



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Maíra de Sousa Emerick de Maria

**A alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural – a palavra como embrião da
escrita: um compromisso com a humanização dos sujeitos**

Florianópolis
2022

Maíra de Sousa Emerick de Maria

A alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural – a palavra como embrião da escrita: um compromisso com a humanização dos sujeitos

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutora em Linguística.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Pedralli

Florianópolis
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Maria, Maíra de Sousa Emerick de

A alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural - a
palavra como embrião da escrita : Um compromisso com a
humanização dos sujeitos / Maíra de Sousa Emerick de Maria ;
orientador, Rosângela Pedralli, 2022.

234 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Educação . 3. Alfabetização . 4.
Psicologia histórico-cultural. 5. Formação omnilateral. I.
Pedralli, Rosângela. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

Maíra de Sousa Emerick de Maria

A alfabetização sob a perspectiva histórico-cultural – a palavra como embrião da escrita: um compromisso com a humanização dos sujeitos

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Aline Cassol Daga, Dra.
Universidade Federal da Fronteira Sul

Profa. Sabatha Catoia Dias, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande

Profa. Amanda Machado Chraim, Dra.
GEPEL – FURG/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Rosângela Pedralli, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Aos meus pais, Ruth e Mair.

AGRADECIMENTOS

– Quem estará nas trincheiras ao teu lado?

– E isso importa?

– Mais do que a própria guerra.

(Ernest Hemingway)

O encerramento de um ciclo é um momento paradoxal, as emoções se misturam pelo fim de um percurso e pelas novas possibilidades que se anunciam. Por isso, escrever os agradecimentos desta tese é uma oportunidade de revisitar os últimos quatro anos, as escolhas feitas, as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. E mais do que isso, é a oportunidade de agradecer às pessoas que estiveram comigo nessa jornada e que foram fundamentais em todo processo.

Para iniciar, gostaria de registrar a importância de ser aluna de uma universidade pública federal de qualidade, desde a graduação – iniciada em 2006 – até a finalização do doutorado, em 2022. Foram muitas as vivências significativas e as aprendizagens ao longo desses dezesseis anos. Além disso, meu agradecimento à CAPES, agência de fomento que possibilitou a realização dos meus estudos, no mestrado e também no doutorado.

Agradeço a Deus. O Deus que não está acima, mas está no meio de nós, como anunciado pelo profeta Sofonias. O Deus de bondade, de amor e de compaixão. O Deus que se fez homem para nos ensinar o que é ser humano. Ele é meu suporte em todos os momentos de temor e, mesmo que eu desanime, Ele nunca me abandona. Ele é a minha força, fortaleza e refúgio.

Aos meus pais, Ruth e Mair. Não há palavras que possam representar minha gratidão a vocês e, talvez, tudo o que eu diga seja pouco para retribuir o que vocês fizeram e fazem por mim. Sei que vocês sempre me colocaram em primeiro lugar em suas vidas e abriram mão dos seus próprios sonhos e desejos para que eu realizasse os meus. Vocês são meu exemplo de força, ética, superação, valores e determinação. Por isso, meu muito obrigada. Este título representa todo o esforço de vocês para que eu tivesse uma educação de qualidade. Sem o apoio e suporte de vocês, eu não chegaria até aqui.

Ao meu companheiro, Ramon. Sua paciência, resiliência e amor foram fundamentais para me fortalecer e me fazer focar no que realmente importa na vida. Seu silêncio me ensinou muito, pois quando o mundo estava barulhento demais, sua paz me acalmou. Obrigada por seguir comigo, mesmo com tantas dificuldades; obrigada por não desistir de mim e do nosso futuro juntos. A nossa vida está apenas começando.

À Aline e à nossa amizade inesperada. Das surpresas da vida, seguramente nosso encontro foi uma das mais felizes; e que sorte a minha ter a oportunidade de ser sua amiga. Sou imensamente grata pela sua escuta sempre atenta, seus questionamentos que me desafiam e suas palavras que me confortam. Não consigo descrever a importância que você tem na minha vida e no processo de conclusão deste trabalho. E ao seu companheiro, Phillip, obrigada pela amizade tão generosa, por toda ajuda e apoio nestes últimos anos.

Ao Will, de aluno a amigo para vida. Obrigada por compartilhar comigo essa louca jornada, obrigada por me deixar fazer parte da sua vida e por fazer parte da minha. Obrigada por poder ver de pertinho suas conquistas e dividir as angústias e as alegrias do percurso. Obrigada por tanta generosidade, carinho e apoio. Sou muito orgulhosa da pessoa que você se torna a cada dia e do professor incrível que você é.

Por esses amigos e amigas e por todos outros que, mesmo à distância, continuam sendo tão especiais e presentes, cada um a seu modo, concordo com Emerica: “quem tem um amigo tem tudo, se o poço devorar, ele te busca no fundo [...] quem tem um amigo tem tudo, se a bala come, mano, ele se põe de escudo”.

Agradeço também a duas pessoas que eu ainda não conheço pessoalmente, mas admiro imensamente e são minhas companheiras virtuais, padre Júlio Lancellotti e Pri Leite. Padre Júlio é um ser humano admirável, alguém que caminha segundo os ensinamentos de Jesus, não se omite diante das injustiças e segue junto aos que mais precisam; suas palavras e suas obras são inspiradoras. E Pri Leite, professora de Yoga e um verdadeiro presente na minha vida, com sua voz doce e firme, que me traz calma e inspiração para ser melhor, dentro e fora do tapete. Espero encontrá-los em breve para agradecer-los pessoalmente.

Aos professores e às professoras da Educação Básica, meus colegas de profissão e de luta. Por acreditarem na educação e, principalmente, acreditarem na escola. Por me ensinarem a compartilhar, a ouvir e a não me acomodar e, principalmente, a me ensinarem sobre a importância do trabalho coletivo. Que a nossa luta continue! Agradeço também ao grupo de estudos e de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, em especial, aos professores Dermeval Saviani e Newton Duarte e à professora Lígia Márcia Martins.

E que tudo se torne uma lembrança...

“... Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro” (Belchior).

**[...] a gente vai lutar,
a gente vai lutar até o fim [...].**

**Uma luta sempre,
desde baixo e à esquerda.**

Padre Júlio Lancellotti

Paulo Escobar

RESUMO

O tema desta pesquisa é o processo de alfabetização, em atenção ao percurso de aprendizagem da linguagem escrita e aos conhecimentos necessários pelos professores alfabetizadores para o ensino da escrita, entendido sob o viés de desenvolvimento cultural, e não apenas de apropriação do sistema. Em vista do nosso objeto, textualizamos a questão de pesquisa da seguinte maneira: Que elementos teórico-conceituais são identificáveis da Psicologia Histórico-cultural para superar por incorporação os pressupostos metodológicos em si mesmos, e, com eles, a ênfase em regularidade linguística estrita, em favor de pressupostos epistemológicos e filosóficos que contribuam para a assunção de uma alfabetização comprometida com a humanização dos sujeitos?. A partir desta questão, delineamos nosso objetivo como: Definir, via elaboração teórica com base na Psicologia Histórico-cultural, a palavra como menor unidade de significado para o ensino e a aprendizagem da língua, com vistas à alfabetização numa perspectiva de formação em aproximação à omnilateralidade tomada em favor da humanização dos sujeitos. Para esse propósito, o estudo tem como base a Psicologia Histórico-cultural, principalmente nos estudos de Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexei Leontiev e, no Brasil, de Lígia Márcia Martins, no que tange ao desenvolvimento humano, em especial, à formação das funções psíquicas superiores. Nesse intento, o estudo também apresentou a definição de ser social a partir do conceito de trabalho e a pré-história da linguagem escrita e seus desdobramentos para o desenvolvimento cultural das crianças. Os subsídios para a análise empreendida na pesquisa encontram-se no materialismo histórico-dialético, com ênfase nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels e alguns de seus debatedores, como José Paulo Netto, com destaque para as categorias da totalidade, do movimento e da contradição. O processo analítico evidencia o movimento histórico da alfabetização no Brasil pautado pela disputa metodológica; assim, de tempos em tempos ressurgem métodos que supostamente haviam sido superados, mas que se anunciam como proposta inovadora para o campo, o que aponta para a necessidade constante de estudo e de uma visão crítica para não assumirmos perspectivas que nos afastam do objetivo principal da formação escolar: a humanização em favor da emancipação de todos os sujeitos. Nessa direção, a tese defendida, com bases nesses pressupostos teóricos e metodológicos, é a compreensão da linguagem verbal, fenômeno histórico que se apresenta como tal por meio da palavra – produção humana, histórica e concreta – como objeto central da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Linguística. Psicologia histórico-cultural. Formação omnilateral. Humanização.

ABSTRACT

The theme of this research is the literacy process taking into account the written language learning path and the knowledge needed by literacy teachers for teaching writing, understood from the perspective of cultural development, and not just the appropriation of the system. In light of our object, we textualize the research question as follows: What theoretical-conceptual elements are identifiable from Cultural-Historical Psychology to sublimate the methodological assumptions themselves, and, with them, the emphasis on strict linguistic regularity, in favor of epistemological and philosophical assumptions that contribute to the assumption of literacy committed to the humanization of subjects?. From this question, we outline our objective as follows: Defining, via theoretical elaboration based on Cultural-Historical Psychology, the word as the smallest unit of meaning for teaching and learning of the language, with a view to literacy in an instruction perspective aiming to reach an omnilaterality considered in favor of the humanization of subjects. For this purpose, the study is based on Cultural-Historical Psychology, mainly on studies concerning human development, in particular, the formation of higher psychological functions carried by Lev Vigotski, Alexander Luria, Alexei Leontiev, and, in Brazil, by Lígia Márcia Martins. With this in mind, the study also presented the definition of social being based on the concept of labor and the prehistory of written language and its consequences for the cultural development of children. The means for the analysis undertaken in the research are found in the historical-dialectical materialism, with emphasis on the works of Karl Marx and Friedrich Engels and some of their debaters, such as José Paulo Netto, with emphasis on the categories of totality, movement, and contradiction. The analytical process highlights the historical movement of literacy in Brazil oriented by the methodological dispute; hence, from time to time, methods that had supposedly been sublated reappear announcing themselves as an innovative proposal for the field, which points to the constant need for a critical vision and continuous studying so that we do not assume perspectives that distance us from the main objective of the school education: humanization in favor of the emancipation of all subjects. In this direction, the thesis defended, based on these theoretical and methodological assumptions, is the understanding of verbal language, a historical phenomenon that is presented as such by means of the word – human, historical and concrete production – as a central object of literacy.

Keywords: Literacy Language Education. Cultural-Historical Psychology. Omnilateral formation. Humanization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 MÉTODO CIENTÍFICO: A DISPUTA ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE E A SUPERAÇÃO PELO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	37
1.1.1 O objeto como centro	38
1.1.2 O sujeito como centro	39
1.1.3 Para além da objetividade e da subjetividade: o padrão marxiano	40
<i>1.1.3.1 O materialismo histórico-dialético</i>	46
1.2 CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO	61
1.2.1 Objetivos	63
<i>1.2.1.1 Objetivo geral</i>	65
<i>1.2.1.2 Objetivos específicos</i>	65
2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À LUZ DA CONCEPÇÃO DE TRABALHO	66
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL	73
2.2 AS BASES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	99
2.3 A DISCUSSÃO DE INSTRUMENTO E SIGNO NA ESCOLA DE VIGOYSKI: A LÍNGUA COMPREENDIDA COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA	112
3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PALAVRA COMO MENOR UNIDADE DE SIGNIFICADO	136
3.1 A PALAVRA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA LINGUAGEM	144
3.2 AS ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA ESCRITA	176
3.3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA SÍNTESE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	189
3.3.1 Encaminhamentos metodológicos: autoria e autonomia docente	202
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	224

1 INTRODUÇÃO

A nossa luta é histórica, não terá resultados imediatos, uma luta que é de inquietação, não é de conforto. Não vamos chegar à lucidez sem conflito, não vamos conseguir mudar sem conflito, temos que entender que o conflito faz parte da nossa vida. Não o conflito pelo conflito, mas o de saber de que lado você está. E nas contradições da história [...] nossa luta é imensurável.
(LANCELLOTTI, 2021)

A alfabetização, como campo de pesquisa e como prática educativa, em especial no cenário brasileiro, se entrelaça, e por vezes se resume, à história dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000). Desse modo, parece-nos bastante esperado que, ao observar os estudos nessa área, os cursos de formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, a tônica recaia sobre a escolha de um método de alfabetização, isto é, uma atenção excessiva às escolhas metodológicas, em detrimento de uma compreensão mais aprofundada acerca das bases que movem o trabalho docente. Sobre essa questão, Mazzeu e Francioli (2018, p. 220) afirmam que “os debates sobre a alfabetização, apesar de terem gerado extensa produção bibliográfica e intensas polêmicas, têm estado historicamente focados em dois grandes eixos: a questão dos métodos e a questão dos processos de aprendizagem”. A centralidade nos métodos de alfabetização foi bastante debatida pelos estudiosos da área, em especial por Mortatti (2000), por esse motivo retomamos essa questão na tese a fim de problematizarmos seu lugar na formação humana.

O debate sobre os métodos de alfabetização ganhou relevo com a popularização da escola. Assim, com a consolidação dos sistemas escolares, a atenção sobre como ensinar todos os estudantes se intensificou, pois era preciso encontrar estratégias para promover o ensino dos diferentes sujeitos que frequentavam a mesma turma ao mesmo tempo. Por isso, discutir sobre as metodologias de ensino é também discutir sobre a própria história de constituição da escola, pois “as relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas sobre o papel da escola e sobre o aprendizado vão repercutir historicamente em métodos de alfabetização: seja para reforçar alguns deles, seja para negá-los” (FRADE, 2007, p. 29).

A partir de uma análise histórica, Cook-Gumperz (1991) também assinala a necessidade de olhar a alfabetização na relação com a escolarização, pontuando a mudança da visão da

alfabetização como poder perigoso da classe trabalhadora à compreensão de que o analfabetismo representa perdas sociais. Ao tomar a alfabetização na sociedade ocidental, os estudos demonstram perspectivas dicotômicas sobre o seu desenvolvimento; por um lado, a alfabetização movida pela transição da economia agrária à industrial e urbana e, por outro, a alfabetização como um dos motores do desenvolvimento industrial.

[...] podemos argumentar que a mudança a partir do século dezoito não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade dificilmente estimada de alfabetizações de uma ideia *pluralista* acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de *alfabetização escolar* única, estandardizada, do século vinte (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 34, grifos no original).

As demandas da escolarização da alfabetização apresentavam-se na Inglaterra e na Grã-Bretanha, tal qual afirma a autora, como forma de controlar a população, limitar o acesso aos conhecimentos e ensinar facetas da economia para atender ao mundo do trabalho. “Assim, o vínculo da alfabetização, em seu início, não era uma causa, mas uma consequência histórica do desenvolvimento da alfabetização popular, que precedera o desenvolvimento da escolarização em massa” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 39). Desse modo, na Europa e na América, a escolarização efetivou-se como modo de controle da alfabetização pelos sistemas públicos de ensino, o que culminou na transformação da alfabetização em uma habilidade escolar, ocasionando a mudança do relacionamento da população com seus próprios talentos para a normatização do aprendizado e da alfabetização.

O objetivo da escolarização não era a promoção da alfabetização, mas sim o controle desta, uma vez que sua ampliação se fez necessária para formar trabalhadores aptos ao trabalho operário. Desse modo, mesmo que a alfabetização seja anterior ao desenvolvimento industrial, ela foi propulsora da reforma e da institucionalização das escolas para entender a nova economia. Com o crescimento da escolarização pública, a ideia de uma cultura letrada cresceu e foi bem recebida por muitos, no entanto, apesar da importância da formação, os fundamentos da escola marcaram ainda mais os abismos sociais, diferenciando os letrados dos não-letrados.

