola não pode ser o espaço de limitação ao acesso ao conhecimento, ela deve ser um centro de valorização do conhecimento que permita aos/as estudantes desde a tenra idade a apropriação de explicações cada vez mais elaboradas sobre os indivíduos e o mundo do qual fazem parte. (TEIXEIRA E TAFFAREL, 2021, p.73)

Cabe à escola, portanto, trabalhar com os conhecimentos da esfera do não cotidiano. É por meio da apropriação dos conhecimentos mais elaborados, clássicos em cada área do conhecimento, que os indivíduos são capazes de modificar sua compreensão do real, indo além do imediato. De acordo com o que sinalizam Teixeira e Taffarel (2021, p. 63), “É da elaboração científica da realidade concreta que se delimitam os objetos a serem ensinados, objetos que têm uma expressão mais avançada, mais elaborada, e que se construíram em movimentos históricos, por múltiplas determinações”. Por meio de seus pressupostos, a PHC deixa claro seu comprometimento com a superação da sociedade de classes. Fundando-se na transmissão dos conhecimentos clássicos para a classe trabalhadora, a escola tem a função de instrumentalizá-la, permitindo que se aproprie de conteúdos que favorecerão uma compreensão mais ampla e crítica da realidade objetiva. Neste sentido, define-se que “no estágio atual do desenvolvimento das ciências e, tendo em vista as exigências de formação do homem contemporâneo, a escola deve estruturar-se para ajudar os alunos, desde logo, a superar os conceitos espontâneos pelos científicos<sup>19</sup>.”(SAVIANI, 2010, p.164)

Em consonância com o apontado anteriormente, Britto assevera que

[...] escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora. (BRITTO, 2015, p. 35-36)

É possível assim compreender que o currículo, dentro desta perspectiva, deve contemplar a seleção dos conteúdos clássicos e sua distribuição de acordo com os anos escolares, tendo em vista “que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos do ‘[...] ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido’.” (GRAMSCI apud DUARTE, 2015, p. 18) A seleção dos conteúdos está em direta relação com as formas de transmissão destes. É justamente na relação entre

---

<sup>19</sup> Explicação a partir de Vigostki

conteúdo, forma e destinatário que se forja a didática da pedagogia histórico-crítica, tendo sempre em vista o caminho da síntese para a síntese por meio da análise<sup>20</sup>.

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 elementos de coordenação e de ordem 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, 2015, p. 96)

Como mostra essa passagem, Gramsci se opunha às visões elitistas da cultura, em que os avanços científicos, artísticos e filosóficos são considerados como algo que interessaria apenas a grupos restritos, normalmente subordinados aos interesses da classe dominante. Mas também Gramsci se opunha às visões pseudopopulares que, tal como as elitistas, também separam as classes “subalternas”, para usar um termo de Gramsci, das produções culturais mais complexas. As pedagogias que desvalorizam o ensino afirmam, porém, que a transmissão do saber sistematizado aos alunos geraria passividade, falta de autonomia e de criatividade.

#### 4.3 A transmissão de saber não implica passividade

É importante assinalar que, embora o conhecimento tenha um papel fundamental para a prática social, sua apropriação pelo aluno não é um processo marcado pela passividade, como se um aluno fosse uma garrafa que se encha com um líquido. O aluno está sempre em atividade. Essa atividade, entretanto, difere significativamente daquela proposta pelas teorias do aprender a aprender, tal como o construtivismo, por exemplo. Embora o aluno seja ativo, o polo prevalente da relação entre professor-aluno é o professor. É ele quem dirige o processo, seleciona e transmite os conhecimentos mais elaborados. A atividade do aluno não é definida espontaneamente por ele, a partir de seus interesses empíricos. Contrariamente ao que apontam teorias calcadas no espontaneísmo e no aprender a aprender, a defesa dos conteúdos escolares e de sua transmissão não

---

<sup>20</sup> Entende-se partir da prática social e a ela retornar, considerando-se que, no ponto de partida, o aluno detém uma visão caótica desta (síntese), tendo por objetivo a ela retornar com a compreensão das múltiplas determinações da realidade objetiva (síntese), tomando como caminho a análise (abstrações e determinações mais simples). (SAVIANI, 2008, p.59)

determinam uma concepção conservadora e elitista de educação escolar. Conforme apontam Lavoura e Ramos,

Considerar que toda transmissão de conhecimento é mecanicista e ignorar seu caráter dialético é um artifício útil à burguesia para evitar que a classe trabalhadora ascenda ao nível mais elaborado da ciência em um dado tempo histórico, ainda que seja essa mesma classe que contribua para a sua produção mediante atividade prática real. Com a negação, os conhecimentos sistematizados continuam sendo Copropriedade privada a serviço da classe dominante. (LAVOURA E RAMOS, 2020, p. 55)

Apropriar-se das objetivações do gênero humano é um processo ativo, mediado. A educação escolar estabelece uma relação entre os processos de ensino e aprendizagem, de forma intencional cujo objetivo é, justamente, a transmissão do saber sistematizado e sua apropriação, por parte dos alunos. Conforme aponta Duarte,

[...] a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local a outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira, a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do gênero humano. (DUARTE, 2021, p. 50)

A ideia de que transmitir conhecimentos seja algo que exija um aluno passivo remete às críticas que as pedagogias com concepções negativas sobre o ato de ensinar dirigem à escola tradicional. Associa-se, de forma quase direta, à noção de transmissão de conteúdos a uma visão negativa da escola. Entretanto, frente ao que foi discutido no primeiro capítulo, pode-se afirmar que o processo de se tornar humano depende da apropriação dos conhecimentos humanos objetivados na cultura material e intelectual do gênero humano. Leontiev assevera que "para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário **desenvolver em relação a eles uma atividade** em que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto." (Leontiev, s/d, p. 286) Portanto, trata-se de um processo ativo, em que quem aprende, quem se apropria de dado conhecimento, age sobre ele. O autor completa,

A principal característica do processo de **apropriação** ou de "aquisição" é, portanto, **criar no homem aptidões novas**, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência

complexas e mutantes, a assimilação no homem é um **processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana.**" (Leontiev, s/d, 288)

Os seja, neste processo de transmissão há criação, nos indivíduos, de novas aptidões humanas. É, portanto, um processo não só ativo, como criativo (Saccomani, 2014; Duarte, 2016; Duarte et al, 2021)

#### 4.4 Apontamentos sobre a didática na pedagogia histórico-crítica

Para Saviani (2011), são postos alguns objetivos importantes para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, quais sejam

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) **Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.** (SAVIANI, 2011, p. 8-9, grifos nossos)

Trata-se de questões que contemplam o currículo e a didática e a necessidade de se estabelecerem formas para que os conhecimentos sistematizados sejam ensinados partindo-se dos pressupostos da PHC.