Sobre esse cenário, segundo Cook-Gumperz (1991, p. 41, grifo no original), citando Graff (1990), houve mudanças sociais significativas entre o século XVIII e XIX que promoveram ampliação da alfabetização. Assim, duas correntes diferentes em defesa da alfabetização eram vistas, uma pautada no desenvolvimento pessoal e individual dos sujeitos por meio do ensino e outra movida pela necessidade de preparar os trabalhadores para a

indústria. Nesse momento, com o desenvolvimento da escolarização em massa, a alfabetização se tornou eixo fundamental no processo.

A expansão da escolarização, que se desenvolveu diretamente a partir dos movimentos para a alfabetização popular, pode ser vista primeiramente nas tradições da escola comum e, posteriormente, nos movimentos educacionais dos trabalhadores; em segundo lugar pode ser vista na necessidade de uma força de trabalho preparada para um emprego crescente na indústria, como um senso de disciplina e com o que poderia ser chamado, posteriormente, de competências *escolares*.

Depreendemos desta conjuntura que a escolarização, tal qual a conhecemos hoje, assenta-se nesses movimentos contraditórios – da cultura popular e do controle dos trabalhadores. Assim, à medida que a escolarização em massa se ampliou, sob o ponto de vista do sistema, maior foi a preocupação com o analfabetismo e com os índices relacionados ao sucesso ou fracasso formativo. Portanto, reiteramos a impossibilidade de nos debruçarmos somente sobre a preocupação com os métodos de alfabetização, pois eles são escolhidos à luz dos propósitos educacionais e dos pressupostos formativos, representam, assim, interesses específicos, que não podem ser desconsiderados na discussão acerca da alfabetização.

No Brasil, de acordo com Mortatti (2000), a atenção sobre a educação escolar se consolidou de forma mais evidente ao final do século XIX, com a proclamação da República. Foi neste momento que o ensino da leitura e da escrita se revelou essencial para a inserção na modernidade e para acompanhar o desenvolvimento social. Por conta dessa mudança, o ensino se tornou organizado, sistemático e intencional nas escolas obrigatórias, exigindo a preparação de profissionais especializados na área.

A organização social tão pautada na escrita demandou o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita para que os sujeitos pudessem se inserir efetivamente e participar da cultura escrita, que reverbera individual e coletivamente na organização social. Sobre esse assunto, Marsiglia et al. (2017) discorre que o desenvolvimento do capitalismo provocou mudanças nas forças produtivas, do eixo do campo à cidade, da agricultura à indústria. Com isso, novos conhecimentos foram requeridos e a educação escolar se erigiu como forma social de educação dominante. Essa constituição, entretanto, não ocorreu sem contradições, porque, apesar do início desse novo momento da educação escolar, a democratização do acesso aos espaços formativos ficou limitada pelas relações sociais de produção.

Este contexto gera a necessidade de olhar mais atentamente para a formação levada a termo nas escolas e os problemas enfrentados para se atingir os objetivos formativos, por vezes

demonstrados em números negativos a respeito da alfabetização. Assim, o chamado “fracasso escolar na alfabetização” é marcado pela busca de culpados por essa falta de obtenção dos resultados esperados para a fase inicial da escolarização¹. Ora a culpa está no professor e/ou no aluno, ora está no método escolhido; ora está no sistema escolar, ora nas políticas públicas, exigindo, por conseguinte, ações urgentes para mudar o cenário escolar brasileiro. Esta discussão dicotômica, que aponta sempre para dois polos opostos em busca da resposta à problemática da educação escolar, pode ser aprofundada à luz das filosofias da educação materializadas no embate clássico entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, estudada por Suchodolski (2002) e revisitadas por Saviani (2012a [1983]) para analisar a contraposição entre as teorias pedagógicas tradicional e nova.

Para entendermos esse embate, importa-nos voltar ao fundamento da discussão sobre a pedagogia moderna: é a essência que determina o homem? Ainda, há uma essência verdadeira? Ou o homem se constitui como tal a partir de suas experiências? Essas questões movem as discussões sobre as concepções pedagógicas, porque encontram-se na base das discussões de Platão (428 a.C.-347 a.C.)² e na filosofia cristã. Platão separa o que está na essência do homem do que está na sua existência empírica. É esse filósofo quem embasa a pedagogia da essência, a qual deseja abandonar tudo o que é empírico no homem para que este possa participar da realidade ideal e se voltar a sua essência verdadeira. Para esse ponto de vista, seria por meio da educação que o homem atinge o seu ideal, o pleno desenvolvimento ligado ao espírito.

A base platônica foi mantida pelo cristianismo, ressaltando ainda mais a relação entre a vida humana material e sua espiritualidade. Assim, segundo essa perspectiva, “à verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14). Além de Platão, outro importante autor que embasou a pedagogia da essência foi Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Este separou a matéria – passiva, variável e neutra – da forma – ativa e duradoura –, em que a forma molda a matéria e cria o homem. Assim, a educação estava incumbida de atuar da mesma maneira em todos os seres humanos, com o intuito de moldar a matéria em favor do sentido contido na forma humana.

¹ Não nos aprofundamos a respeito do que é considerado fracasso escolar ou os resultados esperados no processo de alfabetização por entendermos que não é nosso foco de discussão e por se tratar de um capítulo introdutório, em que apresentamos o estudo em questão. Além disso, entendemos que essas questões estão estreitamente relacionadas à concepção de formação assumida, uma vez que esta formação pode estar alinhada à manutenção do *status quo* – numa visão unilateral –, ou ser uma formação omnilateral/integral, que objetiva a formação humana para a transformação social.

² Optamos por apresentar a data de nascimento e a de falecimento dos principais autores citados nesta tese para situar os leitores do período em que os autores propuseram suas discussões.

Seguindo a tradição da pedagogia da essência, na época do Renascimento, a educação era considerada responsável por desenvolver a natureza humana, isto é, tudo aquilo que é comum a todos os homens; porém, apesar de herdar algumas tradições antigas e cristãs, nesse momento, a educação ocupou-se em pensar sobre a concepção do modelo de homem, agora ligando-se ao racionalismo da Antiguidade. É nesse período que se manifestam os primeiros questionamentos sobre as regras absolutas ditadas pela moral cristã e as normas da Igreja. Tais questionamentos geraram o problema da individualidade – a essência como conteúdo ideal, eterno e universal ou como riqueza de diversidade – e o problema do desenvolvimento do homem – a essência como inata ou como algo formado ao longo da vida. Com isso, a compreensão da essência absoluta foi problematizada, do mesmo modo que entrou em cena a possibilidade de transformação do que estava imposto aos homens. A partir dessa nova visão sobre o homem, crítica à escola medieval, surgiu uma nova escola, tendo como exemplo a Casa Giocosa, voltada para as crianças e seus desejos.

O embate entre as pedagogias da essência e da existência se manteve presente no século XVII. Durante este século também, desenvolveu-se a concepção laica e científica das leis da Natureza, instituindo-se, assim, a verdadeira essência do homem, porque pela experiência, segundo esse pressuposto, não há como o homem se desenvolver plenamente. Nesse ínterim, Comenius (1592-1670) defendeu que a educação deve se efetivar com uma finalidade definida previamente, ancorada na Natureza como constituinte da verdadeira essência humana, e não no homem empírico – marcado por uma vida de corrupção. Seguindo Comenius, John Locke (1632-1704), de modo mais situado, lidando com a realidade da Inglaterra e da França, assume um tipo de homem específico, que passa a ser a medida da educação: o homem gentil – o gentleman –, característico das sociedades divididas em classes, em que se estabelecia uma essência humana com base nos membros das classes ditas reinantes.

Ainda no século XVII, despontaram concepções ligadas à natureza empírica do homem. Essa natureza ora enfatizava a bondade, relacionada à característica da inteligência humana e sua capacidade de amor, ora o seu caráter egoísta. Porém, apesar dessas diferentes ênfases, o papel da educação era o mesmo: desenvolver o eu empírico sem limitá-lo aos moldes de uma pedagogia da essência, pois, se o homem é essencialmente bom, a educação não deve ir contra ele, ao passo que, se é essencialmente mau, é necessário adaptar a natureza social à natureza humana, e não dominá-lo, como preconizava a pedagogia da essência.

Sobre a questão da essência e suas complexas reverberações nos fundamentos educacionais, Kosik (1976) sinaliza, a partir de uma compreensão dialética da realidade, realidade esta que se apresenta aos sujeitos, primeiramente, como atividade prático-utilitária,

que “a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [...] O fato de se revelar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva” (KOSIK, 1976, p. 15). Por isso, o conhecimento se apresenta como separação do fenômeno e da essência ao dissociar o que é principal e o que é secundário.

O autor ainda destaca a complexidade de fenômenos imersos na vida cotidiana dos homens ligada ao imediatismo, à regularidade e à evidência. Kosik (1976, p. 15) entende a *praxis* utilitária como uma *pseudoconcreticidade*, definida pelas seguintes características:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *praxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *praxis* crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *praxis* fetichizada, formas ideológica de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

Portanto, importa-nos perceber que a essência não se apresenta imediatamente; ela é mediata ao fenômeno, o qual concomitantemente a revela e a esconde. Desse modo, se desejamos capturar a essência, precisamos analisar o fenômeno, entender como a coisa em si se manifesta nele. Assim, fenômeno e essência não representam a mesma coisa, mas são tomados assim pela pseudoconcreticidade, a qual, pelo pensamento dialético, pautado na lógica da totalidade concreta, deve ser destruída. Certamente a ênfase declarada no eu empírico, conforme o destaque histórico aqui registrado a partir das ideias de Comenius, não está associada a essa agenda assumida pela compreensão crítica e revolucionária da sociedade, nos moldes do que subjaz a lógica da totalidade concreta.

Foi Rousseau (1712-1778) o primeiro filósofo a propor um distanciamento efetivo da pedagogia da essência e a se voltar ao desenvolvimento de uma pedagogia da existência, pilar da educação. É a partir dessas discussões que Pestalozzi (1746-1827) aprofundou a visão sobre desenvolver a criança – com foco em seu trabalho com as crianças pobres – a partir de seus dons, de suas possibilidades, relacionando suas experiências de mundo e suas vivências sociais. Vê-se, portanto, que o relevo está sobre a criança, aquilo que ela deseja; desse modo, o eu empírico rege a educação.

Depreendemos, com esse movimento das pedagogias da essência e da existência, que não há um momento histórico que sinaliza o início e o fim delas, pois ambas coocorrem ao longo do desenvolvimento histórico. Desse modo, no século XIX, enquanto a pedagogia da essência ganhou novos adeptos, outros autores se ocuparam de desenvolver a pedagogia da existência, entre eles Kierkegaard (1813-1855), Stirner (1806-1856) e Nietzsche (1844-1900). Assim, se até então a pedagogia da existência ainda se apresentava com certa homogeneidade, com discussões incipientes, foi com esses autores que ela alçou novos rumos com importantes diferenciações.

Por volta do século XIX, a pedagogia da existência estava fortalecida também devido ao desenvolvimento da teoria da evolução de Darwin (1809-1882). Segundo essa teoria, ao atingir um nível superior de desenvolvimento, os níveis anteriores já não têm importância; assim, é o presente que ganha relevo no sistema educativo, isto é, a história não interessa. A partir dessa base, o filósofo Spencer (1820-1903) propôs que a educação deveria se ocupar com a formação do homem segundo as leis gerais da vida social. Estas leis representariam as da luta pela vida, tanto as necessidades biológicas quanto as sociais.

Com a expansão e o fortalecimento da pedagogia da existência, ocorreu um processo de existencialização da pedagogia da essência, que influenciou alguns pressupostos humanistas, a exemplo das discussões propostas por Santo Agostinho (354 d.C.- 430 d.C.) e Pascal (1623-1662). Porém, apenas no século XIX, esse movimento foi de fato percebido, quando a pedagogia religiosa passa a olhar o homem para além do que ele tem que ser, enfatizando o que ele é. Representando esse novo olhar, podemos citar os alemães W. Foerster (1869-1966) e K. Barth (1886-1968) e o norte-americano Georges-Albert Coer (1869-1928), que se afastaram dos métodos tradicionais e dogmáticos da Igreja.

Entretanto, ainda havia forte presença da pedagogia da essência, que, com base em Comenius, distanciava-se do homem empírico. E é nesse momento que a psicanálise freudiana apresenta uma visão nova sobre o homem, indo a níveis mais profundos relacionados à sua consciência, emergindo, assim, a face mais obscura da natureza humana. Essa perspectiva trouxe impactos para a pedagogia, pois atingir o ideal deixou de ser o objetivo do trabalho educativo. Assim também ocorreu com a pedagogia sociológica, que assumiu um caráter mais investigativo e descritivo, afastando-se, desse modo, dos juízos de valor. Por conta disso, a educação era então compreendida como um instrumento de adaptação ao meio.

Com essa existencialização da pedagogia social, podemos separar duas pedagogias da existência: uma em oposição à pedagogia da essência, que está a favor da vida da criança, e outra em oposição também a ela, mas que recorre à vida dos grupos sociais. Porém, ao colocar

o foco na vida social, o fenômeno deixa de estar sobre o sujeito e passa a estar sobre o grupo, o que também pode gerar uma pedagogia da essência, porém, agora do grupo, o que suscitou bastante questionamentos acerca do ideal de homem, universal e permanente, e ideal mutável e localizado.

Com a chegada do século XX, chamado por Ellen Key (1849-1926) do século da criança, as contradições entre a pedagogia da essência e a da existência se mantiveram presentes, o que marcava a pedagogia moderna. Ocorre aqui uma virada importante na educação: a criança se torna o centro da educação; não é, assim, mais objeto da educação, mas sim, seu sujeito. É nesse momento que a educação tradicional passa a ser fortemente criticada pelo seu currículo fechado, com disciplinas fragmentadas, que, segundo essa perspectiva, não dá conta dos interesses da criança; por isso, propunha-se um ensino global, focado na ampliação do conhecimento acerca da realidade universal por parte da criança.

Portanto, a ludicidade ganha espaço, junto de atividades que envolviam os trabalhos manuais construídos pelas crianças. Nesse sentido, Claparède defende que o educador não pode impor objetivos exteriores à criança, que seus desejos e necessidades devem ser considerados; em razão disso, a escola deveria se organizar com dois blocos de disciplinas, um geral – obrigatório a todas as crianças – e outro específico – escolhido livremente pelas crianças. Decroly (1871-1932) reforça essa perspectiva e sugere que atividades como a dança, o desenho, o canto e a palavra devem fazer parte dos espaços educativos, o que, em alguma medida, acarreta uma flexibilidade curricular. Observamos que essa flexibilização do currículo é retomada na proposta da Base Nacional Comum Curricular, que será problematizada pontualmente nos próximos capítulos.

Necessariamente, essa virada pedagógica colocou a criança como ponto de partida da atividade educativa e modificou o objetivo da educação. Agora, a formação se ocupava em pensar sobre o adulto do futuro, em como desenvolver a curiosidade e o espírito crítico da criança. Em conformidade com essa proposta, Bertrand Russel (1872-1970) se coloca contrário a que educação sirva à Igreja, ao Estado e à Pátria, ao invés disso, era preciso reformar a sociedade com uma educação nova, movida para formar os adultos do futuro.

Havia que desenvolver a curiosidade e o espírito crítico da criança, a fim de eliminar, mais tarde, da vida intelectual dos adultos o tédio e o dogmatismo; devia-se cultivar os sentimentos de sinceridade e de coragem para libertar a sociedade futura da hipocrisia e da servidão; cumpria também desenvolver as tendências criadoras para que, mais tarde, o trabalho e a atividade dos adultos alcancem caráter individual e criador; o desenvolvimento de tendências construtivas devia desvanecer os instintos agressivos, origem das guerras; os

sentimentos de benevolência e de tolerância, à medida que se expandiam, deviam fazer desaparecer o fanatismo nas relações entre os homens (SUCHODOLSKI, 2002, p. 72).

A educação nova, apesar de inúmeros adeptos, trouxe outros questionamentos e uma dicotomia entre desenvolvimento e adaptação. Para os psicólogos vinculados a essa corrente, a formação deveria promover o desenvolvimento do ser humano, desenvolvimento este que é interno e espontâneo. No entanto, os sociólogos entendiam que a formação está em conformidade com a adaptação social. Desse modo, havia uma intrínseca contradição entre a pedagogia pedocêntrica e a pedagogia da adaptação. Nesta, a criança é formada para fazer parte da sociedade concreta que pertence ou que vai vir a pertencer. Já naquela, nada é imposto a priori à criança, pois é importante cultivar sua criação interior.

Seguindo princípios da pedagogia da adaptação, a pedagogia americana propôs que a educação deve possibilitar aos indivíduos maior segurança ao longo da sua existência. Vemos, então, certos pontos em comum com a pedagogia pedocêntrica, pois ambas se preocupavam com o indivíduo e se baseavam na mesma concepção de natureza humana. Assim, a adaptação não poderia se dar de modo imposto ao ser humano, cessando seus instintos, o que fez com que alguns autores propusessem que a pedagogia da adaptação deveria ser entendida como desenvolvimento livre. Porém, os conflitos entre o indivíduo formado para lidar com a sociedade e aquele formado para não prescindir de seus valores ainda permanecia, o que fez com que a pedagogia da adaptação fosse conhecida como pedagogia do conformismo.

Assim, apesar de variações nas perspectivas, todas partilhavam da mesma visão de que a história social não importava aos homens, já que estes estavam fadados a viver no plano dessa história e a eles só caberia a adaptação. Mas, do mesmo modo que se formulavam críticas a essa visão da realidade social, outras propostas eram apresentadas, tomando como base a compreensão do conjunto social ao qual o homem pertence. Nesse sentido, dois autores ganharam relevo: Durkheim e Tönnies (1855-1936). Este assume duas visões, uma em que o indivíduo participa de modo fragmentado da organização da sociedade e outra em que o indivíduo participa em sua totalidade, pois suas experiências são relevantes para o caráter de comunidade. Aquele, pelo contrário, afirma que a sociedade se impõe ao homem com seu conjunto de regras já estabelecidas.

Tanto Durkheim quanto Tönnies tiveram seus pensamentos reverberados na pedagogia. Tönnies foi utilizado para expressar que “as únicas formas de vida corretas [...] deviam ser as formas coletivas e as ideologias que realçam o caráter comunitário, [...] que engloba o indivíduo por completo, sem que este tenha de tomar qualquer decisão, e constitui a sua essência”

(SUCHODOLSKI, 2002, p. 84). Já Durkheim fundamentou a democracia burguesa no imperialismo, considerando a sociedade como central e, ao mesmo tempo, determinando a importância dos deveres sociais do indivíduo. Por isso, Durkheim é, segundo Löwy (2018 [1975], p 14), um verdadeiro mestre da sociologia positivista moderna, pois postula como conceito central a lei social natural.

Durkheim vai aplicar diversas vezes modelos de analogia naturalista para ‘explicar’ os fenômenos sociais, modelos cujo papel ideológico é sempre conservador. Por exemplo, segundo Durkheim, a sociedade é, como um animal, *um sistema de órgãos diferentes onde cada um tem um papel especial. Alguns órgãos sociais têm uma situação particular e, se quisermos, privilegiada; essa situação é totalmente natural, funcional e inevitável: ela é devida à natureza do papel que preenche e não a alguma causa estranha a essas funções.* Esse privilégio é pois um fenômeno absolutamente normal que encontramos em todo organismo vivo [...] (grifos nossos)³.

Da mesma forma que outros movimentos pedagógicos sofreram críticas, as teorias sociais também foram alvo de questionamentos. Isso se deu, principalmente, por conta da concepção de homem cerceado pela sociedade, tal qual essas teorias entendiam. Por isso, outro modo de olhar a realidade social começou a fazer parte das discussões pedagógicas: o mundo da cultura. Um grande nome dessa proposta foi Hegel. Para ele, o indivíduo deixaria de lado a si mesmo para se dedicar ao espírito objetivo e, assim, retornar a si de modo diferente e superior. Logo, caberia ao trabalho educativo analisar a vida espiritual do indivíduo e, a partir disso, elaborar seu desenvolvimento, o que possibilitaria uma maturação da sua personalidade.

As contradições postas entre a pedagogia do grupo social e a da cultura mantiveram o conflito já conhecido em relação à concepção de homem, entre o desenvolvimento universal e as condições da vida real. Desse modo, o campo da educação nova permanecia sob divergência quanto à natureza social do homem, pois a pedagogia do grupo social se ocupava com a objetividade da vida concreta no meio social e a pedagogia da cultura pretendia libertar o indivíduo dessa responsabilidade.

Entendemos, portanto, que a controvérsia entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência se manteve presente na pedagogia moderna, ora buscando definir a vida individual à educação, ora defendendo pressupostos tradicionais da pedagogia da essência. Porém, parece-nos inviável que a pedagogia da essência, nas suas diferentes perspectivas, chegue à vida real,

³ Nesta passagem, Löwy (2018 [1975]) faz citações diretas da obra de Durkheim, as quais sinalizamos em itálico. A obra em questão se trata de *La division du travail social*, de 1960.

tampouco seja possível simplesmente unir essas diferentes pedagogias, justamente pelo que foi exposto nesta introdução. Nas palavras de Suchodolski (2002, p. 98):

A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida.

Dangió e Martins (2018) assinalam que a pedagogia da essência se converte em um processo reacionário à pedagogia da existência, transpondo seu caráter de liberdade e igualdade de/para todos e, com isso, torna-se legitimadora das desigualdades sociais. Assim, o respeito às diferenças, pregado pela pedagogia da existência, é usado como justificativa para o fracasso escolar do aluno, o que, por conseguinte, desresponsabiliza o professor em sua atividade de ensino, o papel do professor é minorado, pois a atenção é centrada no aluno. As autoras explicam que “à culpabilização do aluno empírico [...] agregam-se desculpas pedagógicas que não consideram as multideterminações do fenômeno, conjecturando apenas a aparência de uma realidade que, em sua essência, é responsável pelo fracasso do aluno concreto que não aprende” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 114).

Isso nos leva, necessariamente, a problematizar a virada da pedagogia para o futuro e a compreender seus fundamentos e as concepções de homem e de sociedade com vistas a uma formação que possibilite a transformação pautada em uma formação omnilateral. Portanto, é condição que se analise dialeticamente o presente para prospectar o futuro almejado, sendo que, apesar das contradições atuais impostas pelo sistema capitalista, esse futuro não é fatalista, pois não mantém o estado de coisas tal qual ele se apresenta hoje, tampouco lida com uma utopia romântica de uma realidade sonhada, mas uma utopia possível.

Assim, após retomar os fundamentos filosóficos da educação, pautados na disputa entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, observamos que no último século a discussão pedagógica se organiza em torno do seguinte eixo: os métodos de ensino. Novamente notamos que o campo educacional é marcado por embates bastante acirrados entre aqueles que defendem novos métodos – inovadores e supostamente revolucionários –, e aqueles que defendem os considerados procedimentos tradicionais. Portanto,

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

crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p. 1).

No entanto, reduzir a escolarização apenas à eleição do melhor método de ensino é reduzir a própria educação, desconsiderando sua natureza e as suas especificidades no âmbito do trabalho não-material. Por isso, concordamos com Saviani (1984, p. 1) quando este afirma que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Tendo isso em vista que, antes da definição de um método de ensino, da escolha daquele considerado o método mais adequado, é premissa compreender a complexidade da educação, os processos específicos envolvidos nela e o desenvolvimento humano.

Saviani (1984, p. 2) também esclarece que “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Para identificar os elementos culturais, é necessário, pois, distinguir o que é essencial daquilo que é acidental por meio da compreensão do clássico como tudo aquilo que é fundamental e deve ser ensinado. A outra face desse processo são as formas para desenvolver o trabalho pedagógico, e é nesse momento que os métodos de ensino ganham relevo.

O que ensinar e como ensinar são indissociáveis do porquê ensinar. As escolhas dos conteúdos estão em consonância com a função social que deve ser exercida pela escola comprometida com a universalização dos conhecimentos historicamente produzidos. Embora seja necessário compreender cada realidade específica, com as particularidades contextuais, a formação escolar deve oportunizar o acesso às formas mais elevadas e desenvolvidas de conhecimento (DUARTE, 2008). Nesse sentido, Smolka (2012, p. 55) debate o discurso pedagógico de respeitar a singularidade das crianças, “[...] fala-se sempre em ‘levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento’, mas esse ‘levar em conta’ quer dizer, precisamente: ‘coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender a ler e a escrever, então não se pode (ainda) ensinar’”. Não dizemos, no entanto, para apagarmos a historicidade do sujeito, pois seríamos contrárias aos estudos de base histórico-cultural; mas reafirmamos a necessidade de conceber o sujeito como ser singular e como ser genérico, bem como o compromisso de um ensino em favor da humanização.

Em consideração a essa discussão, assumimos que a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado – não aquele advindo do cotidiano ou da experiência, tampouco

aquele ancorado em opiniões – é a atividade nuclear da escola. Para que isso se efetive, é condição saber que o

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 1984, p. 4).

Coadunamos com essa compreensão de que o currículo escolar deve ser organizado tendo como pauta o fim a atingir: a assimilação do saber sistematizado, entendemos, pois, que “[...] o currículo escolar não deve ser uma soma aleatória de conteúdos, mas que é preciso saber dosá-los e sequenciá-los, possibilitando aos sujeitos passar gradativamente do não domínio para o domínio dos conteúdos” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 110). Com efeito, a partir desse objetivo que se estrutura o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para alcançá-lo. Assim, ao compreender a natureza da educação enquanto um trabalho não-material, necessariamente entendemos as especificidades da educação, não apenas referente ao conhecimento, como também às ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos para a formação da humanidade em cada indivíduo singular, como uma segunda natureza produzida deliberada e intencionalmente, por meio das relações pedagógicas historicamente organizadas pela humanidade (Cf. SAVIANI, 1984). Entendemos, na mesma direção, que os projetos educacionais manifestos em currículos e o trabalho educativo em si não podem ser ideados a partir de métodos, sendo esses derivados das concepções mencionadas anteriormente a partir de Saviani (1984).

Retomando a história de alfabetização no país, Mortatti (2000) identifica e classifica quatro movimentos distintos em relação à alfabetização, todos pautados em como ensinar a leitura e a escrita à criança nos primeiros anos de escolarização. A autora os nomeia do seguinte modo: 1. A metodização do ensino da leitura; 2. A institucionalização do método analítico; 3. A alfabetização sob medida; e 4. O construtivismo e a desmetodização. Frade (2007) também se ocupa com essa discussão e pontua que há dois eixos fundamentais ao tratar dos métodos: aqueles focados na decifração e aqueles focados na compreensão. Não é nosso objetivo na tese discutir esses movimentos à exaustão, porém, vamos trazê-los brevemente para situar a história da alfabetização no Brasil no esteio dos embates filosófico-pedagógicos discutidos anteriormente.

Assim, a partir da explanação de Mortati (2000), observamos que, até o final do século XIX, os materiais didáticos usados nas salas de aulas brasileiras eram editados na Europa, com o ensino da leitura pautado nas chamadas *Cartas ABC* e o ensino da escrita guiado pela cópia de manuscritos. Nessa época, os métodos empregados eram de cunho sintético, com três frentes: soletração, fônico e silabação. O ensino era gradual, das partes para o todo, com foco no nome das letras, ou no som das letras, ou ainda na emissão dos sons das sílabas.

O método de soletração ou alfabético apresentava uma sequência linear, com foco na memorização, de decoração oral das letras do alfabeto à decoração de todos os casos possíveis de combinação silábica. No método fônico, as relações entre a forma e o som das letras eram ensinadas de acordo com a complexidade, respeitando a sucessão das mais simples às mais elaboradas. Na tentativa de estabelecer mais sentido entre a fala e a escrita, o método fônico sofreu alterações com o intuito de dar mais sentido à apresentação dos fonemas. Assim, seguindo esse princípio, o método silábico determinou que a menor unidade a ser analisada pelos alunos seria a sílaba, não mais o fonema. Mais uma vez, há uma progressão das sílabas mais simples às mais complexas, geralmente, com a eleição de uma palavra-chave que seria estudada a partir das famílias silábicas.

Os métodos sintéticos, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos. Pode-se concluir então que neste conjunto de métodos sintéticos o objeto que se ensina explicitamente no método fônico e silábico e, por conta da dedução do aprendiz, no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico de escrita, com sua lógica de representação, de organização e combinatórias, etc. (FRADE, 2007, p. 25-26).

Ainda neste primeiro momento, importa-nos marcar a data de publicação da *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, em 1876, escrita pelo poeta português João de Deus; este material chega ao Brasil por meio de Antonio da Silva Jardim, que, na época, era professor de português da Escola Normal de São Paulo. A novidade trazida pela cartilha – o ensino da leitura da palavra e depois a análise dos valores fonéticos das letras – inaugura a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os adeptos ao método João de Deus, considerado por seus entusiastas como uma verdadeira revolução no ensino em relação aos métodos predecessores. Com a entrada dessa nova proposta, pautada na palavração, o relevo da escolha metodológica ancora-se na relação entre como ensinar e o que ensinar.

O segundo movimento iniciou com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, reforma esta que seria base para o restante do país. O ponto crucial da mudança metodológica está no ensino global às partes constitutivas do todo – o oposto do que se pretendia no método sintético –, em que o todo poderia ser a palavra, a sentença ou pequenas historietas formadas por frases do mesmo campo semântico. O foco estava sobre a relação do como ensinar e a quem se ensina, assinalando uma outra mudança trazida pelos métodos analíticos, a percepção sobre a infância.

O método da palavração parece não ser novidade, pois, mesmo antes da cartilha de João de Deus, estudiosos do campo da educação apontam que Comênio, no século XVII, já defendia esse encaminhamento. No Brasil, a palavração ganhou força com a publicação, em Minas Gerais, do livro *Primeira Leitura*, de Arthur Joviano, em 1907. Este autor não é adepto ao uso de ilustrações para o trabalho com as palavras, prefere, pois, que o educando ligue a ideia à forma, aprendendo por meio de uma lista selecionada de palavras que serão decompostas (Cf. FRADE, 2007).

Outra orientação no escopo dos métodos analíticos é a sentencição. Este método trabalha com a unidade sentença e sua compreensão para, em seguida, ser decomposta em unidades menores, as palavras e as sílabas. Além da sentencição, também surgiu outra proposta bastante similar, o método da frase: a partir de manifestações orais das crianças, são escritos enunciados em cartazes/faixas, os quais ficam expostos na sala e as crianças podem decompô-los e criar novas combinações.

Além da palavração e da sentencição, outra via da posposta analítica é o método global de contos e historietas. O ponto de partida é um pequeno texto que será lido (pelo docente) muitas vezes e memorizado; apenas depois desse trabalho, era iniciada a análise das partes menores do texto – sentenças, porções de sentido, palavras e sílabas. Este percurso era feito de modo sequencial e bastante gradual, com a decomposição dos fragmentos do texto após o estudo de muitas lições do livro.

Na história dos métodos analíticos constatamos que alguns adeptos mais radicais do método global vão defender que o processo de análise seja realizado espontaneamente pelo próprio aluno e que não seria preciso intervir apontando unidades menores. Outros adeptos dos métodos globais, considerado como método global analítico, serão menos radicais e vão defender o sentido e a inteireza como ponto de partida, mas não vão prescindir do ensino da análise de unidades menores, o que os faz aproximarem-se, em algum momento, de uma estratégia de decifração (FRADE, 2007, p. 28).

Seguindo o percurso histórico, por volta dos anos de 1920, surge um novo momento para a alfabetização brasileira, mas este ainda é marcado pelas velhas disputas metodológicas: de um lado, os defensores do método analítico; de outro, professores insatisfeitos com essa proposta, gerando, assim, a implementação de métodos mistos ou ecléticos, ao passo que era cada vez mais presente a ideia de se olhar para as bases psicológicas da alfabetização, pautadas nas dificuldades das crianças na leitura e na escrita debatidas por Manoel Bergström Lourenço Filho, em sua obra *Testes ABC para a verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*, de 1934. A partir daí, a discussão do método foi relegada a segundo plano, porque o mais significativo era o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina. Até este momento,

[...] constatamos que o campo da alfabetização se faz historicamente marcado por disputas entre diferentes métodos e é representado por três momentos capitais: disputa entre o ‘método João de Deus’ (palavração) e métodos sintéticos (primeiras cartilhas); disputa entre o método analítico e os métodos sintéticos (silabação); disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e método analítico (revitalização da importância do método, com ênfase nas questões de ordem psicológicas) (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 127).