No que concerne ao currículo, sinalizamos, na seção anterior, a importância que os conteúdos escolares têm dentro da perspectiva teórica adotada. Entretanto, é preciso situar o conhecimento, o saber sistematizado em sua forma escolar.

Como Saviani (2012a) explica, para se constituir em conhecimento escolar, ou seja, em currículo, o saber sistematizado precisa ser sequenciado, organizado e dosado de acordo com os níveis e anos da Educação Básica e do Ensino Superior, ou seja, o saber sistematizado precisa ser transformado em saber escolar. Não será possível analisar nesta tese esse complexo tema que envolve vários níveis de trabalho com o saber, chegando ao da sala de aula. Mas além desse processo, que é objeto dos estudos na área de currículo, existe também a transformação dos conteúdos escolares em conhecimentos dominados pelos alunos, o que envolve a unidade entre o ensino realizado pelo professor e a

aprendizagem realizada pelos alunos. Trata-se, portanto, da unidade entre conteúdo e forma, que já existe na elaboração dos currículos, mas que também é objeto de análise pela didática.

Assim, é preciso tecer algumas considerações sobre a atividade de ensino e como a didática é pensada na pedagogia histórico-crítica. Saviani (2012), ao discutir a necessidade de uma nova teoria pedagógica, e comparando as etapas dos métodos tradicional e escolanovista, delimita cinco passos para essa nova teoria, que hoje se define como a pedagogia histórico-crítica. São eles: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Com os avanços dos estudos e pesquisas dentro desta perspectiva, as discussões acerca da necessidade de se discutir a atividade de ensino e a didática se fortaleceram, e Gasparin (2012)<sup>21</sup> se propõe a elaborar uma didática para a pedagogia histórico crítica. Conforme apontam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.122)

Nota-se que o encaminhamento dado por Gasparin (2012) na tentativa de transposição didática da pedagogia histórico-crítica resulta em um esquematismo formal do método pedagógico formulado por Saviani, engessando todo caráter de dialeticidade, processualidade, contradição e determinações recíprocas daquilo que se caracteriza como uma totalidade de elementos e momentos constitutivos da organização e do agir didático.

Esta tentativa, considerada por Dermeval Saviani, em 2002, uma importante contribuição à pedagogia histórico-crítica, gerou, contudo, a adoção das etapas propostas por Gasparin (2012) em um processo de *didatização de desmetodização do método*, conforme apontado por Galvão, Lavoura e Martins (2019), processo este que ainda se faz presente em propostas curriculares e pesquisas que se ancoram no trabalho do autor, e, por outro lado, críticas com o intuito de superá-la por meio da proposição de uma didática que incorporasse a fundamentação metodológica proposta por Saviani e demais pesquisadores ancorados no materialismo histórico-dialético.

A partir disso, alguns elementos importantes são elencados, enquanto fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica. Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontam para a necessidade de se considerar a dimensão ontológica para se estabelecer uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Em consonância, apontam os autores que

---

<sup>21</sup> A primeira edição desse livro ocorreu em 2002. Mais recentemente, Gasparin tem assumido essa proposta didática como sendo o “método gaspariano”. [Ver referências em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DM3sJtGnrXxSr6xzzNxFMMy/abstract/?lang=pt#> ]

Entendemos que reconsiderar o ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica – e não como procedimento de ensino, o que foi feito por Gasparin (2002) e vem ocorrendo com a apropriação de sua obra por diversos autores. (idem, p.139)

Outro ponto fulcral apontado pelas autoras consiste na centralidade da transmissão dos conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico. Isso se mostra como decorrência da própria concepção de educação calcada por Saviani (2012) que consiste em defini-la como o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade historicamente produzida pelo gênero humano. Todas as partes do método pedagógico se ancoram nesta essência.

É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 143)

Ao se apontar essa centralidade nos conhecimentos, se coloca como imprescindível para esta didática que os professores tenham pleno domínio do objeto do conhecimento que constitui o saber escolar a ser transmitido aos alunos. (idem, p. 144) Tal saber escolar se define enquanto uma organização do saber produzido historicamente pelos seres humanos, que se materializa em teorias científicas, obras de arte e explicações filosóficas, organização esta de forma gradativa e sequencial. Para que esta organização ocorra, é mister que o professor possua os conhecimentos dos objetos de ensino que constituem o currículo escolar. Ainda, esta organização e transmissão de tal saber terão um papel fundamental no desenvolvimento de formas de pensamento mais complexas. Assim, o saber escolar,

[...] sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatários). (ibidem, p. 104)

A relação do saber científico com o saber escolar deve ser observada. Enquanto o saber científico se define a partir de um conjunto de teorias que constituem um sistema de conhecimentos, o saber escolar é o “conjunto de conhecimentos e atividades de certo domínio ou área do saber, organizado especialmente para ser ensinado/aprendido em

determinado grau ou nível da educação escolar e representando as bases ou fundamentos das ciências, artes ou técnicas correspondentes” (SAVIANI, 2010, p. 156)

Neste sentido, embora existam aproximações, a relação não é de identidade, posto que a disciplina escolar guarda certa peculiaridade frente à disciplina científica. Para Saviani (2010), a disciplina escolar não se constitui em cópia da disciplina científica e fazem parte de sua constituição, preocupações diversas ao campo científico, como, por exemplo, questões de ordem pedagógica. Pensado na tríade conteúdo-forma-destinatário, o saber escolar é uma das questões centrais da didática da PHC.

Frente a isso e as demais considerações tecidas até agora neste trabalho, passaremos, no próximo capítulo, a considerações acerca do ensino específico de língua materna na educação escolar.