O quarto movimento inicia na década de 1980, quando, juntamente com os resultados não satisfatórios da alfabetização de crianças, “[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores” (MORTATTI, 2006, p. 10). Com base nesse mapeamento sobre a escrita, os professores começaram a fazer diagnósticos da escrita inicial dos estudantes e as hipóteses que eles elaboravam sobre o sistema alfabético para, a partir desse panorama, planejar suas intervenções. Assim, mesmo que as discussões de Ferreiro se efetivaram no campo teórico e não no campo metodológico, seus estudos contribuíram para um período marcado pela busca de desmetodizar a alfabetização e pelas críticas ao uso das cartilhas, bem como uma tentativa propositiva de autonomia didática dos docentes. Portanto, apesar de se tratar “[...] de uma teoria da aprendizagem/aquisição da língua escrita, que não comporta nem uma **teoria do ensino**, nem uma **didática da leitura e da escrita**”, os educadores brasileiros tentaram elaborar didáticas construtivistas ou cartilhas construtivistas com encaminhamentos didáticos-pedagógicos à luz dos estudos de Ferreiro (MORTATTI, 2016, p. 2272, grifos no original).

Fundamentadas no construtivismo piagetiano, Ferreiro e Teberosky (1985) descrevem estágios implicacionais – que seguem um caminho linear de complexificação – no processo de

aprendizado da escrita de crianças com as quais trabalharam, nomeados por elas de: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; e alfabético. Antes desse percurso, no entanto, as autoras sinalizaram para uma fase inicial, em que a criança reproduz traços típicos da escrita que identifica como suas formas básicas. No estágio pré-silábico, a forma dos grafismos é mais próxima a das letras, com variedade de grafismos, mas ainda sem grande quantidade e variedade de formas. No estágio silábico, ocorre um avanço qualitativo, ocasião em que a criança trata cada letra como uma sílaba. No estágio seguinte, o silábico-alfabético, a criança faz uma análise mais complexa do “[...] *conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 196 e p. 209, grifos das autoras). Por fim, no estágio alfabético, a criança compreende que a sílaba é constituída de diferentes caracteres e realiza uma análise dos fonemas das palavras que pretende escrever.

Com esse novo momento da alfabetização, observamos um campo de disputas que reflete os embates entre as correntes filosóficas, agora entre os construtivistas e os defensores dos métodos tradicionais, mesmo que não declarados. Assim, à medida que ocorre a institucionalização do construtivismo, com ampla divulgação acadêmica, produção de materiais e formações para professores alfabetizadores, o foco se volta ao processo de aprendizagem, isto é, aos alunos – quem são os sujeitos aprendizes e como estes aprendem a língua escrita – diferentemente dos métodos tradicionais, centrados no professor.

Para compreendermos esse momento da alfabetização brasileira, é importante conhecermos o contexto histórico da época. Com o processo de redemocratização do país, após os anos de ditadura militar, a partir de 1980, emergiu um forte movimento de educadores com o objetivo de produzir propostas contra hegemônicas. Nesse cenário, o construtivismo se firmou como possibilidade de contraposição aos encaminhamentos metodológicos presentes na escola até aquele momento. Conforme Morttati (2016), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi a precursora na defesa do construtivismo e introduziu essa abordagem em sua proposta pedagógica. Nos anos seguintes, outros estados brasileiros também adotaram essa abordagem, que alçou ao nível federal por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁴, de 1997. Ao se consolidar como diretiva hegemônica, o construtivismo ganhou relevância também nos cursos de formação inicial de professores, em especial no curso de Pedagogia, e nos cursos de

⁴ PCN – PORTAL MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 08 de nov. de 2021.

formação continuada, como PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores⁵ – e o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁶.

Sobre o percurso da alfabetização marcado por esses quatro movimentos com maior destaque, Mortatti (2009) resume que

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

Embora seja constante discussão centrada no eixo metodológico na tentativa de preferir um método de alfabetização, com encaminhamentos, à primeira vista, antagônicos, na prática, as ações didático-metodológicas dos professores alfabetizadores apontam para a combinação de diferentes propostas, ora mais pautadas nas marchas sintéticas, ora nas marchas analíticas, mescladas com o trabalho com pequenos textos e ainda situando os alunos em determinado estágio de acordo com atividades diagnósticas.

Esse direcionamento foi depreendido por Smolka (2012) ao acompanhar, em um de seus estudos no início da década de 1980, uma turma de alfabetização, à época 1ª série do Ensino Fundamental, com 31 crianças, sendo dez repetentes. Por essa configuração, a turma era considerada pela escola como “fraca”, “difícil”, “desafiadora” etc., exigindo da professora a elaboração de diferentes estratégias de ensino para que as crianças aprendessem a ler e a escrever. A professora parte da leitura de um texto a respeito da história de um palhaço para motivar e chamar a atenção das crianças. Assim, em primeira análise, como pontua a autora, parece que a docente se preocupa com a materialidade textual, no entanto, o texto em questão foi produzido com a intenção de se assemelhar a uma narrativa, isto é, é uma produção artificial para evidenciar determinadas propriedades linguísticas, especialmente a estrutura gráfico-sonora das palavras. Apesar do esforço para apresentar novos encaminhamentos,

[...] a professora usa um método de alfabetização e acompanha um programa misto (global-silábico) que se baseia na apresentação e fixação de cada vogal com as consoantes simples (tipo *a pata nada*), acrescentando, aos poucos, os conjuntos consonantais e as consideradas ‘dificuldades’. Nesse processo, a professora utiliza estratégias de ensino, baseadas em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever: estabelece uma relação entre

⁵ PROFA – PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2021.

⁶ PNAIC – PORTAL MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic>>. Acesso em: 08 de nov. de 2021.

a sílaba ensinada e um objeto ‘concreto’ que ela supõe ser conhecido das crianças; ‘fixa’ (repete um fonema), uma sílaba de cada vez e gradua o nível de dificuldades. Escreve palavras com a mesma sílaba na lousa, procurando garantir que as crianças copiem certo para não ‘gravarem’ errado (SMOLKA, 2012, p. 62-63, grifos no original).

Com o exemplo citado, nossa intenção não é de criticar as tentativas docente de encontrar diferentes estratégias para ensinar a língua escrita, mas sinalizamos a fragilidade de centrar a alfabetização e sua compreensão nos métodos e sua polarização ao longo da história, como também o próprio ecletismo metodológico. Além disso, como aborda Frade (2007), uma das preocupações ao restringir a alfabetização aos métodos é o discurso problemático a respeito de eficiência – sucesso e fracasso escolar –, desconsiderando os limites e problemas de cada um dos métodos; bem como também é falaciosa a visão oposta de desmetodizar o ensino, uma vez que ela apaga o percurso empreendido e se coloca como uma espécie de conversão apaixonada. Desmetodizar a alfabetização sem buscar uma fundamentação epistemológica, filosófica e teórica apenas curva a vara, metáfora elaborada por Saviani (2012a [1983]) a partir de Lênin, para o lado oposto ao da preocupação anterior.

Na obra *Os sentidos da alfabetização*, Mortatti (2000) registra ainda que, além desse percurso de disputas metodológicas, nos anos finais de sua pesquisa, emergiram reverberações dos estudos de Lev Vigotski nas discussões referentes à alfabetização no país. Entretanto, como a autora se detém ao estudo dos métodos de ensino e de leitura na província/estado de São Paulo entre 1876 e 1994, as contribuições da escola de Vigotski não fizeram parte do escopo de sua pesquisa, uma vez que na década de 1990 essas discussões ainda eram iniciais em programas de formação de professores e em documentos oficiais. Interessa-nos marcar que a perspectiva vigotskiana, a Psicologia histórico-cultural, será debatida no capítulo 2 desta tese, pois esta é a perspectiva na qual nos inscrevemos.

Na historiografia da alfabetização brasileira, o educador, filósofo e escritor Paulo Freire ganhou destaque pelas suas importantes contribuições ao campo, especialmente na década de 1960. As ideias de Freire foram amplamente difundidas no Brasil e no mundo por seu relevo na alfabetização de jovens e adultos, com foco no ensino da classe trabalhadora. Portanto, em *Pedagogia do Oprimido*, obra de 1968, o educador organiza seu pensamento a partir da compreensão de quem são esses sujeitos trabalhadores e da impossibilidade de ensiná-los com a mesma metodologia aplicada às crianças, uma vez que a leitura de mundo antecederia a leitura da palavra. Seu método partia, nesse sentido, de uma palavra geradora, pertencente ao mundo objetivo e cotidiano do sujeito educando, para que este não apenas compreendesse o ato de escrever, mas que a palavra fosse significativa em sua vida.

Sobre esse encaminhamento metodológico, gostaríamos de ressaltar sua importância histórica para a educação brasileira, principalmente pelo momento em que foi empreendido, no contexto de ditadura militar, e também por sua dedicação aos trabalhadores e a sua formação. Porém, importa-nos também marcar que a compreensão de palavra geradora freireana não está ancorada sob as bases da psicologia histórico-cultural, com a definição da palavra como menor unidade de significado, pois a proposta de Paulo Freire se aproxima, metodologicamente, da orientação silábica, valendo a sua proposição metodológica as mesmas considerações analíticas apresentadas até aqui na retomada realizada.

Ainda, segundo Frade (2007), no final da década de 1990, outro movimento no campo da alfabetização recebeu visibilidade, com a ampla divulgação do conceito de Letramento, defendido no Brasil especialmente por Magda Soares e Angela Kleiman⁷. De acordo com essa proposta, o letramento abarca a alfabetização, porque se preocupa em ensinar o sistema de escrita alfabética (SEA) no bojo das práticas sociais; por esse motivo, a alfabetização e o letramento não devem ser tratados como conceitos distintos, mas sim como duas faces indissociáveis do processo de aprendizagem da escrita. Em razão dessa questão, Soares (2004, p. 14) defende que

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para além dessas disputas metodológicas, defendemos um olhar para a alfabetização que a compreenda como parte integrante e fundamental no *continuum* processo de humanização dos sujeitos. Portanto, a alfabetização não é tomada por nós apenas como a etapa da escolarização responsável por preparar os sujeitos para futuramente se apropriarem dos conhecimentos

⁷ Apesar de Soares e Kleiman pertecerem ao escopo teórico do Letramento, as autoras apresentam propostas diferentes em seus estudos. Kleiman (1995; 1999) discute sobre os projetos de letramento como possibilidade de encaminhamentos metodológicos no campo da alfabetização; já Soares (2020) instaura o conceito de Alfalettrar como integração das faces alfabetização e letramento – ensinar as habilidades de ler e de escrever interrelacionadas aos usos sociais dessas habilidades. Na base dessa distinção, está, sobretudo, o alinhamento a perspectivas distintas de tomada da escrita, aquela numa direção afeta ao modelo autônomo de letramento e esta assumindo uma abordagem ideológica, fundada na compreensão do letramento como fenômeno com contornos sócio-culturais e políticos.

produzidos ao longo da história da humanidade, mas sim como momento constitutivo do percurso formativo em que os sujeitos são decisivamente inseridos na cultura escrita por meio de diferentes artefatos e lidam com os conceitos e conhecimentos das diferentes áreas da atividade humana. Esse olhar para a alfabetização exige a compreensão do fenômeno da educação relacionado ao trabalho e à formação humana, em que

A educação se define por uma forma particular de trabalho, o trabalho não-material, mas isso não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza, senão pelo contrário, o trabalho material, concreto e socialmente útil deve ser o ponto de partida dos processos educativos como trabalho não-material. Nesta concepção, além do produto do trabalho não ser material (conhecimento), o produto da atividade não se separa do ato de sua produção, no qual o ser humano atribui um valor de uso particular que é imediatamente consumido concomitantemente à sua produção (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 557).

Há que se superar esse enfoque presente no campo de alfabetização de fazer “isto” ou “aquilo” no que se refere aos métodos sintéticos e analíticos, conforme propõem Dangió e Martins (2018), para que os alfabetizadores percebam a apropriação da escrita como um processo complexo. Para tanto, os professores precisam se apropriar dos conceitos linguísticos fundamentais ao processo de alfabetização para que sua prática promova a qualificação do psiquismo, fazendo, assim, os encaminhamentos metodológicos adequados e possibilitando que, por meio da escrita, as crianças possam participar ativamente na vida social, bem como agir e interagir com as significações e os conhecimentos sistematizados historicamente pelo conjunto dos homens (Cf. DANGIÓ; MARTINS, 2015).

Afastamo-nos, desse modo, de perspectivas que defendam a alfabetização como o ensino técnico da língua e que reduzem, portanto, esse processo à apropriação do sistema de escrita alfabética, por vezes, de modo instrumental⁸. Baseamo-nos na compreensão da língua como totalidade constituída na história humana; sendo assim, como esclarece Britto (2012, p. 63), “[...] a língua é um fenômeno de ordem histórica e, como tal, realiza-se e produz-se em função do trabalho humano”. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem do SEA é condição para apropriação e sistematização dos conhecimentos; no entanto, seu ensino não deve ser apartado das práticas sociais e de um trabalho reflexivo e metacognitivo sobre a própria língua e seus usos, o que necessariamente exige uma compreensão acerca da produção dos discursos e também das ideologias e das relações de poder implicadas neles. Concebemos que,

⁸ Tomamos o termo ‘instrumental’, nesta menção, em seu sentido pragmático, isto é, uma visão de ensino voltado somente ao uso prático e imediato, diferentemente da compreensão de ‘instrumento’ compreendida nos estudos vigotskianos.

tal qual discute Gontijo (2002, p. 41), “o sistema de escrita é um conhecimento historicamente constituído a partir da ação humana. Dessa forma, o seu domínio pelas crianças envolve a apropriação de um conhecimento universal e, portanto, necessário à formação humana”. Defendemos, com base nessa compreensão, conforme os apontamentos de Martins e Marsiglia (2015a, p. 73), que a alfabetização é o “[...] processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita”.

[...] a compreensão efetiva do que seja o processo de alfabetização demandando sabê-lo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento; de sorte que os desafios que esse processo encerra, via de regra, ultrapassam o âmbito restrito à eleição de métodos e técnicas. Reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma [...] a aparência em detrimento da essência (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a leitura e a escrita vinculam-se intimamente ao desenvolvimento do psiquismo. Segundo Martins (2013a), entendemos o psiquismo como um sistema instituído para formar o reflexo consciente da realidade objetiva por meio das funções psicofísicas de sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção/sentimentos. A realidade objetiva e a realidade subjetiva, então, representam dois momentos distintos, entretanto, sempre articulados do mundo dos homens. Assim, as funções citadas são transformadas, obtendo propriedades exclusivamente humanas, como atenção focal, memória lógica, raciocínio etc., pela apropriação da cultura. Com base nisso, advogamos que

[...] a formação dessas propriedades não resulta de dispositivos inatos, mas das demandas da vida social, a educação desponta como processo ontologicamente necessário à humanização do psiquismo e, conseqüentemente, de sua qualidade depende a referida formação. Resulta, pois, inquestionável que a aprendizagem da leitura e da escrita se subordine à conquista de tais propriedades funcionais, dado que nos conduz à afirmação segundo a qual a alfabetização, de partida, é uma conquista condicionada pelo processo de formação de um psiquismo complexo, tipicamente humano, cujo principal atributo se revela na capacidade de abstração (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 339).

Movidas por essa compreensão, nossa proposta para esta pesquisa é realizar um percurso que objetiva a superação das disputas metodológicas em favor de um movimento que entende a importância da aproximação da pedagogia à psicologia, visando buscar contribuições do campo da psicologia para o trabalho do professor, em nosso enfoque, do professor alfabetizador.