## 5. O ensino de língua materna na PHC

Temos delineado, ao longo dos capítulos anteriores, concepções fundamentais para o ensino de língua materna na perspectiva da PHC. A partir dessas concepções, é possível pensar uma prática pedagógica calcada nesta teoria pedagógica e, portanto, comprometida com os interesses da classe trabalhadora. É preciso reiterar que este compromisso é central, o de ser uma pedagogia que tenha como horizonte a superação da sociedade capitalista e formação da individualidade livre e universal (DUARTE, 2013). Na sociedade em que vivemos, os conhecimentos são propriedade privada, assim como as produções materiais. Conforme aponta Duarte (2021, p. 44) “Da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual posta a serviço dos interesses de uma classe social.” Para que o ensino de língua materna seja de fato inserido na perspectiva histórico-crítica, a socialização do saber sistematizado deve ser considerada essencial, uma vez que, conforme discutimos anteriormente, a formação do humano nos indivíduos depende da apropriação da cultura produzida ao longo da história pelo gênero humano. Nesse sentido, a garantia das possibilidades de apropriação, por todas as pessoas, desses conhecimentos é uma preocupação central. Conforme aponta Leontiev,

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou na inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (LEONTIEV, s/d, p. 302)

O que vemos, entretanto, nas pedagogias hegemônicas é justamente o foco na particularidade dos sujeitos, a valorização do local em detrimento da cultura elaborada. Conforme apontam Teixeira e Taffarel, “[...] A escola pública brasileira é um espaço de disputa no qual cotidianamente é preciso enfrentar as tendências que visam ao empobrecimento cultural das/os filhas/os da classe trabalhadora.” (TEIXEIRA E TAFFAREL, 2021, p.73). Este empobrecimento cultural, comumente, se dá pela negação do saber universal, como aponta Duarte, ao asseverar que “O tipo de educação escolar defendido pelas teorias pedagógicas hegemônicas nas últimas décadas tem limitado o trabalho educativo à satisfação das necessidades cotidianas imediatas e puramente adaptativas.” (DUARTE, 2013, p. 215)

Essas necessidades adaptativas estão postas nas próprias orientações curriculares, como ocorre na BNCC. As justificativas tanto para as pedagogias hegemônicas quanto para os discursos oficiais são pautadas em argumentos falaciosos<sup>22</sup> e que consideram a necessidade de adaptação ao modo de produção vigente em detrimento da urgência de superação desse com vistas a outro modo de produção que supere as limitações e a desumanização e alienação presentes na sociedade capitalista. Burnier, por exemplo, ao explicitar, há duas décadas, o contexto que impõe e justifica a pedagogia das competências, assinalou que

Todos vimos sentindo o quanto as sociedades modernas passam por grandes transformações: a complexificação das estruturas e das relações sociais, a difusão de novas tecnologias que invadem o cotidiano de todos os cidadãos, especialmente nos centros urbanos. Informática, transportes e telecomunicações, comunicação de massa, tudo isso impõe novos desafios a serem enfrentados pelos cidadãos. Participar da sociedade hoje exige dos indivíduos um número muito mais elevado e complexo de capacidades: operar terminais bancários, transitar pelo sistema de transportes, utilizar meios de comunicação como fax, celulares e Internet, lidar com um número cada vez maior de pessoas, de diferentes origens sociais e culturais, conhecer as cada vez mais complexas estruturas administrativas da vida social por onde transitam seus direitos e deveres e saber como utilizá-las são algumas das exigências diárias da vida moderna. (BURNIER, 2001, p. 01)

Observa-se que tais exigências, entretanto, são atreladas às demandas da vida cotidiana. O saber trabalhado na escola, nesta perspectiva, está relacionado às necessidades imediatas, postas pelas exigências do cotidiano. Tem-se em vista os conhecimentos que o indivíduo precisa desenvolver para se orientar no dia a dia e na manutenção de sua vida. Ademais, preconiza-se ainda os conhecimentos que o aluno traz de seu contexto cultural imediato. Gama e Prates chamam atenção para o fato de que

Tem sido crescentes as proposições que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar com base no saber cotidiano, descartando-se o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, aprofunda-se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes. (GAMA E PRATES, 2020, p. 81)

---

<sup>22</sup> Argumentos estes como o de que vivemos na sociedade do conhecimento, em que este está à disposição de todos, ou, ainda, argumentos que versam sobre a necessária adaptabilidade dos indivíduos para ingresso e inserção em um mercado de trabalho em que há vagas, mas não pessoas suficientemente preparadas para ocupá-las.

Configura-se, então, como desafio da PHC a superação dessas concepções presentes nas pedagogias hegemônicas, voltando-se para a instrumentalização da classe trabalhadora, ampliando sua compreensão do real por meio do acesso os conhecimentos elaborados produzidos nas mais diversas áreas de conhecimento. Como pontua Britto,

O desafio da educação escolar está exatamente em ampliar as possibilidades de experiência, desafiando os alunos a “parar para pensar”, “a suspender o automatismo da ação”, reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação. Esse movimento de afastamento do imediato e de recusa do deixar-se ir tampouco é algo que se manifesta espontaneamente. (BRITTO, 2015, p. 49)

Por não se manifestar espontaneamente, este afastamento do imediato deve ser proporcionado pela escola, por meio do ensino sistematizado e intencional dos conhecimentos que circulam na esfera do não cotidiano, como ciências, artes e filosofia, transformados em saber escolar.

No caso do ensino de língua materna, o objetivo é que a relação com a linguagem deixe de ser espontânea. Por meio dos conhecimentos veiculados pela escola, espera-se que esta relação seja transformada e permita ao sujeito compreender formas mais elaboradas de produção de linguagem, em sua forma e conteúdo, bem como expressar-se de forma mais precisa e desenvolvida, possibilitando que os conteúdos de sua prática social sejam elaborados em bases mais complexas de compreensão e produção discursiva. Conforme assinala Klein,

Ora, uma vez que a possibilidade de realização dos processos mentais mais elaborados implica a dimensão simbólica da linguagem, não há dúvida de que a aquisição e o domínio cada vez mais amplo desta, acarretará possibilidades diferenciadas e, também, cada vez mais amplas de apreensão do conhecimento historicamente acumulado, demandando, portanto, o desenvolvimento daqueles processos. (KLEIN, s/d, p. 4)

Vale ressaltar a especificidade do trabalho com a língua materna, uma vez que, no âmbito escolar, o acesso às diversas áreas do saber demanda o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno lidar com diferentes gêneros discursivos marcados por alto grau de elaboração. Não se trata de desenvolver competências e habilidades como prezam algumas das pedagogias hegemônicas, e sim de, pela mediação do conhecimento sistematizado, tornar-se portador das conquistas históricas do desenvolvimento humano.

Se já é amplamente conhecido que a escrita perpassa a vida cotidiana dos indivíduos na sociedade contemporânea, nas atividades necessárias à sua reprodução, o papel do acesso à esta forma específica de desenvolvimento da linguagem em sua forma mais elaborada precisa ser reiterado. Conforme pontua Britto,

Além do cotidiano, em níveis de complexidade variada, há outra esfera de produção cultural e intelectual relacionada com a escrita, relativa à interação com os conhecimentos e valores formais, à formação e ao estudo. A ela, associam-se os textos cujos conteúdos e forma de exposição transcendem imediatismo e pragmatismo, de modo que tendem a ser autorreferenciados e supor maior nível de metacognição. Nela, encontram-se as produções que se realizam nas ciências, na literatura, na filosofia, enfim, as produções intelectuais humanas mais orgânicas e sofisticadas. (BRITTO, 2012, p. 41)

Não basta adquirir a escrita presente nos textos que circulam na vida cotidiana, como listas, endereços, embalagens, ou mesmo produções literárias menos elaboradas. Essa compreensão limitada da escrita e de sua aquisição leva a uma visão limitada do ensino de língua materna na escola. Um exemplo disso é a proposição de gêneros do cotidiano como foco do trabalho escolar com a língua como blogs, textos do Twitter, posts de Facebook, memes etc. Mas, então, o que ensinar?

### 5.1 O saber escolar no ensino de língua materna

A seleção dos conteúdos a serem veiculados nos currículos escolares deve se dar a partir do critério de conteúdo mais elaborado em determinada área do conhecimento. Estes conteúdos mais elaborados devem ser transformados de conteúdos científicos em saber escolar para compor o currículo. Entretanto, esta seleção não se dá de forma neutra. Os conhecimentos, em nossa sociedade, são propriedade privada da burguesia, e sua socialização para a classe trabalhadora se dá no âmbito da disputa. Pontua Duarte que

Para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. **A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade.** (DUARTE, 2020, p. 37)

No âmbito da linguagem e do ensino de língua materna, trata-se de selecionar os conhecimentos que possibilitem essa compreensão. Isso deve se dar tanto no âmbito da literatura quanto dos conhecimentos acerca da linguagem e da própria língua. Dessa maneira, é correto afirmar que os conteúdos veiculados na escola não devem restringir-se ao cotidiano, ou seja, à realidade imediata do aluno. Conforme aponta Britto,

Considerando que a escola, enquanto instância de socialização do conhecimento formal, tem uma tarefa na Educação linguística que certamente não pode ser a da simples reprodução da aprendizagem desorganizada que se faz no cotidiano e em outras esferas sociais, assumiremos por enquanto que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que organizam a partir dela” (Britto 1997). Isto porque, a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que veiculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realizam senão através do exercício sistemático e reflexivo. (BRITTO, 2012, p. 66)

Este exercício sistemático e reflexivo<sup>23</sup> é justamente o que a escola deve proporcionar, por meio do ensino intencional da língua materna. Este ensino deve perpassar todas as etapas da educação básica, iniciando-se na educação infantil e seguindo até o final da escolarização obrigatória. Britto discute a educação linguística e pondera que esta “[...] implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.” (BRITTO, 2012, p. 84) Para além das finalidades postas pelo autor, acrescente-se a de possibilitar, ao sujeito, uma maior compreensão da realidade em que se insere, tornando-se capaz de não apenas entendê-la, mas criticá-la e agir sobre ela, tendo em vista sua transformação. A questão do saber escolar se coloca, então, como a necessidade de estabelecer critérios para a definição de um currículo para o ensino de língua materna. Deve-se, portanto, definir o que se considera clássico neste campo do saber. Conforme aponta Ferreira,

[...] para a pedagogia histórico-crítica, **o clássico diz respeito àquilo que resistiu ao tempo, extrapolando o período de sua formulação e, mais especificamente, conseguiu captar as questões nucleares que se relacionam com o desenvolvimento humano situado historicamente.** Porém, tal delimitação do que são conhecimentos clássicos não torna a escolha desses conteúdos subjetiva e muito menos aleatória. Ao contrário, **o critério de escolha dos conteúdos está**

---

<sup>23</sup> É necessário observar que o uso do termo “reflexivo” para caracterizar o exercício de suspensão da espontaneidade das práticas cotidianas não implica a adesão à teoria do professor reflexivo, em cujo núcleo encontra-se a desvalorização do conhecimento escolar (Duarte, 2003).

**pautado nas máximas possibilidades objetivadas pelo gênero humano.** (FERREIRA, 2020, p. 71, grifos nossos)

A escolha destes conteúdos é algo essencial à educação escolar e é uma das tarefas que se coloca aos pesquisadores da PHC e, que, dadas as limitações deste trabalho, não será aqui discutida. O que, entretanto, pode-se enunciar, é justamente o fio condutor da construção de um currículo de língua materna nesta perspectiva, qual seja, pautar-se nesta concepção de clássico, ancorada no reconhecimento de que existem produções de diferentes graus de elaboração linguística e que, no âmbito escolar, deve-se contemplar as produções mais elaboradas. Ainda para Ferreira,

O currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura e as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, para essa teoria pedagógica, é possível elevar os seres humanos a patamares superiores de individualidade, contribuindo para a superação de uma sociedade e de um cotidiano alienados. (FERREIRA, 2020, p. 77)

## **5.2 Reconhecer uma variedade como mais elaborada não implica preconceito linguístico**

No segundo capítulo desta tese, discutimos, ainda que brevemente, como os estudos da área de ensino de língua materna têm considerado a questão do ensino da norma culta. Como visto, é reconhecida a necessidade do ensino escolar desta norma, mas, pautando-se no relativismo cultural, não se reconhece uma diferença qualitativa entre a linguagem popular (em suas variações) e a norma culta. Esta seria necessária pela valorização social que possui, possibilitando ao indivíduo transitar por variações linguísticas adequando seu uso da língua à situação posta. Trata-se, portanto, de uma questão de adequação e não de possibilidades mais amplas de expressão, uma vez que, não sendo qualitativamente superior, a norma culta não propiciaria uma ampliação das possibilidades de expressão e compreensão do real. Vale dizer que, para esta perspectiva, os discursos que normalmente utilizam a norma culta em sua construção o fazem por uma questão de poder, uma vez que é a classe dominante que geralmente produz esses discursos e, para fazê-lo, utiliza a norma que domina deixando de fora desses discursos aqueles que não dominam a norma culta.

Há que se ter em conta, entretanto, que a produção intelectual eleva a linguagem a um nível mais complexo de organização, mais elaborado, assim como o faz a

literatura<sup>24</sup>. As demandas de uso da linguagem no cotidiano são ligadas meramente à satisfação das necessidades imediatas e, portanto, exigem um grau menor de elaboração. É evidente que listas de mercado, anúncios de jornal, posts de redes sociais demandam estruturas menos elaboradas que artigos científicos, livros de divulgação científica, textos literários e filosóficos, etc. Trata-se, sim, de uma distinção entre graus diferentes de elaboração.