Com base nisso, para formar os sujeitos, é condição conhecê-los em seus diferentes aspectos e em suas possibilidades de desenvolvimento. Ao assumirmos a psicologia histórico-cultural, temos clareza sobre as bases que a fundamenta – o materialismo histórico-dialético e a centralidade do trabalho e, conseqüentemente, seu papel no desenvolvimento humano. Discorreremos então ao longo do texto a respeito das diferentes concepções de desenvolvimento humano, apresentando como essas concepções impactam os processos de ensino e de aprendizagem, com foco na Psicologia Histórico-Cultural, e defendemos a compreensão da palavra como menor unidade de significado como processo nodal à alfabetização.

A partir disso, defendemos a impossibilidade de tomar o trabalho com a alfabetização pelo viés do método. Portanto, evidenciamos, já nesta introdução, que nossa tese é a compreensão da linguagem verbal – enquanto fenômeno histórico que se apresenta como tal por meio da palavra – como objeto central da alfabetização. A palavra é produção histórica concreta por meio do trabalho humano, representa uma unidade que carrega em si as categorias da totalidade, da contradição e do movimento, conforme o materialismo histórico-dialético. Assim, quando assumimos a palavra como menor unidade de significado, não o fazemos com a intenção de apresentar um caminho metodológico para o trabalho com a linguagem em sua manifestação mais complexa, mas para problematizar e superar as escolhas metodológicas em si mesmas e adensar as discussões de fundamento quanto ao processo de alfabetização.

No contexto atual em que vivemos, de uma profunda crise do sistema capitalista, que se intensificou de modo flagrante pela crise sanitária dos anos de 2020 e 2021 com a pandemia da Covid-19, é urgente aprofundarmos o debate sobre qual o projeto de formação pretendemos assumir, em alinhamento a um projeto social outro, radicalmente oposto ao modelo de sociabilidade capitalista, com o qual a elaboração teórica produzida nesta tese se coaduna.

Precisamos, portanto, estar atentas às propostas educacionais que têm se apresentado no cenário brasileiro nos últimos anos, como a Reforma do Ensino Médio (2017), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019), pois, apesar de discursos ditos inovadores, essas políticas educacionais foram elaboradas em favor da manutenção do atual sistema, corroborando com o acirramento das desigualdades sociais. No contexto de crise do capitalismo, o neoliberalismo se erige como uma alternativa, trazendo novas categorias e conceitos, para atender às necessidades sociais, tema debatido por Freitas (2012) ao sinalizar a ação dos empresários no campo da educação brasileira. Transposto de forma perigosa para a educação, o neoliberalismo impõe a exacerbação do subjetivismo, o apagamento da história humana, com suas contradições, e a negação de categorias importantes na produção e na transmissão dos conhecimentos. Conforme Gontijo (2002, p. 136),

No âmbito educacional, a crise se assenta nos planos teórico, ideológico, ético-político e econômico. As políticas públicas da educação passam, desse modo, a ser (e sempre foram) reguladas pelas leis do mercado. No contexto do neoliberalismo ainda de forma mais perversa, pois resulta numa ‘filosofia utilitarista e imediatista e [numa] concepção fragmentária do conhecimento concebido como um dado, uma mercadoria e não uma construção, um processo de formação’ da individualidade humana.

Destacamos a PNA pelo nosso interesse acerca da alfabetização, bem como por sua elaboração em favor da adoção do método fônico⁹ como guia para a alfabetização brasileira sob a justificativa de evidências científicas que comprovam sua eficiência no ensino e, além disso, por ser o método eleito e legitimado em outros países, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. Todavia, ao tratar da alfabetização baseada em evidências, a PNA reduz a ciência como campo único e neutro, desconsiderando, portanto, que a ciência é um produto social e, desse modo, carrega implicações políticas. Em oposição a essa visão, entendemos que não há como estudar o complexo campo educacional excluindo-o da totalidade social. Por isso, ao produzir uma política educacional, necessariamente, há que se considerar as questões políticas e econômicas presentes no contexto social, neste caso, considerar as contradições da sociedade organizada a partir do modo de produção capitalista, o qual perpetua a estrutura de classes. Nesse cenário, o capital retoma o discurso liberal, agora sob a forma do conceito de neoliberalismo, transposto para o campo da educação com o objetivo de organizar a escola com as mesmas características da lógica empresarial. Por isso, Franco e Martins (2021, p. 63) afirmam que

Este ajuste neoliberal estendeu-se à Educação Básica e o avanço do capital na organização da educação - sob as coordenadas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com destaque à participação do setor empresarial, conduziu reformas neste segmento de ensino desde os anos de 1990, tendo como sua mais recente expressão o caderno de orientações da política nacional de alfabetização (PNA).

Contrapomo-nos a essa perspectiva fragmentada, idealista e neoliberal por entendermos a escola como instituição e prática – prática humana e social alinhadas a uma visão de homem

⁹ Salientamos que a eleição do método fônico como proposta para solucionar os problemas na alfabetização brasileira não é novidade. Mortatti (2009) cita a obra *Alfabetização: método fônico*, de Alessandra e Fernando Capovilla, com a primeira edição em 2002, como exemplo da divulgação desse método pelo país. Os autores argumentam em favor da substituição das políticas públicas até então empreendidas sob a justificativa destas serem baseadas em “crenças pedagógicas terceiro-mundistas”.

e de mundo. Assim, enquanto produto social, a escola não é uma instituição estanque, neutra e imutável; pelo contrário, pelo movimento histórico, ela é dinâmica e sua formação está em estreita relação com o modo de organização social; conseqüentemente, depreendemos contradições, avanços e recuos, diferentes discursos e forças presentes em sua história. Desconsiderar então todo esse processo sócio-histórico da escola é desconsiderar a própria história da humanidade e seu desenvolvimento, perpetuando a sociedade de classes e o discurso hegemônico como neutros e naturais, o que é impossível na lógica dialética.

Ratificamos que o que nos propomos nesta tese, então, não é um movimento em defesa de um método de alfabetização; não queremos eleger o melhor método dentre aqueles presentes no cenário atual, tampouco, propomos um novo encaminhamento metodológico, pois este não é o objetivo da teoria histórico-cultural. Salientamos, com isso, que, ao analisar o processo de alfabetização somente pelas questões metodológicas, permanecemos na aparência do objeto, retirando-o da totalidade de relações na qual ele foi produzido, o que inviabiliza chegar a sua essência, como preconiza o método materialista histórico-dialético. Queremos apreender o objeto ultrapassando sua aparência fenomênica; portanto, nossa intenção é contribuir reflexiva e teoricamente com o campo educacional para que o processo de alfabetização não seja reduzido ao como alfabetizar, pois defendemos que ‘o como fazer’ carrega em si uma multiplicidade de determinações, para além de sua existência, produzida pelos homens ao longo da história e, para compreendê-la, precisamos compreender a totalidade de relações em que o objeto está inserido. Reconhecemos, contudo, que, quando criticamos a análise preocupada apenas com a aparência do objeto, não excluimos ela da investigação, pois, sob a lógica metodológica marxiana, a aparência e a essência constituem uma unidade dialética; ao obter a essência do objeto, depreendemos as múltiplas relações e determinações entre essência e aparência no movimento real de totalidade.

Indicamos, a partir dessa discussão inicial, que este trabalho será apresentado do seguinte modo: ainda na introdução, a discussão sobre o método científico e nossa escolha pelo materialismo histórico-dialético; em seguida, uma breve explanação acerca da configuração do estudo, apresentação dos objetivos, tanto geral quanto específicos, e a aproximação ao objeto de pesquisa; depois, um capítulo sobre a psicologia histórico-cultural pautado nos estudos vigotskianos; e, por fim, um capítulo em que defendemos, a partir da compreensão da palavra como a menor unidade de significado, a centralidade dela para o processo de alfabetização. Por fim, as considerações finais da tese e os encaminhamentos para futuros desdobramentos deste estudo, e as referências que embasaram o desenvolvimento do trabalho.

Antes, no entanto, de seguirmos para a próxima seção desta tese, esclarecemos que optamos por não escrever um capítulo metodológico em separado, mas sim trazer a abordagem do método já na introdução do trabalho, porque entendemos que apresentá-la aqui faz mais sentido para o percurso que delineamos, incluindo-se o movimento de exposição do objeto e da elaboração produzida. Fazemos isso de modo consciente e compreendendo os riscos ao não nos determos exclusivamente a um capítulo metodológico, porém, nossa escolha foi de fato pensada na própria articulação com a perspectiva assumida e por nós defendida na tese, o materialismo histórico-dialético.

1.1 MÉTODO CIENTÍFICO: A DISPUTA ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE E A SUPERAÇÃO PELO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O marxismo não pode ser negado, além de ser impossível analisar e estudar as ciências sociais sem levar em conta a análise marxista. [...] Negar a ciência e toda forma de se pensar na diversidade não é o caminho.

(LANCELLOTTI, 2021)

Nesta seção, apresentamos uma discussão panorâmica sobre o método científico. Fazemos isso pautadas em Tonet (2005; 2013) por nos alinharmos ao modo como o autor discorre sobre o método e seus desdobramentos para o fazer científico. Além disso, citamos importantes debatedores das obras marxianas, como José Paulo Netto (2006; 2011; 2015), Löwy (2012 [1970]; 2018 [1975]) e Kofler (2010) para tratar da proposta do método dialético. Abordamos também as obras originais que fundamentam o materialismo histórico-dialético, Marx (2010 [1932]; 2011a [1939]; 2013a [1867]), Marx e Engels (2007 [1932]), e que possibilitam o entendimento acerca do movimento do concreto real ao concreto pensado para a compreensão da realidade e, por isso, para a realização da pesquisa. Ainda nesta seção apontamos os objetivos do estudo em consonância com o método de Marx.

De acordo com Tonet (2013), tradicionalmente, os pressupostos científicos modernos são pautados numa abordagem gnosiológica do conhecimento, que concebe o sujeito como o polo regente e centro do problema do conhecimento. No entanto, assumir apenas uma única abordagem impede-nos de um olhar crítico diante da questão do método. Desse modo, partimos do pressuposto de que a problemática do conhecimento pode ser concebida de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico. E este ainda pode ser tomado sob a ótica

metafísica ou sob a ótica histórico-social. Importa-nos, pois, explicitar que os estudos em gnosiologia têm como objeto o próprio conhecimento, a chamada teoria do conhecimento; já ontologia se refere ao estudo do ser, dos pressupostos essenciais daquilo que existe.

Seguindo esse pressuposto, na abordagem gnosiológica, o sujeito constrói o conhecimento acerca do objeto; portanto, o sujeito coleta os dados e os organiza em favor do que ele define como objeto; enquanto a abordagem ontológica implica a subordinação do sujeito ao objeto, sendo o eixo central, então, o próprio objeto. Nas seções que seguem, trataremos esse embate clássico no fazer científico como uma espécie de preâmbulo para que possamos adentrar no estudo do método materialista histórico-dialético e o porquê assumimos este método na tese.

1.1.1 O objeto como centro

Para discutirmos acerca da centralidade da objetividade, precisamos compreender seus fundamentos no padrão de sociedade greco-medieval, assentados na produção dos bens materiais por meio do trabalho escravo e do trabalho servil. Estes modos de produção separavam o trabalho intelectual do trabalho manual, o que corrobora para um precário desenvolvimento e apropriação do conhecimento para além da empiria.

Sob esta lógica, os gregos e os medievais organizaram uma estrutura e uma ordem bastante hierárquicas, em que não se previam quaisquer possibilidades de mudanças, isto é, essencialmente imutáveis. Assim, ao homem, cabia a adaptação ao mundo, que era exterior a ele, uma vez que os fenômenos eram compreendidos como naturais, e não construções sociais e históricas, o mundo não era compreendido, portanto, como fruto da atividade humana. Ao homem cabia então uma atitude mais passiva do que de atividade.

Nesse contexto também, as elaborações teóricas ocorreram em momentos de crise e transformações sociais significativas, como, por exemplo, os pressupostos platônicos e aristotélicos, apresentados em meio a guerras e lutas sociais. Portanto, era imprescindível a apreensão dos conhecimentos imutáveis para o enfrentamento dessas crises, em uma perspectiva de adaptação à ordem cuja natureza não podia alterar, justamente pela compreensão de passividade do homem em relação ao mundo exterior.

A produção do conhecimento, nesse sentido, não visava à transformação social, mas a adequação à ordem universal, com valores sólidos, universais e imutáveis. Sendo assim, esses conhecimentos não seriam possíveis a partir de dados empíricos, mas por meio da razão com o intuito de alcançar a essência das coisas. O que guiava tanto o conhecimento quanto a ação era a busca pela objetividade, marcada por um caráter a-histórico.

Por isso, frente a esse mundo instável, de constantes mudanças, a filosofia grega e medieval assumia um caráter ontológico, porque desejava encontrar fundamentos sólidos que pudessem assegurar a estabilidade do mundo social. E esta estabilidade só seria possível ao apreender a essência das coisas, por esse motivo a verdade não era construída pelo sujeito e, sim, encontrada no próprio objeto.

1.1.2 O sujeito como centro

Na passagem do mundo medieval para o mundo moderno, a centralidade do objeto cedeu lugar à centralidade do sujeito, que agora participa da atividade da produção de conhecimento. Diferentemente da forma de organização feudal, a nova sociabilidade moderna, sob o sistema capitalista, está assentada na possibilidade de acumulação do capital. Nesse sentido, a dinâmica social muda significativamente pela intervenção ativa dos indivíduos, indivíduos estes divididos em classe burguesa e classe proletária, e que estabelecem relação por meio da compra e venda da força de trabalho. Assim, Tonet (2005, p. 25) declara que

[...] após a vitória da revolução burguesa, a necessidade de assegurar o caráter 'positivo' (conservador) da nova ordem social teve como consequência a ampliação cada vez maior deste fosso entre a consciência e a realidade efetiva, conferindo à ação e à razão um caráter cada vez mais manipulatório. No plano do conhecimento, esta passagem da regência da objetividade para a regência da subjetividade, foi considerada não apenas uma conquista fundamental, mas a descoberta do 'verdadeiro caminho' para a produção do conhecimento científico.

Uma vez que esta nova sociabilidade se estabelece, não é mais o Estado quem comanda o processo de produção e distribuição do que é produzido e, sim, o mercado. É o mercado também que dá certa liberdade aos indivíduos para que estes possam buscar seus interesses particulares, o que configura uma liberdade diferente daquela universal e abstrata do sistema feudal. Nesse momento, a relação do homem com o mundo se reconfigurou, tornando-se uma relação ativa, em que a ação do homem sobre o meio era permitida e vista como positiva.

Nesse ínterim, ocorre o movimento do Renascimento e a Contra-Reforma Católica, bem como surgem novas teorias jurídicas, ampliação do acesso à educação – com inúmeras restrições à classe trabalhadora –, e também as elaborações iluministas. Portanto, essas mudanças sociais provocaram, necessariamente, mudanças individuais; agora os seres humanos singulares se constituem como indivíduos propriamente ditos, o que implica outra relação com a comunidade.

Ainda movido pelo sistema capital, há um segundo momento de mudança de sociabilidade, que se faz presente até hoje, marcado pela exacerbação do individualismo, com o interesse do eu sobreposto a qualquer outro interesse. Essa conformação social influencia na produção científica moderna, que parte agora de outra concepção de mundo e toma o conhecimento como transformador da natureza e, para isso, precisa ser verdadeiro, isto é, colocado à prova via verificação empírica. É, portanto, um conhecimento ativo e prático, que pretende modificar a natureza para atender os interesses humanos.

Desse modo, todas as características da cientificidade moderna foram influenciadas por essa realidade histórico-social. Assim, é esse novo sujeito individual quem produz o conhecimento, fazendo com que o objeto se torne teoricamente construído por ele. É a partir das relações entre indivíduos singulares que a sociedade se constitui; portanto, o conhecimento precisa atender toda sociedade e não a um grupo específico (nenhuma classe, pois as classes são apagadas pela individualidade), é, pois, um conhecimento que se pretende neutro. Ao abandonar o caráter contemplativo greco-medieval, o conhecimento adquire caráter prático; cinde, assim, com a busca pela essência das coisas para apreender as qualidades passíveis de mensuração e quantificação.

Tonet (2005) defende que hoje estamos diante de uma hipercentralidade da subjetividade. Segundo o autor, na esfera do conhecimento esse caráter subjetivo se manifesta nas concepções conhecidas como pós-modernas. O resultado disso é visto na produção de um espírito de superficialidade; na despreocupação com uma fundamentação teórica rigorosa; e no uso de conceitos sem um apuramento criterioso. E mesmo quando há o compromisso com o rigor e com a seriedade científica, ao rejeitar a perspectiva histórico-ontológica, essa visão resulta na intensificação do rigor formal e na consolidação da centralidade do sujeito.

1.1.3 Para além da objetividade e da subjetividade: o padrão marxiano

Como abordado na subseção anterior, o capitalismo se firmou como forma de sociabilidade no século XIX. Institui-se, portanto, uma nova forma de relação entre os homens, relação esta que é, acima de tudo, instrumento para o enriquecimento pessoal; por isso, para o indivíduo típico dessa sociedade, os interesses coletivos só interessam se eles contribuírem para o seu enriquecimento pessoal – o chamado individualismo burguês. Com isso, passa a ser possível assumir duas possibilidades de análise e compreensão dessa realidade: a elaboração científica com vistas à manutenção do estado de coisas ou a crítica à forma de sociabilidade com vistas à transformação radical dessa sociedade.

A crítica só pode vir da classe trabalhadora e, para que isso ocorra, os trabalhadores precisam compreender a origem do ser social, da natureza do processo histórico e da desigualdade social, “[...] não e senão por uma análise sócio-histórica, em termos de classes sociais, que se pode compreender a evolução de um ciência social [...], seus avanços ou seus recuos do ponto de vista científico” (LÖWY, 2000 [1985], p. 105). Assim, cientes de que a realidade social é fruto de um percurso histórico gerado pela integração das ações humanas, e não de um acaso natural, os trabalhadores poderão se organizar visando ações que transformem a totalidade da ordem social radicalmente. Portanto, a revolução não será natural, fruto da evolução histórica por si mesma, mas sim um ato de afirmação do ser humano que se emancipa e se liberta, visto que enquanto a burguesia alcançou o poder sem uma compreensão ampla e consciente do processo histórico, o proletariado só tomará o poder e transformará a sociedade por um ato organizado e consciente, em que se faz condição a apropriação do conhecimento objetivo da realidade.

[...] a superioridade epistemológica da pesquisa proletária não é somente a das classes revolucionárias em geral, mas tem um caráter particular, qualitativamente diferente das outras classes, específico do proletariado como *última classe revolucionária* e como classe de quem a revolução inaugura o ‘reino da liberdade’, quer dizer a dominação consciente e racional dos homens sobre sua vida social. Nesse sentido a ciência proletária é uma forma de transição para a ciência comunista, a ciência da sociedade sem classes, que poderá atingir um grau muito maior de objetividade, porque o conhecimento da sociedade deixará de ser a entrada em jogo de uma luta política e social (LÖWY 2018 [1975], p. 40-41, grifos no original).

Nesse ponto, precisamos evidenciar que a objetividade nas ciências da sociedade não é a mesma objetividade pretendida pelo modelo científico natural. Além disso, diferentemente da visão positivista, e sua defesa pela neutralidade científica, a perspectiva marxiana assume que o conhecimento produzido acerca da realidade social está estreitamente relacionado a grandes visões sociais de mundo¹⁰. Pautado nessa compreensão, Löwy (2000 [1985]) estabelece uma analogia entre a verdade objetiva e uma paisagem pintada por um artista; assim, a verdade não é como um reflexo no espelho, mas apreendida pelo sujeito e pela perspectiva com a qual ele aborda a realidade.

¹⁰ Löwy (2000 [1985]) acrescenta o termo social à visão de mundo, pois, de acordo com ele, esse conceito abarca um conjunto de ideias sobre o homem e a sua relação com a natureza, a sociedade e a história, não somente sobre a natureza como esta se apresenta. Ele ainda explica que a visão de mundo é balizada por posições sociais de grupos ou classes específicos.

Ao assumir a importância da organização do proletariado, entendemos a necessidade de uma teoria geral do ser social – uma ontologia do ser social – como proposta pelo pensamento marxiano, em virtude do ser social representar um processo que se dinamiza por contradições, em um movimento impulsionador de superação e de criação de novas contradições. Assim,

[...] a elaboração de uma ontologia do ser social não é uma invenção de Marx; não é um construto meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente (TONET, 2013, p. 68).

Há uma estreita relação, nesse modo de conceber o ser, entre o sujeito individual e o sujeito coletivo, que reverbera na concepção de mundo e no fazer ciência e filosofia.

O padrão marxiano se ancora sob a realidade tal qual ela se apresenta, não a uma realidade abstrata ou idealizada. Portanto, toma o indivíduo em sua concretude, um ser real e ativo, que age de acordo com certas condições materiais. Desse modo, a autoconstrução humana é inseparável da natureza; por isso, “o elemento natural nem é algo exterior ao homem nem uma parte inferior quando relacionado a uma parte supostamente superior, o espírito, a consciência” (TONET, 2013, p. 81-82). Segundo Marx e Engels (2007 [1932], p. 187):

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro estado de coisas a se constatar é, portanto, a organização corporal desses indivíduos e a relação com a natureza restante que aquela lhes dá. [...] Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua vida material mesma.

O homem é, assim, uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura da natureza. E essa ligação se dá por meio do trabalho, que origina um novo ser, o ser social, produtor consciente dos seus meios de vida. Por isso, do mesmo modo que a atividade humana é atividade social, a consciência do homem também é um produto social, pois não representa somente a consciência individual, mas a consciência do indivíduo na relação com a sociedade e da sociedade em sua coletividade.

Portanto, o trabalho do homem se distingue do trabalho animal, porque, ao transformar a natureza¹¹, o homem também se transforma, e faz isso para atender às suas necessidades. Essas necessidades são, de acordo com Marx 2010 [1932], socialmente determinadas e no

¹¹ Conforme Lessa e Tonet (2011), o pressuposto de que os homens devem transformar constantemente a natureza para existirem confere à metodologia de Marx uma importante característica: esse pressuposto pode ser historicamente averiguado. Desse modo, diferentemente de outras correntes filosóficas, as quais inferem ou deduzem seus pressupostos, o pensamento marxiano pode ser verificado na realidade, uma vez que ao longo da história todas as formas de organização social necessitaram do intercâmbio orgânico com a natureza para manter sua existência e reprodução.

mesmo movimento em que são atendidas, criam-se novas necessidades, em um fluxo permanente. Desse modo, o resultado do trabalho é fruto de sua prévia-ideação, “[...] antecipação na consciência do resultado provável de cada alternativa [, que] possibilita às pessoas escolherem aquela que avaliam como a melhor” (LESSA; TONET, 2011, p. 18-19) e se caracteriza como a produção permanente do novo.

Acerca da importância do trabalho no pensamento marxiano, Lukács (1978a) aponta as categorias teleologia e causalidade para explicar o ponto de vista ontológico marxiano, afastando-se de uma interpretação equivocada que acentua o materialismo como determinista ou mecanicista economista, fortalecendo o materialismo histórico-social. Nesse sentido, vale destacar que causalidade “[...] representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral, a teleologia é um modo de pôr – posição sempre realizada por uma consciência – que, embora guiando-as em determinada direção, pode movimentar apenas séries causais” (LUKÁCS, 1978a, p. 6).

Consciência e realidade objetiva constituem-se como dois momentos que fazem parte do estatuto ontológico.

[...] a consciência não vem de fora – de algum lugar transcendente – mas se cria, sobre uma base natural, no mesmo momento em que se cria a realidade social objetiva. Subjetividade e objetividade são dois momentos – em termos ontológicos – de igual estatuto. O que não os coloca em pé de igualdade quando se trata da questão do que é fundado e do que é fundante. Neste momento a consciência encontra o seu campo de escolha delimitado pelas possibilidades postas objetivamente, assumindo, pois, o posto de momento fundado (TONET, 2013, p. 86).

Tanto para Marx quanto para Lukács não há ruptura ontológica entre o ser natural e o ser social, uma vez que a natureza é essencial para o processo social, que se constitui como uno e múltiplo, como permanente e mutável, mas, acima de tudo, como processo histórico. Em Marx, o ser social, diferentemente do que foi proposto pelos pensadores greco-medievais e burgueses, traz em si essência e fenômeno formados pelo processo histórico. No entanto, ambos não se distinguem no seu grau de ser e, sim, por sua menor ou maior continuidade. Assim, “[...] a essência é o elemento que expressa [...] a unidade e a identidade do ser social e que, portanto, nos permite falar em gênero humano”, enquanto “[...] fenômeno é o elemento que expressa [...] a diversidade e a mutabilidade do ser” (TONET, 2013, p. 89).

Ao conceber a realidade como um processo histórico, assumimos, conforme Duayer (2015) sintetiza, que a crítica de Marx é ontológica, ou seja, a crítica de fato é a crítica ontológica, por isso, as diferentes disputas teóricas são, fundamentalmente, disputas

ontológicas, pois carregam distintas concepções sobre o ser. Além disso, as diferenças substantivas entre os sistemas teóricos são resolvidas no plano ontológico, no que tange às concepções de constituição de mundo.

Retornando à discussão de essência e fenômeno, entendemos que eles formam um *continuum* que se modifica ao longo do percurso histórico e modifica um ao outro. Assim, os homens se diferenciam dos animais porque não têm em seu código genético leis universais e imutáveis, têm a possibilidade de transformarem a natureza e, assim, transformam também a si mesmos. É nesse sentido que são seres genéricos, seu devir humano possibilita que se aproximem individualmente das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano. O homem tem, portanto, um polo individual e um polo genérico, em dialética.

Essa compreensão acerca do ser social reverbera substancialmente em quem é o sujeito do conhecimento, porque, se, para a sociedade burguesa, o sujeito do conhecimento era o indivíduo singular, em Marx, as classes sociais são o sujeito fundamental da história e, conseqüentemente, do conhecimento. E este sujeito carrega o individual e o coletivo, portanto, “ao elaborarem as suas teorias, os indivíduos singulares estão contribuindo, de maneira ativa, para a realização das demandas postas pelas classes sociais” (TONET, 2013, p. 92). Por essa diferença, Löwy (2018 [1975], p. 24, grifos no original) elucida que “[...] Marx considera sua ciência como revolucionária e proletária e, como tal, oposta (e superior) à ciência conservadora e burguesa dos economistas clássicos. O ‘corte’ entre Marx e seus predecessores é para ele um corte *de classe* no interior da história da ciência econômica”.

A importância de atentar para o indivíduo singular e a classe aparece em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, quando Marx (2011b [1952]) trata do papel das classes sociais para a produção ideológica. Ao analisar as visões de mundo da pequena burguesia, Marx observa que as ideologias são criadas pelas classes sociais, e não pelos indivíduos. No interior dessas classes sociais, há representantes específicos que sistematizam e desenvolvem os modos de pensar em prol da própria classe. No entanto, essas visões de mundo não ficam circunscritas à classe que as criou, elas se tornam modelos para as demais classes, ganham, portanto, status de ideologia dominante. O ponto de vista burguês é entendido então como “[...] um sistema de ilusões e atitudes, de uma certa *forma de pensar*, de uma certa *problemática* e de um certo *horizonte intelectual*” (LÖWY, 2000 [1985], p. 107, grifos no original).

Outro ponto a ser considerado sobre o ser social é o caráter de totalidade. Partimos da análise do ser social constituído no/pelo trabalho; no entanto, ele não pode ser reduzido somente ao trabalho, com o custo de assumirmos uma postura determinista economicista ou uma postura idealista. Dessa forma, é a partir do trabalho que surgem outras especificidades da atividade

humana, instituindo-se entre eles uma dependência ontológica e determinação recíproca, portanto, a totalidade comporta essas relações entre o trabalho e as demais dimensões. Sobre isso, Tonet (2013, p. 94) aponta:

[...] o trabalho – cuja natureza matrizadora não pode, de modo algum, ser negada, substituída por qualquer outro momento ou entendida em outro sentido que não o ontológico e com ela se articulam todas as outras dimensões sociais. O surgimento de outros campos de atividade a partir do trabalho e o relacionamento entre aqueles e este e deles entre si, implica a existência de uma lógica na entificação do ser social. Lógica esta que nada tem de determinista ou de teleológica, uma vez que a base última do ser social é constituída por atos individuais, não absolutamente pré-determinados, mas também não absolutamente livres.

A totalidade é, na perspectiva marxiana, portanto, a articulação dialética entre as partes; assim, como afirma Kosik (1976), não tratamos de uma falsa totalidade ou de um todo fechado em si mesmo, uma vez que cada uma das partes representa também uma totalidade, resultado de um processo histórico. O todo é o momento determinante, formado pela relação dialética entre ele e as partes, perpassado pelas contradições e mediações da concretude dos fenômenos sociais. Também, como aspecto significativo, está a centralidade da objetividade, reformulada na perspectiva marxiana, recebendo um sentido histórico-social, afastando-se da unilateralidade conferida pelos greco-medievais. Marx, desse modo, inaugurou a perspectiva da totalidade, que incorpora a objetividade e a subjetividade e supera a unilateralidade de ambas.

A especial importância da superação da perspectiva da subjetividade está no fato de que esta, além de ser, hoje, o modo de pensar dominante, foi, aos poucos, tomando a forma de algo ‘natural’, uma espécie de ‘pensamento único’, passando a influenciar tanto a elaboração filosófico-científica quanto a ação prática nas mais diversas modalidades. Mais ainda, pelo fato de ela estar hoje superdimensionada, implicando um corte profundo entre consciência e realidade (TONET, 2005, p. 22).

Assim, objetividade e subjetividade, na origem, têm uma relação recíproca, não existem antes do ser social, pois só podem ser por intermédio da sua relação, “[...] sendo que subjetividade está sempre em relação com as determinações existentes, o que também origina a complexidade da relação entre sujeito e objeto” (SILVA, 2019, p. 41). Sobre isso, Kosik (1976) declara que o sujeito produz e reproduz a realidade social, e é também nela produzido e reproduzido, sob a base da unidade objetividade e subjetividade; o sujeito, então, concretamente, cria a história.

1.1.3.1 *O materialismo histórico-dialético*

O idealismo e o materialismo, como conceitos filosóficos, têm origem no início do desenvolvimento científico ao final do século XIX, momento em que a humanidade dependia dos eventos da natureza para produzir os bens indispensáveis a ela. Por esse motivo, os acontecimentos naturais impactavam de modo mais expressivo o curso do desenvolvimento social. Resumidamente, o idealismo se assenta no papel ativo das ideias e da consciência na história, enquanto o materialismo se orienta pela produção do conhecimento a partir de atividades práticas demandadas pela própria existência.

Segundo os materialistas, as leis sociais seguem os mesmos preceitos das leis da natureza e, portanto, são imutáveis e universais. Nesse sentido, “o materialismo não apreende o papel das ideias no desenvolvimento histórico. Para ele, a história se reduz a um movimento mecânico e férreo de leis que se impõem de forma inevitável aos seres humanos” (LESSA; TONET, 2011, p. 35), o que pressupõe, então, que os processos sociais e as ideias decorrem de forma mecânica da natureza.