Esse reconhecimento não implica a negação da existência de variedades linguísticas, nem tampouco a reiteração do preconceito linguístico. Levar o aluno a dominar a variedade mais elaborada possibilita que sua relação com a variedade em que se expressa seja alçada a níveis mais elaborados, permitindo-lhe ampliar seu conhecimento de mundo e significar suas vivências e experiências de maneira sistematizada. Para Snyders

A tarefa de uma escola progressista consistirá em **constituir uma linguagem escolar que seja um passo adiante na linguagem dos alunos, que mantenha contato com a linguagem das crianças do povo, mas permitindo-lhes um avanço em direção à linguagem elaborada.** [...] A ação das forças progressistas apóia-se (sic) em bases reais: a confiança nos filhos dos proletários. O que significa, neste domínio, reconhecer o sentido da linguagem popular e atribuir-lhe um papel, o direito primordial e quase o dever de as crianças do povo utilizarem a sua linguagem e, em particular, não passar em silêncio as expressões que correspondem à situação proletária; é a presença e a pressão da linguagem das crianças do povo que deve impedir a linguagem escolar de se constituir em um código hermético, de cair em requintes fictícios; acabaria por assustar todos que não estão preparados para manejar semelhante linguagem preciosa. A repressão está sempre presente numa sociedade dividida em classes – e também a linguagem serve à repressão. A outra base da ação progressista, o complemento dialético da primeira, é o valor da linguagem culta – e a escola é o local em que a linguagem popular se apura pela impregnação da linguagem culta. É para ultrapassar a sua linguagem que as crianças do povo se servirão dela [...]. Ser progressista aqui, é utilizar toda a margem de manobra que a escola deixar [...] a fim de assegurar o vaivém entre os dois polos. (SNYDERS, 2005, p. 347-348)

O que está posto aqui é, justamente, a relação entre a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada. Não são negados os conhecimentos linguísticos que a criança traz quando inicia sua escolarização, mas são fornecidos meios para que consiga ampliar seus horizontes, ressignificando os conhecimentos que já possui. Ao lidar com a variedade mais desenvolvida, por meio do ensino intencional e sistematizado, o indivíduo

---

<sup>24</sup> É preciso fazer uma ressalva de que, mesmo no campo da literatura, há distinções entre produções mais ou menos elaboradas. Os clássicos da literatura universal expressam o máximo desenvolvimento humano no que tange à produção artística com a linguagem, entretanto, há outras produções que são mais próximas ao cotidiano e têm, portanto, graus menos desenvolvidos de expressão linguística, como, por exemplo, literatura de auto-ajuda, *best-sellers* comerciais, etc.

reflete sobre a linguagem, sobre a forma de expressão apresentada e sobre a forma que utiliza em sua vida cotidiana. É também por meio dessa variedade, que será possível compreender e produzir textos mais elaborados advindos das mais diversas áreas do conhecimento. Reiteremos, uma pessoa que consegue ler e compreender Machado de Assis, é capaz de ler um gibi, o contrário não necessariamente é verdadeiro. A valorização dos gêneros do cotidiano e da variedade popular como objetos de ensino mantem os indivíduos no âmbito do imediato, e, conforme aponta Duarte, “[...] quando a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte, o indivíduo acaba, o mais das vezes, limitado ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante. (DUARTE, 2013, p.230)

### 5.3 A escrita no ensino de língua materna

Ao discutirmos o ensino de língua materna na escola, a modalidade que vem à mente é justamente a escrita. Embora na educação infantil o trabalho com a oralidade tenha mais espaço, em especial na faixa etária de 0 a 3 anos, a escrita também aparece. Dominar a escrita é, portanto, reconhecido amplamente como essencial e, portanto, constitui objeto de ensino da educação escolar.

Assistimos, com a perspectiva construtivista, a um apagamento do ensino sistematizado da leitura e da escrita. Programas como o “Ler e Escrever” materializavam, na rede paulista de educação pública, a proposta construtivista de alfabetização, proposta essa marcada pela ausência do trabalho com conteúdos específicos da alfabetização e pelo enfoque em gêneros textuais próximos ao cotidiano. (MEYER, 2013).

Pesquisadores da PHC têm se debruçado sobre a questão específica da alfabetização e identificado aspectos essenciais do processo nessa abordagem (Francioli, 2012; Coelho, 2016; Dangió, 2017; Carvalho, 2019; Duarte, 2022). Nos debruçaremos, aqui, não no processo específico de aprendizagem da escrita, mas de seu desenvolvimento ao longo dos anos escolares. É preciso, em um primeiro momento, retomar o papel da aprendizagem deste conhecimento específico tem no desenvolvimento humano. Conforme aponta Duarte,

[...] É preciso que o ensino da língua escrita se transforme naquela segunda natureza a que se referiu Saviani:; então o aluno estará em condições de ler obras literárias cada vez mais ricas e complexas, o que, por sua vez, desenvolverá o próprio domínio da língua escrita e **abrirá**

**ao aluno um amplo universo de relacionamento com o gênero humano.** (DUARTE, 2013, p. 216, grifos nossos)

Adentrar o mundo da escrita, não somente aprender a decodificar e ler textos do cotidiano, amplia sobremaneira a compreensão de mundo dos indivíduos. Por meio da leitura literária o indivíduo se apropria não só da língua em sua forma mais elaborada, como também de vidas culturais diversas. Para Marsiglia,

Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos. Mesmo antes de dominar o código escrito, a criança está exposta a situações comunicativas informais. Ao iniciar seu processo de alfabetização, é preciso promover situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada. Nesse sentido, o trabalho com diferentes portadores de textos em paralelo ao oferecimento de instrumentos que permitam o domínio técnico da base alfabética possibilita que os alunos, ao serem capazes de escrever com autonomia, sejam capazes também de elaborar textos enriquecidos por suas experiências com diferentes gêneros, apresentados formalmente e intencionalmente pela escola. (MARSIGLIA, 2011, p. 59)

Dessa forma, trabalhar com a escrita, desde o processo inicial de aprendizagem desta, deve orientar-se tanto por instrumentos que possibilitem o domínio da escrita, quanto pelo acesso aos diferentes gêneros que circulam na esfera do não cotidiano. Enquanto, nos anos iniciais da alfabetização, os instrumentos remetem à aquisição do princípio alfabético, nos demais anos da escolarização esta face do ensino deve se centrar no ensino da gramática da língua, tendo em vista sua variedade mais elaborada. De acordo com Klein,

O estudo do texto como objeto lingüístico implica levar em consideração duas dimensões que comungam intimamente: o código e o sentido que se quer produzir. O desenvolvimento do trabalho pedagógico com o código deve estar assentado no texto, pois aquele nada mais é do que o suporte material para a produção do sentido. Descolado da produção do sentido, o código perde sua razão de existir. Entretanto, isto não quer dizer que o estudo do código não precise contemplar conteúdos específicos, tais como a relação oralidade-escrita, a compreensão da organização da escrita com referência em um sistema fonético, o princípio alfabético, o reconhecimento das letras e a compreensão das relações letras-fonemas (biunívocas, posicionais e arbitrárias), o princípio do registro fixo dos vocábulos, a acentuação, a pontuação, as notações léxicas, o sinal de parágrafo, a direção da escrita, a segmentação da escrita, etc.. (KLEIN, s/d, p. 10)