As formulações idealistas são, de algum modo, consideradas mais complexas porque se fundamentam na organização das sociedades de classe antes da Revolução Industrial (1776-1830) e da Revolução Francesa (1789-1815), por isso, essas formulações são assentadas no surgimento da propriedade privada, da família patriarcal e do Estado. Essa nova forma de sociabilidade, organizada pela classe dominante, separou o trabalho manual do trabalho intelectual. De acordo com o idealismo, portanto, o conhecimento humano não existe sem as sensações, por isso, o conhecimento passa pelos sentidos. Desse modo,

[...] para o idealismo Kantiano, não podemos jamais saber o que as coisas de fato são. O que podemos conhecer e explorar é a imagem do mundo que nossa consciência produz a partir da organização das nossas sensações no tempo e no espaço. [...] O espírito humano, em seu processo interno de desenvolvimento, vai construindo imagens do mundo. [...] Assim, a história passa a ser vista como o resultado de uma luta de ideias e, de modo mais geral, como o processo constante de autoaperfeiçoamento do espírito humano. (LESSA; TONET, 2011, p. 39)

Marx (2010 [1932]; 2011a [1839]; 2013a [1867]) supera os pensamentos materialista mecanicista e idealista ao se debruçar sobre o estudo da sociedade burguesa, com ênfase após as Revoluções – Industrial e Francesa. A partir do novo desenvolvimento das forças produtivas, Marx elaborou a concepção do materialismo histórico-dialético, defendendo que o mundo dos homens é uma síntese de ideia e matéria, em que o mundo existe por meio da transformação da

realidade de acordo com um projeto prévio ideado na consciência humana. O materialismo de Marx é, como ele mesmo comunica, crítico e revolucionário, ocupa-se de apreender cada forma no fluxo do movimento, e não em um momento estanque (MARX, 2010 [1932]).

Defendemos que a dialética se opõe à lógica formal, porque, enquanto nesta os conceitos são apreendidos singularmente e de forma isolada, naquela os conceitos “[...] são concebidos apenas como funções do processo total, e seu âmbito de validade implica uma conexão de fenômenos e processos mais ou menos amplos” (KOFLER, 2010, p. 81), assim, a realidade é compreendida mais profundamente, em suas contradições e totalidade. Nesse sentido, o problema da dialética está assentado na relação contraditória entre a unidade essencial do processo real e a orientação parcial da faculdade mental de entendimento. A realidade objetiva está atravessada pela contradição entre particularidade e unidade, do mesmo modo como o pensamento é dialeticamente contraditório, pois é simultaneamente unificador e fragmentador.

A faculdade de pensamento de inspirar-se na conexão geral dos fenômenos, que pertence ao círculo de vivências (mesmo que inconscientes) da consciência, é chamada de “intuição” – embora, no mais das vezes, não se perceba o verdadeiro significado deste conceito, que de fato só se torna compreensível no interior da dialética. Esta faculdade da consciência, tão misteriosa para muitos, de produzir “ocorrências” que, de modo repentino e inesperado, apresentam-se como ideias nitidamente delineadas, esta faculdade é somente a capacidade de inspirar-se espontaneamente na vivência da conexão real dos fenômenos, vivência que acompanha toda a atividade do entendimento (KOFLER, 2010, p. 84).

Diferentemente da compreensão de que o entendimento humano só existe sob a vivência intuitiva, com a apropriação das partes isoladas, o ponto de vista histórico toma o pensamento da totalidade a partir do seu entendimento oposto, fragmentador. Saviani (2015, p. 28) destaca que “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento [...] ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento [...]”, por isso, aquela trata da lógica concreta e esta da abstrata. A lógica dialética e a lógica formal, portanto, não trabalham com as categorias de análise da mesma forma. A categoria da contradição, por exemplo, não cabe no campo metodológico formal, porque, se $A+B$ é igual a C , $A+B$ nunca poderá ser igual a D ; pautada na identidade, a lógica formal exclui a contradição. A dialética, no entanto, incorpora a contradição, afinal ela está presente na realidade e, por isso, para analisar a realidade não se pode prescindir da contradição, uma vez que se pretende obter um reflexo justo e profundo da realidade social. Segundo Silva (2019, p. 36), as categorias não são desagregadas de sua ontologia; desse modo, em Marx, as categorias não são criações do pensamento abstrato, “as categorias sob a lente marxiana representam a

própria dinâmica da sociedade em que estão inseridas, numa relação recíproca determinada histórica e socialmente”.

De acordo com os estudos de Marx, a contradição básica da sociedade capitalista é a de que a classe trabalhadora, que tudo produz, é aquela que não tem a propriedade sobre o que produziu, ou seja, tudo produz e nada possui. Nesses termos, a classe trabalhadora produz a riqueza e vive na pobreza. No capitalismo, o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção; portanto, o trabalhador existe para atender as necessidades de valorização da riqueza individual do burguês (LÖWY, 2018 [1975]). Essa realidade contraditória pode ser capturada justamente porque Marx se debruça sobre a realidade a partir da lógica dialética.

Nesses termos, vale o destaque de que a dialética não é inaugurada por Marx, Hegel já havia sistematizado o método dialético anteriormente, entretanto, faz isso a partir de uma visão idealista, oposta à de Marx – materialista; nas obras marxianas, vemos que teoria e método constituem uma conexão efetiva. Assim, Marx absorve a sistematização hegeliana e inverte seu método a partir de uma visão de mundo completamente nova, isto é, cria uma nova concepção de mundo. Marx faz isso ao criticar o método dialético proposto como um movimento linear de tese, antítese e síntese, com a elaboração de uma tese, a contraposição em forma de antítese e uma síntese resultante desses dois processos anteriores, formando, com isso, uma nova tese, seguindo esse mesmo percurso, porque entende que isso transforma as questões da dialética em um modo filosófico de visão de mundo. Sobre isso, Saviani (2015, p. 27) aponta que Hegel assumiu um caráter idealista da dialética.

A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e se objetiviza, sai de si, torna-se outro, se aliena gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade).

Hegel (2014 [1807]), em *Fenomenologia do espírito*, trata a história, segundo a dialética, como o trabalho que o espírito executa; o espírito produz a matéria do seu trabalho e reflete sobre o resultado do seu trabalho; a partir dessa reflexão, elabora um trabalho mais sofisticado, mais aprimorado e de acordo com aquilo que deseja como resultado do seu trabalho, o que gera um processo evolutivo de ideia e matéria – em Hegel é possível falar nesses termos

e tratar como evolução. Desse modo, há um movimento contínuo de tese, antítese e síntese o qual falamos acima: a ideia reflete sobre a matéria que produz; nova matéria produzida; e nova reflexão. Por conta desse tratamento dado por Hegel à história, podemos depreender que ele era um dialético idealista, ao se ocupar do espírito humano; enquanto Marx era um dialético materialista, pois seu interesse é compreender a história dos homens reais na luta de classes.

Apesar do grande avanço de Hegel em relação a Kant, ele é incapaz de conceituar a *abertura radical* da história, uma vez que as determinações ideológicas de sua posição estipulam a necessidade de uma reconciliação com o presente e, daí, o fechamento arbitrário da dinâmica histórica na estrutura do Estado moderno. [...] Assim, a teleologia ‘teleológica, característica da sociedade civil em sua reciprocidade circular com o Estado burguês, se afirma como o plano de referência reconciliatório por excelência – e ‘ponto de apoio’ do construto hegeliano’ (MÉSZÁROS, 2008a, p. 129, grifos no original).

Segundo Löwy (2012 [1970]), Hegel concebe o Estado como representante do interesse geral, assim, qualquer organização da sociedade civil estaria em relação ao Estado como privada, parcial, secundária e inferior. Contrário a esse pensamento, Marx evidencia que a universalidade do Estado é abstrata e alienada – por meio de uma analogia relacionando o céu e a terra ao Estado e ao povo –, e acrescenta que o Estado é o motriz dos problemas sociais – da miséria do povo. Portanto, Marx se opõe à separação hegeliana entre o universal e o ser determinado, pois considera que a essência da personalidade particular são as qualidades sociais dos homens, essa essência íntegra, pois, a totalidade de pessoas sob a forma coletiva.

Na Introdução de *Grundrisse*, Marx (2011a [1939]) aponta claramente seu tratamento com a história, pois assume que seu método tem como ponto de partida o concreto real, chamado por Kofler (2010) de fato empírico; esse concreto real é a própria vida cotidiana na sociedade burguesa. Além disso, o autor afirma, em sua obra mais importante – *O Capital* –, que toda riqueza de uma sociedade baseada no modo de produção capitalista aparece como um amontoado de mercadorias: “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar. Nossa investigação começa, por isso, com a análise da mercadoria” (MARX, 2013a [1867], p. 113).

Pautado pela análise da realidade concreta anunciada por Marx, Löwy chama a atenção para o fato de Marx retomar em *O Capital* o humanismo, mas não o humanismo identificado como pertencente à essência humana eterna, tampouco sendo uma ideologia burguesa. “O humanismo de Marx denuncia a dominação dos homens pelas coisas no modo de produção capitalista que ele compara – sem identificá-lo – com a alienação religiosa” (LÖWY, 2018

[1975], p. 81). Por isso, difere-se de uma conceituação abstrata, naturalista e burguesa, para se expressar como materialista, revolucionário e proletário.

Nessa ótica humanista, alguns conceitos são reformulados e ressignificados, como a concepção de homem, formulada a partir da relação entre o concreto real e as possibilidades de vir a ser humanas. Desse modo, enquanto seres sociais, estamos submersos na vida cotidiana, porém, Marx não se atém à vida cotidiana, uma vez que ela é apenas o ponto de partida rumo ao concreto pensado. É, pois, a partir da reflexão que se faz com base no concreto real, abstraindo as categorias que o caracterizam, que podemos chegar ao concreto pensado. E “o concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa” (DUARTE, 2008, p. 57).

Em Marx 2013a [1867], a partir do olhar para a realidade concreta, também há uma importante explanação sobre a mercadoria e seu papel na sociedade burguesa, o autor entende que ela tem um duplo viés, o valor de uso e o valor de troca. O valor de uso é a utilidade da mercadoria, a que ela serve; já o valor de troca é o dispêndio de energia humana que está incorporado à mercadoria. Desse modo, o valor de uso corresponde ao trabalho concreto que produziu a mercadoria, enquanto o valor de troca diz respeito à categoria abstrata do trabalho em seu sentido universal, genérico. No entanto, na sociedade capitalista, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso, em um fetichismo da mercadoria, como se a existência da mercadoria não dependesse das forças de trabalho que há produziram. Por isso, o próprio trabalhador é reduzido a uma mercadoria e só importa ao capital porque produz outras mercadorias. Marx, portanto, partiu desse contexto ao analisar mercadoria e abstrair dela suas categorias, como valor de uso, valor de troca, utilidade e dispêndio de energia humana, trabalho concreto e trabalho abstrato para chegar à força de trabalho. Esse movimento representa o percurso do concreto real ao concreto pensado.

Para fazer sua análise no que concerne ao valor de uso e de troca, Marx partiu da distinção de Adam Smith, que comparou a água e o diamante, em que a água tem um imenso valor de uso e um pequeno valor de troca, enquanto o diamante tem um valor de uso restrito, mas substantivo valor de troca. A partir disso, Smith concluiu que o valor de uso e de troca constituem dimensões distintas, as quais não se determinam mutualmente. Todavia, Marx postula que valor de uso e de troca estão em oposição dialética dentro da mercadoria.

Na troca, essa oposição interna à mercadoria se externaliza e aparece como oposição das mercadorias trocadas. Se alguém quer trocar um objeto, ele não

tem valor de uso para essa pessoa, e sim para quem quer comprá-lo; porém, tem um valor que o vendedor que receber para, assim, poder comprar algo que tenha valor de uso. É como se, no momento da troca, houvesse uma cisão, e cada uma das mercadorias, que continuam tendo valor de uso e valor, só manifestassem uma das duas determinações. Dessa cisão inicial, Marx desdobra outras oposições e cisões, como a que existe entre a mercadoria e o dinheiro e, por fim, a que existe entre a mercadoria força de trabalho e o dinheiro que o capital paga a ela como salário. Essa última é a forma social central, que define o sistema capitalista e todas as suas demais contradições (GRESPLAN, 2015, p. 155).

Assim, podemos pensar a nossa realidade não somente como mercadoria, mas como resultado da força de trabalho. Então, o que aparece como mercadoria é, na sua essência, resultado da força de trabalho, fruto da ação humana sobre a natureza. O que vemos ao nosso redor, na forma de aparência – as mercadorias do nosso dia a dia – são, na sua essência, resultados da ação humana. Por isso, Kofler (2010) afirma que o fato, para Marx, esconde uma multiplicidade de relações, pois incorpora muitas relações por trás de sua existência.

Em sociedades anteriores à capitalista, aparência e essência não se distinguem tanto, já na sociedade burguesa essa lacuna é mais ampla, porque o trabalhador, ao assinar o seu contrato de trabalho, assume determinada carga horária a ser cumprida, sem ter a ciência de quantas horas de fato cumpre suas atividades referentes ao salário recebido e quantas horas representam a mais valia¹² em favor do seu patrão, o que gera um mascaramento da realidade, uma vez que são apagadas as múltiplas relações que compõem a existência do trabalho. É por isso que Marx 2011a [1939] denuncia a incapacidade da burguesia de distinguir – nos meios de produção – a máscara econômica e o que ela esconde dos trabalhadores.

Em relação à essência e à aparência, Marx tece críticas a Feuerbach (2008 [1842]), na obra *Teses provisórias para reforma da filosofia*, e sua proposição de certeza sensível, em que pontuou que só podemos ter certeza, saber a verdade sobre algum objeto a partir da contemplação que fazemos dele. Assim, teríamos certeza da existência dos objetos por meio dos sentidos, como no exemplo da cerejeira citado pelo próprio Feuerbach em sua obra. Segundo o filósofo alemão, por meio do nosso paladar teríamos certeza sobre o sabor da cereja, através da visão, certeza sobre a forma e a beleza da árvore, o que, para Marx, seria um equívoco, porque o pensamento empirista, pautado no imediatismo dos sentidos, é limitado e

¹² O conceito de mais valia, cunhado por Marx (2013a [1867]) ao criticar a organização social burguesa que gera o trabalho alienado, compreende o processo de obtenção de lucro por parte do patrão sobre a produção do trabalhador, uma vez que o trabalhador atua sob a lógica do capital, portanto, o seu trabalho não pertence a ele, mas sim ao próprio capital. Todo o excedente quantitativo de trabalho resulta na mais-valia, que não é distribuída ao trabalhador, concentrando, assim, nas mãos do patrão. Com isso, o trabalhador não se reconhece e não reconhece o produto de seu trabalho.

restrito. Ao atentar apenas para a experiência com o objeto, depreenderíamos somente a sua aparência e não chegaríamos, de fato, à sua essência.

Marx disserta ainda que a essência humana não é abstrata e imanente ao indivíduo, ela corresponde ao conjunto das relações sociais. Com isso, Marx contrapõe as ideias feuerbachianas a respeito da individualidade humana apartada da totalidade concreta, isto é, fora da realidade social e analisada somente pela ótica natural e interna à espécie humana. Desse modo, homem e sociedade não podem ser tratados em separado, sem considerar a mútua relação de existência entre eles.

Em *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007 [1932]) retomam o exemplo da cerejeira e sustentam que Feuerbach, com a pressuposição de certeza sensível, abre mão de toda multiplicidade de relações comerciais que existem para que as cerejeiras chegassem às terras alemãs, porque a cerejeira é, assim como grande parte das árvores frutíferas que chegaram à Alemanha, uma mercadoria. Portanto, analisar essa árvore apenas pela via da certeza sensível faz com que se perca a multiplicidade de determinações que engendram a sua produção. Nas palavras de Marx e Engels (2007 [1932], p. 31), “Como se sabe, a cerejeira, como quase todas as árvores frutíferas, foi transplantada para a nossa região pelo comércio, há apenas alguns séculos e, portanto, foi dada à ‘certeza sensível’ de Feuerbach apenas *mediante* essa ação de uma sociedade determinada numa determinada época” (grifos no original). Assim,

[...] Marx nunca partiu de uma abstração, mas de uma atividade concreta e objetiva. Trata-se de uma diferença com relação a Feuerbach, que vê o mundo como apreendido pela consciência passiva dos homens e mulheres e também pelos sentidos. Lógico que compreendemos se a água está gelada ou quente pelos sentidos, porém ele entende que nossa apreensão de mundo também se dá pela paixão, pelo desejo, pelo querer, pela arte e por várias outras formas. Há uma multiplicidade de captura de mundo, além do próprio saber. Afinal, aquilo que foi reduzido em Hegel como produto do espírito e do saber absoluto da história aparece em Marx como um dos elementos da vida, decisivo porque surge no mundo do trabalho, que produz a nós mesmos – somos, portanto, seres sociais autoproductores (RAGO FILHO, 2015, p. 39).