Não se trata de um ensino da língua descolado das produções nas quais é encontrada, e sim da análise dos mecanismos de expressão da língua nas produções linguísticas mais elaboradas. Conforme aponta Costa,

O estudo teórico da língua, sendo uma ação mediada por signos, equivale ao desenvolvimento de conceitos científicos e, logo, contribui para a requalificação da totalidade do funcionamento psíquico. Tal estudo compreende um complexo processo de construção de abstrações elaboradas por meio de generalizações advindas da análise de atributos da língua, os quais são representados por signos gramaticais e lexicais. (COSTA, 2021, p. 197)

É esse estudo que deve orientar as práticas de ensino de escrita nos anos que se seguem ao processo inicial de alfabetização. Esse construto de abstrações permitirá ao aluno fazer escolhas conscientes no uso da língua, identificar escolhas feitas por outros interlocutores e perceber como tais escolhas produzem sentidos na língua. Neste sentido, a autora assinala ainda que “[...] o aprendizado da gramática permite ao educando ter consciência das operações linguísticas que realiza, fazer escolhas intencionais em relação às formas linguísticas mais adequadas à determinada situação, eleger intencional e planejadamente as construções sintáticas que deseja conferir a seu texto.” (COSTA, 2021, p. 197)

#### **5.4 O acesso à literatura e o papel da escola na geração de novas necessidades**

A literatura é uma parte significativa do currículo escolar. Entretanto, há que se definir a que literatura se refere. Com o domínio das pedagogias hegemônicas, calcadas na valorização da realidade imediata do sujeito e da cultura em que se insere, o trabalho com literatura acaba por pautar-se nas preferências individuais dos alunos. Conforme aponta Britto, “[...] o material de leitura mais frequentemente colocado à disposição do aluno não contribui para o efetivo aprendizado da leitura: são textos referenciados no cotidiano e na experiência imediata, com estrutura e organização que pressupõe o domínio da leitura reduzido à dimensão mecânica de decodificação. (BRITTO, 2012, p. 111)

Na literatura, conforme aponta Volóchinov, “é especialmente importante o papel das avaliações subentendidas. É possível dizer que *uma obra poética é um condensador poderoso das avaliações sociais não ditas*: cada palavra está repleta delas. Justamente

*essas avaliações sociais organizam a forma literária como sua expressão imediata.* (VOLÓCHINOV, 2019, p. 131, grifos no original) Ela condensa, portanto, conhecimentos importantes da realidade humana. O papel que desempenha no ensino sistematizado está tanto nesta ampliação da compreensão do real, quanto nas questões atreladas aos conhecimentos linguísticos que possibilita ao leitor. Portanto, é desde a educação infantil, que a literatura desempenha um papel importante na aprendizagem da língua materna. De acordo com Martins,

Sob influência decisiva do ensino, no qual a literatura exerce importância sem par, a criança desenvolve domínios acerca da estrutura gramatical do idioma, aprendendo a utilizar corretamente os tipos fundamentais de orações (orações simples e compostas por conjunções); a assimilar o sistema morfológico do idioma; as declinações e conjugações etc., adquirindo a compreensão dos significados de inúmeras formas gramaticais. (MARTINS, 2013, p. 85)

É preciso que o ensino e o trabalho com literatura tenham em vista essas questões. Ao ler literatura (ou ouvi-la, no caso da educação infantil), as estruturas utilizadas pelos autores se tornam objeto de atenção. Quando objeto de ensino, pautado em uma ação intencional com a língua, a literatura se constitui em importante repertório linguístico. É evidente que este não só não é o papel central do estudo de obras literárias, tampouco o único objetivo. Para além deste importante aspecto, a literatura desempenha um papel humanizador. A leitura desenvolve, portanto, processos específicos. Para Britto,

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, *leitura*, passa a ser entendida como *prática social circunstanciada*, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. (BRITTO, 2012, p. 48, grifos no original)

Para que cumpra esse papel, é preciso superar os discursos de negação do clássico vigentes. Discursos esses que colocam a literatura e seu ensino no âmbito do cotidiano, pautando-se na leitura de obras que agradem, de imediato, o leitor. Ou seja, postula-se que as obras clássicas da literatura universal, por estarem muito distantes da realidade dos sujeitos, deveriam ser substituídas por leituras do gosto do aluno, uma vez que o formar-se leitor constitui-se de formar um sujeito que lê, mesmo que essa leitura seja de obras menos elaboradas. Neste sentido, Britto afirma que

O gosto não é natural, espontâneo ou fruto da simples vontade. A formação do gosto se relaciona com as experiências culturais e intelectuais, com a inserção da pessoa num universo de relações

complexas. A leitura (literária) exige comprometimento, rigor e perseverança. Sua experiência é, muitas vezes, exigente e se distingue de atividades meramente lúdicas (ainda que o possa ser) e de processamento automático do entretenimento (o que já não pode ser). São este rigor e comprometimento que construirão as condições de liberdade de leitura e do leitor (BRITTO, 2012, p. 54)

Adentra-se aqui em outra importante função do ensino de língua materna e do acesso à literatura clássica na escola. Se a formação do gosto não é natural e, portanto, depende das experiências formativas a que o sujeito tem acesso, também o é a formação de necessidades. Neste sentido, ao colocar o indivíduo em contato com obras mais elevadas, possibilitando que se aproprie do saber elaborado, é também função da escola criar necessidades que superem àquelas imediatas, atreladas às vivências do cotidiano. Conforme sinaliza Duarte,

O processo de formação do indivíduo para si envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das objetivações genéricas para si. **Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si.** Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. **A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.** (DUARTE, 2013, p. 213, grifos nossos)

Dessa forma, ao realizar um trabalho intencional com os clássicos da literatura, espera-se que a escola possa desenvolver uma necessidade de nível superior no indivíduo, contribuindo assim para formação de sua subjetividade em níveis mais elevados. A literatura concentra um alto potencial humanizador e, enquanto tal, deve constituir como parte fundamental dos currículos escolares das disciplinas de língua materna, desde o início do processo de escolarização. Há que se ressaltar, entretanto, que não é qualquer obra que cumprirá este papel. Retoma-se, aqui, a noção de clássico como critério de seleção do acervo literário que, compondo os conteúdos das disciplinas em questão, contribuirão para a formação humana do indivíduo voltada para a superação do imediato e da vida cotidiana.

## 6. Considerações finais

Nos seus 40 anos de existência, a pedagogia histórico-crítica tem se construído coletivamente, guiando-se pelo horizonte de superação da sociedade capitalista. Não há como concebê-la sem esse compromisso essencial, que se constitui a partir da própria concepção de mundo e de realidade a que essa pedagogia se vincula. Trata-se, como pontua Saviani (2007a), de uma pedagogia contra hegemônica, que tem em seu cerne a transmissão do saber sistematizado como tarefa social da escola necessária à instrumentalização da classe trabalhadora.

No quadro geral das teorias pedagógicas, tem-se observado na escola pública brasileira os mais diversos modismos educacionais. E o que se nota, em geral, nas mais diversas pedagogias que adentram o espaço escolar é que têm em comum o esvaziamento da escola no que tange ao saber escolar, ao acesso ao saber sistematizado. Isso se dá por diversos argumentos, no mais das vezes, relacionados ao suposto afastamento que a escola e esses conhecimentos têm com relação à vida do sujeito. Esse não veria sentido na escola e em seus conteúdos, pois não os enxerga em sua vivência, não os utiliza no seu dia a dia. O pragmatismo, portanto, se evidencia em diversas perspectivas pedagógicas, colocando, assim, o cotidiano no centro do currículo escolar.

Procuramos, ao longo deste trabalho, nos situar frente a essa questão, tendo em vista o ensino de língua materna na escola, partindo-se da PHC. Ao deixar clara a concepção pedagógica que subsidiou nossas reflexões, procuramos nos situar em uma perspectiva crítica que compreende o homem em sua historicidade e, pautando-se no materialismo histórico-dialético, considera que as características próprias ao gênero humano são produto da história social, que decorrem de sua atividade vital, o trabalho. Trata-se de um ponto fundamental, pois permite compreender a importância que a apropriação da cultura intelectual e material tem no desenvolvimento humano.

Tendo tais pressupostos em vista, o olhar para o desenvolvimento da linguagem tanto na filogênese quanto na ontogênese é historicamente determinado. A linguagem surge na filogênese como necessidade engendrada pelo processo de trabalho. E é nesse mesmo processo que se desenvolve e complexifica, assim como o faz o próprio processo produtivo. Daí decorre que a linguagem não é inata, não é uma herança genética. Embora o organismo biológico do homem tenha a materialidade que possibilita o uso da

linguagem, essa sozinha, não é capaz de desenvolvê-la. No âmbito da ontogênese, é preciso adquirir a linguagem. Isso se dá pela mediação de outros homens. Ainda que a linguagem oral seja adquirida de forma espontânea e bem menos controlada que a aprendizagem da escrita, ainda assim, não prescinde da mediação realizada pelas relações entre as pessoas. Vale ressaltar, que desde o nascimento, a criança está exposta à língua em uso, em geral, no âmbito da vida cotidiana. Ou seja, geralmente, é a língua em suas estruturas mais simples que perpassa o processo de aquisição da linguagem.

Quando adentra a escola, ainda na educação infantil, a linguagem se torna (ou deveria se tornar) objeto de atenção voluntária. Tornar a língua objeto de estudo, de observação e de experimentação faz parte do processo de aprendizagem da língua. Mesmo nas etapas iniciais de escolarização, o acesso às formas mais desenvolvidas da língua deve ser garantido e isso se dá, principalmente, pelo acesso à escrita, que, na educação infantil é ouvida e, com o ingresso no ensino fundamental e aprendizagem da leitura e da escrita, se torna instrumento do próprio indivíduo.

Entretanto, há que se reiterar que não é qualquer escrita que materializa graus mais desenvolvidos da língua, ou seja, não basta o acesso à escrita em qualquer gênero discursivo. Reforçando o pressuposto de que o saber escolar deve ser o saber científico mais desenvolvido transformado em conteúdo escolar, o estudo da língua deve girar em torno dos que sejam os mais desenvolvidos. Neste ponto, em específico, é preciso combater o multiculturalismo e o pós-modernismo, que, em sua valorização do local em detrimento do universal e negação de diferentes graus de desenvolvimento da cultura, propõem justamente que são as culturas locais em que os sujeitos estão inseridos que devem compor o currículo escolar. Concordamos com Duarte que

[...] Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas, sim, aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada, que vem sendo criada, mesmo que contraditoriamente, na própria sociedade burguesa. (DUARTE, 2013, p. 195)

Dessa maneira, o que está em pauta é não só a aquisição dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade, como também a criação de novas necessidades.

Outra questão colocada, ainda que brevemente, remete ao acesso às variedades mais desenvolvidas da língua. Os linguistas, em geral, pontuam a necessidade de acesso a norma culta da língua na escola, mas refutam a ideia de que alguma variedade seja mais desenvolvida que outra. Entendem que a necessidade de apropriação da norma culta se dá em virtude, principalmente, de esta ser uma norma socialmente reconhecida e que, portanto, seu domínio está atrelado à questão de poder. De fato, há um maior reconhecimento social desta variedade, mas há também uma diferença no grau de elaboração existente entre a variedade culta e a variedade popular. Isso decorre, inclusive, do fato de que a língua popular é a utilizada na vida cotidiana enquanto, na esfera do não cotidiano, esfera de produção do saber elaborado, é a variedade culta que é empregada. Essa escolha não é aleatória ou apenas restrita a uma questão de poder. A capacidade expressiva das duas variedades é diferente. Quem domina a variedade culta consegue compreender tanto os gêneros do cotidiano quanto os do não cotidiano, já o contrário não é verdadeiro.

O estudo desta variedade, na escola, é central. Isso não implica, de forma alguma, em reiterar o preconceito linguístico. Como abordagem crítica que é, a PHC compreende as relações contraditórias postas na sociedade de classes. O falar popular é legítimo, porém já é de conhecimento dos sujeitos fora dos muros da escola, o que nem sempre é verdade no que tange à norma culta. Esta tem também suas limitações. Como produção historicamente situada, traz marcas das relações que por meio dela se materializam. Entretanto, é só por meio de sua apropriação e estudo que o indivíduo se torna capaz de ter um olhar crítico para a própria constituição da variedade.

Decorre daí a compreensão de que o ensino de gramática enquanto estudo sistemático da norma culta da língua é fundamental. Situando-a enquanto produção humana e não como ente existente independentemente da ação humana, tornamo-nos capazes de analisar, categorizar e compreender diferentes mecanismos de produção de sentido. Com domínio amplo desta norma, o indivíduo torna-se capaz de fazer escolhas conscientes no uso de sua língua materna, de observar como a escolha feita pelos outros na produção dos enunciados revela intenções, de criticar estruturas que se tornaram obsoletas. Reiteramos, entretanto, que só conhecendo de fato e a fundo algo é que se tem embasamento para criticá-lo e superá-lo. Ainda, o domínio dos conhecimentos não cotidianos reorganiza o conhecimento espontâneo. No campo da linguagem, o domínio

da linguagem mais elaborada altera a relação que o indivíduo tem com a linguagem empregada na vida cotidiana, alçando-a a patamares mais desenvolvidos.

Encaminhando-se para finalização do trabalho, gostaríamos de apontar as limitações deste trabalho. Em que pese a defesa pelo ensino do saber elaborado, não foi possível no escopo deste estudo definir, ainda que em linhas gerais, que conteúdos comporiam um currículo alinhado à PHC. Acreditamos ser este um trabalho importante, que, se posicionando em relação à proposta oficial de currículo (BNCC), possa fazer uma análise crítica e propor, no âmbito do ensino de língua materna, quais seriam os conhecimentos clássicos a compor o currículo escolar.

Ainda, a própria discussão sobre variedades linguísticas e graus mais ou menos complexos de expressão por meio da língua merece um maior aprofundamento. Por ser essa uma questão muito presente nas produções sobre ensino de língua materna na escola, valeria o esforço de, por meio de uma análise mais ampla, discutir a compreensão que uma proposta calcada no materialismo histórico-dialético apresentaria.

Por fim, uma outra questão que se faz urgente no âmbito deste ensino remete ao método, ou seja, à didática específica deste campo do saber. Entendemos que, frente à diferentes abordagens metodológicas presentes nos estudos da área, é necessário que se elucidem as especificidades metodológicas do ensino de língua materna pautada na PHC.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, T. X. **Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical.** 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157273>>
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência e a Educação Escolar:** aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 197 f. Tese (doutorado). - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara, 2017. Disponível: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151709>>
- ASSUMPÇÃO, M. C. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski.** 2014. 172 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115678>>
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O Freudismo:** um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. IN: ARCE, A.; JACOMELI, M.R. (org). **Educação infantil versus educação escolar?** : entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Penso, 2012
- BELINE, R. Língua e variação. In: FIORIN, José Luiz (Org.) et al. **Linguística? Que é isso?.** São Paulo: Contexto, 2015
- BRANDÃO, M A.C.P.; ROSA, E.C. O ensino da linguagem escrita na creche. IN: ARCE, A. (org.) **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2014
- BRASIL. **Censo escolar 2022:** Divulgação dos resultados. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em fevereiro de 2023.
- BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003
- \_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos:** a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012
- \_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso:** leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015

BURNIER, S. **Pedagogia das competências**: conteúdos e métodos. Boletim Técnico do SENAC. v.27, n.03, setembro/dezembro, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. O sistema escolar e o ensino de língua portuguesa. **Alfa**, v.29, 1985.

CARVALHO, B. **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, I. 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.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. O trabalho com a oralidade/variedades linguística no ensino de Língua Portuguesa. **Veredas On-line**. Temática. v.1, 2012. ISSN 1982-2243

CORRÊA, L. M.S. Conciliando processamento linguístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem. IN: \_\_\_\_\_. **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico**. São Paulo: Loyola, 2006

COSTA, L. Q. **O romance na educação escolar**: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo. Tese de doutorado em Educação Escolar, 2018

\_\_\_\_\_. Decadência ideológica e relativismo linguístico no ensino de língua portuguesa. IN: GALVÃO, A. C. et al. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia: volume 2**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021

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

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE ALFABETIZAÇÃO. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 210–220, 2015.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Araraquara: FCL, UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar, 2017.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998

\_\_\_\_\_. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**. v. 21, n.71, 2000

\_\_\_\_\_.Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(Educ. Soc., 24(83), 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

\_\_\_\_\_. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. ISSN 2175-5604

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

\_\_\_\_\_. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018

\_\_\_\_\_. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. IN: MALANCHEN; J. MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020

\_\_\_\_\_. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórica-crítica. IN: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021

DUARTE, N.; SILVA, E. M. E. ; ANJOS, R. E. DOS .. Determination and Freedom in Creation Mediated by Sign Systems. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 11, n. Rev. Bras. Estud. Presença, 2021 11(1), 2021.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

DUARTE, E. C. M. **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 em Educação Escolar. Araraquara, FCL, 2022

ELKONIN, D.B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. IN: PUENTES, R.V.; CARDOSO, C.G.C.; AMORIM, P.A.P. (orgs.) **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D.B Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin – Livro I. Curitiba: CRV, 2021

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. 2018. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181428>>

\_\_\_\_\_. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. IN: MALANCHEN; J. MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020

FRANCIOLI, F. 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.

GAMA, C.N.; PRATES, A.C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. IN: MALANCHEN; J. MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015

GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L.M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019

HILÁRIO, R. N. Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 567–580, 2016

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2008

KLEIN, Ligia. Alfabetização e letramento: considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. s/d. Acesso em: [http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN\\_Ligia\\_Alfabetizacao\\_e\\_letramento.pdf](http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf). Acesso em 11/11/2022.

LAVOURA, T.N.; RAMOS, M.N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. IN: MALANCHEN; J. MATOS, N.S.D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. **Ensino Desenvolvimental**: Antologia: Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017

LUKÁCS, G. Prolegômenos para uma ontologia do ser social. São Paulo, Boitempo, 2010

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social, 2**. São Paulo: Boitempo, 2013

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**, v.IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. Volume 1. Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979a

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos sociais e culturais. São Paulo: Ícone, 1990

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.

\_\_\_\_\_. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016

MARTINS, L.M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, A.; MARTINS, L.M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013

MARSIGLIA, A.C.G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEVES, M. H. M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Soletras**, n.26, 2013. ISSN 2316-7392

PASQUALINI, J. C. O sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. IN: MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L. (orgs.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014

\_\_\_\_\_. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A.C.G. (org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

QUANDO sinto que já sei. Raul Perez, Anderson Lima, Antonio Sagrado. Brasil: Despertar Filmes, 2014

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. 2014. 186 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115679>>

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. IN: ARCE, A.; JACOMELI, M.R. (org). **Educação infantil versus educação escolar?** : entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas** no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007a

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. IN: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021

SAVIANI, N. **Saber escolar; Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2010

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005

STEMMER, M.R. G. Educação infantil: gênese e perspectivas. IN: ARCE, A.; JACOMELI, M.R. (org). **Educação infantil versus educação escolar?** : entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

\_\_\_\_\_. A educação e a alfabetização. IN: ARCE, A.; MARTINS, L.M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013

TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. IN: GALVÃO, A. C. et al. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia: volume 1. Campinas, SP: Autores Associados, 2021

VIGOTSKI, L.S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010