Além disso, Marx e Engels 2007 [1932] marcam que a divisão do trabalho conduz a uma fragmentação do ser humano. A vida do trabalho permanece separada das outras dimensões da vida do indivíduo, em uma expressão alienada e exteriorizada da atividade humana. Segundo os autores, isso não poderia ser diferente, à medida que essas coisificação e alienação são partes constitutivas da natureza da divisão do trabalho capitalista. Assim, as forças produtivas aparecem independentes e separadas do indivíduo, que não se reconhece no processo de produção e se afasta progressivamente do ser genérico.

Diferente dessa compreensão, observamos que os empiristas desprezam a importância da essência e da aparência. A mercadoria, para os empiristas, nunca é vista como resultado da objetivação da força de trabalho, pois eles se restringem a descrever a mercadoria segundo a apreensão dos seus sentidos. Sobre isso, Kofler reitera que os empiristas aceitam o fato, o que está dado, sem se debruçarem sobre o processo histórico que está por trás do objeto e a complexidade de relações que constituem esse objeto. Ainda de acordo com Kofler (2010, p. 106):

Seria inteiramente falso supor que o processamento dialético, que parte dos ‘fatos’ e de sua ordem para alcançar a essência dos fenômenos, viola a exigência de precisão e ‘exatidão’ da pesquisa. Efetivamente, e apesar da dificuldade de seu manejo, não há nada mais exato do que a dialética, único método adequado ao caráter dialético da realidade. Ao contrário, é a pesquisa ‘racionalista’ (abstrata e subjetiva) que – tão logo se sente insatisfeita com a compilação vulgar de fatos e pretende alcançar uma ‘concepção’ viva e referida à essência do fático – cai inevitavelmente no subjetivismo mais arbitrário e que viola toda regra.

Os dialéticos, desse modo, entendem que o objeto não é um fenômeno surgido ao acaso, o objeto não vem do nada, mas sim há uma processualidade por trás dele, há múltiplas determinações. Movidas por essa compreensão, adotamos a categoria da totalidade. Portanto, cada objeto está inserido numa totalidade de relações; todo objeto, tudo aquilo que existe pressupõe, necessariamente, uma cadeia de relações que determinam o seu vir a ser, a sua existência, desde a essência à aparência do objeto existe uma totalidade de relações, composta pela sua existência na natureza, sua apropriação pela força de trabalho humana, a distribuição e o consumo.

A categoria da totalidade é fundamental ao método dialético, como afirma Lukács (2003 [1923]), em um artigo sobre Rosa Luxemburgo, na obra *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*; é a categoria da totalidade que diferencia a ciência marxista da ciência burguesa, uma vez que a ciência burguesa não é capaz de abarcar a totalidade de relações, de inserir os objetos em sua cadeia de relações, porque só poderia fazer isso se abandonasse o ponto de vista da burguesia. Nesse sentido, a recusa ao materialismo histórico-dialético pela classe burguesa é a manifestação da utilização de recursos metodológicos acrílicos, superficiais e imediatistas, articulados pelo ecletismo teórico bastante subjetivo.

A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente

nova. A separação capitalista entre produtor e o processo global de produção, a fragmentação do processo de trabalho em partes que deixam de lado o caráter humano do trabalhador, a atomização da sociedade em indivíduos que produzem irrefletidamente, sem planejamento nem coerência, tudo isso devia ter também uma influência profunda sobre o pensamento, a ciência e a filosofia do capitalismo. A ciência proletária é revolucionária não somente pelo fato de se contrapor à sociedade burguesa conteúdos revolucionários, mas, em primeiro lugar, devido à essência revolucionária do seu método. *O domínio da categoria da totalidade é o produtor do princípio revolucionário na ciência* (LUKÁCS, 2003 [1923], p. 105-106, grifos do autor).

Lukács ainda defende que a dialética de Marx, diferentemente da dialética de Hegel, almeja produzir conhecimento da sociedade como totalidade. Ao passo que a ciência burguesa apreende a realidade sob um realismo ingênuo, colocando de um lado a separação prática dos objetos de investigação e de outro, a divisão do trabalho e a especialização científica, o marxismo supera essas dicotomias, alçando-as às categorias de aspectos dialéticos. Portanto, a verdade marxista é verdade no interior de uma ordem social de produção determinada. “Para o marxismo, em última análise, não há, portanto, uma ciência jurídica, uma economia política e uma história etc. autônoma, mas somente um ciência histórico-dialética única e unitária, do desenvolvimento da sociedade como totalidade” (LUKÁCS, 2003 [1923], p. 107).

Ademais, a categoria da totalidade é importante para a compreensão do ser social, pois todos somos singulares e gênero humano; mesmo que sejamos diferentes e essas diferenças façam parte da nossa constituição, somos representantes da universalidade do gênero humano. Do mesmo modo ocorre com as mercadorias; por mais que cada uma delas seja singular e apresente características próprias, o que é universal a todas é que elas são fruto da ação humana. Assim, a consciência dialética é capaz de associar o singular – a aparência – ao universal – a essência (Cf. KOFLER, 2010).

Com efeito, a individualidade humana não é simplesmente uma ‘singularidade’. Todo homem é singular, individual-particular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados mas referidos ao sei Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico (HELLER, 2014, p. 108).

Para os teóricos empiristas, pautados no positivismo, há um parcelamento fragmentador da realidade, isto é, um parcelamento das relações sociais e, por conseguinte, uma parte não se liga ao todo, ao que é universal. Não há, para eles, a síntese totalizante que há na dialética, uma

vez que analisam determinado objeto fragmentando-o e olhando apenas para uma parte isolada dele, sem calçá-lo da realidade.

Retomamos a Introdução ao *Grundrisse*, em que Marx (2011a [1939]) deixa evidente seu objeto de investigação, a produção material, explicitando, assim, sua concepção teórico-metodológica. Para Marx, tomar apenas a produção em geral é abstrato, uma vez que este fenômeno está presente em todas as épocas históricas, por isso, a importância de situar e compreender a historicidade do fenômeno e especificar que seu interesse está sobre a produção burguesa moderna, pois ela é “[...] a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção” (MARX, 2011a [1939], p. 58). Netto (2011, p. 17) reforça essa ideia ao afirmar que “de fato, pode-se circunscrever como *problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (grifos no original). Assim, “para elaborar a reprodução ideal (a teoria) do seu objeto real (que é a sociedade burguesa), Marx descobriu que o procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se produz a riqueza material” (NETTO, 2011, p. 39).

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas *forças produtivas* – base de toda a sua história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações (MARX, 2009 [1847], p. 245).

Desse modo, elaborar uma teoria social da sociedade burguesa é condição imposta pelo próprio objeto. Uma vez que Marx não fez um tratado epistemológico, todo debate elaborado em referência ao método está vinculado ao seu objeto de estudo – a sociedade burguesa (Cf. NETTO, 2020)¹³. Por isso, é preciso fundamentar a análise teórica na produção das condições materiais da vida social, que articula a produção, a distribuição, a troca e o consumo, elementos

¹³ Citação baseada na fala do professor José Paulo Netto em videoaula do terceiro encontro do Grupo de Estudos sobre O Método de Marx, com a temática *O método da economia política*, transmitida pelo canal do YouTube *Formação em Movimento*, no dia 20 de julho 2020.

que compõem uma totalidade, não idêntica, mas que possui unidade. Ao analisar um país, tendo como base a economia, parece que seria adequado iniciar pelo pressuposto efetivo representado pela sua população; no entanto, ao fazer isso, constituir-se-ia um equívoco, pois a população é uma abstração,

[...] se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011a [1939], p. 54).

Com efeito, Marx diferencia o que é da ordem da realidade – o objeto – do que é da ordem do pensamento – o conhecimento operado pelo sujeito. Por tal motivo, pontua a importância de reproduzir teoricamente o concreto, não como uma síntese caótica, mas em sua totalidade de determinações e relações. Sobre isso, Duarte (2008, p.54-55) aponta que “[...] o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo por meio do contato direto. O contato direto produz no pensamento uma ‘representação caótica do todo’, que não pode ser considerado como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento”. Assumimos, portanto, que

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011a [1939], p. 54).

A abstração possibilita que se possa extrair um elemento de sua totalidade para analisá-lo, retirando dele suas determinações mais concretas até chegar às determinações mais simples. Nesse ponto, “[...] o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ – precisamente o que não é totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser a síntese de muitas determinações, a ‘unidade do diverso’ que é a própria totalidade” (NETTO, 2011, p. 44), sendo as determinações o momento essencial constitutivo do objeto.

Por isso, ao assumir o materialismo histórico-dialético, é fundamental conhecer as categorias que constituem o objeto de pesquisa; para Marx, a sociedade burguesa, fundada no princípio do egoísmo, tem uma ideia ilusória de coletividade representada pelo Estado. Segundo o autor, a categoria é a representação ideal de algumas formas de ser, de algumas determinações de existência do objeto de pesquisa, do seu pressuposto efetivo.

Por essa razão, as categorias que expressam [as relações da sociedade burguesa] e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. (MARX, 2011a [1939], p. 58).

Ademais, também sobre esse ponto, Marx (2011a, p. 58) afirma que “a anatomia do ser humano é a chave para a anatomia do macaco”. Com isso, afasta-se substancialmente da ciência positivista, pela inversão da lógica investigativa, partindo do mais complexo ao mais simples no interior da totalidade.

[...] os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade (MARX, 2011a [1939], p. 58).

Nesse movimento, em que o presente ilumina o passado, o percurso histórico do desenvolvimento de uma categoria também deve ser considerado, isto é, tanto a análise da gênese e do desenvolvimento quanto da estrutura e da função na organização atual. As relações de produção da sociedade burguesa impõem determinações que independem da vontade individual; é por esse motivo que a consciência dos homens não determina seu ser, mas o ser social é quem determina sua consciência. E o ser social se constitui no interior da classe social, que não é uma abstração, mas sim é realidade e faz parte do suposto efetivo que matriza nossa vida como seres sociais.

A concepção materialista histórico-dialética, discutida nesta seção, ancora a psicologia desenvolvida pela escola de Vigotski¹⁴, que visa superar, no que compete especialmente ao desenvolvimento humano, as visões anteriores, ora pautadas na empiria, ora pautadas em

¹⁴ Optamos por usar a grafia Vigotski tal qual é empregada por Newton Duarte em suas publicações desde a década de 1990.

pressupostos filosóficos metafísicos, ambos contraditórios ao marxismo. Segundo Duarte (2008, p. 40), “a construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica”. Por isso, não é possível apenas uma justaposição entre os dados empíricos e o pensamento marxista, é necessário questionar os métodos de pesquisa e as análises dos dados. Nesse sentido, ao adotar o método de Marx, Vigotski adota o método em sua globalidade, não somente para aplicá-lo ao campo da psicologia. Destacamos “[...] que, para Vigotski, o desenvolvimento da psicologia como ciência estaria condicionado ao avanço do processo de construção de uma sociedade socialista” (DUARTE, 2008, p. 43).

Entendemos, portanto, que a obra vigotskiana não pode ser lida desvinculada dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Afastamo-nos, assim, de leituras outras, que, de acordo com a nossa compreensão da obra e alinhadas a autores da área da educação, seriam equivocadas, como aponta Duarte (2011). Com isso, assumimos a visão sobre desenvolvimento humano sustentada pela psicologia histórico-cultural, perspectiva debatida no terceiro capítulo desta tese, bem como defendemos a palavra como ponto de partida e de chegada no processo de alfabetização, foco do nosso trabalho.

Segundo, então, a psicologia vigotskiana, a cultura construída na história social humana é o fator determinante para o desenvolvimento dos sujeitos, diferentemente da base construtivista de Piaget, a qual defende que a cultura social é apenas um dos fatores do desenvolvimento, junto com a hereditariedade e o meio físico, além do processo de equilíbrio, bem como de outras perspectivas prevaletentes na psicologia desenvolvimental de base biologicista. Para Vigotski, desse modo, a interação é primordial para o desenvolvimento cultural do sujeito; isso se relaciona com o que o método inverso que o psicólogo¹⁵ soviético defende para a pesquisa em psicologia, partindo da forma mais evoluída do fenômeno para chegar a sua gênese. Tal tomada está embasada na metáfora apresentada por Marx (2011a [1939]) de que a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco.

Sobre esse posicionamento, Duarte (2008, p. 46) esclarece

Mas há uma dificuldade no estudo do objeto em sua forma mais desenvolvida: a essência do objeto em seu estágio de maior desenvolvimento não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual

¹⁵ Vigotski iniciou o curso de medicina aos 18 anos, em 1914, porém, logo se transferiu para o curso de Direito, no qual se graduou em 1917, com o trabalho final intitulado *Psicologia da arte*. Ele não tem graduação específica em Psicologia, porém, por conta de seus estudos na área, focados nos processos mentais humanos, e suas inúmeras publicações acerca da Psicologia história-cultural, corrente a qual fundou, Vigotski é referenciado como psicólogo.

trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato. O processo de conhecimento conteria três momentos: síncrese, análise e síntese. Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síncrese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão investigativa em seu todo concreto.

Vygotski¹⁶ (2014), na primeira parte de *Obras escogidas*, volume II, *Pensamento y lenguaje*, assume o método marxista ao tratar do desenvolvimento do pensamento da criança, na relação com a apropriação dos conceitos científicos e a superação por incorporação dos conceitos cotidianos. Por isso, Vigotski compreende a existência de formas culturais mais desenvolvidas, que são fundamentais a todos os trabalhadores da educação, pois colabora com as questões referentes ao que ensinar, a quem, quando, como e por que ensinar.

O método de análise utilizada por Vigotski corrobora sua compreensão do materialismo histórico-dialético, que visa chegar à essência do objeto de investigação por meio da mediação das abstrações. O pensamento é construído a partir “[...]do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2015, p. 28). Desse modo, “essa concepção é dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade”; por isso, são necessárias as abstrações teóricas. Além disso, “essa concepção é materialista porque o autor não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato” (DUARTE, 2008, p. 50-51). Portanto, o conceito de abstração de Marx (2013a [1867]) é bastante caro aos estudos de Vigotski, como também a preocupação com a não fragmentação dos elementos que compõem a análise do fenômeno; por isso é necessário tomar a unidade na relação com a totalidade.

No entanto, é importante marcarmos que unidade não é sinônimo de identidade. Se na lógica formal, essa distinção não é considerada, no pensamento de Marx ela é fundamental, uma vez que a unidade é unidade de diferentes, portanto, não supõe identidade – união dos iguais. Desse modo, ao olharmos para o concreto real, depreendemos que ele é a unidade das diversidades, afinal, o que move a realidade são as contradições, como na relação entre produção e consumo, em que

¹⁶ A grafia de Vygotski está marcada com y porque seguimos a edição em espanhol das *Obras Escogidas*. Além disso, optamos por apresentar as datas das publicações das *Obras Escogidas* das edições que consultamos: 2012a, 2012b, 2013 e 2014.

[...] a produção é imediatamente consumo e o consumo é imediatamente produção. Cada um é imediatamente o seu contrário. Mas tem lugar simultaneamente um movimento mediador entre ambos. A produção medeia o consumo, cujo material cria, consumo sem o qual lhe faltaria-lhe o objeto. Mas o consumo também medeia a produção ao criar para os produtos o sujeito para o qual são produtos. Somente no consumo o produto recebe o seu último acabamento. [...] O consumo produz a produção duplamente: 1) na medida em que apenas no consumo o produto devém efetivamente produto. [...] 2) na medida em que o consumo cria a necessidade de *nova* produção, é assim o fundamento ideal internamente impulsor da produção, que é seu pressuposto (MARX, 2011a [1939], p. 46).

Concluimos, a partir desse vínculo entre produção e consumo debatido por Marx, que esses polos não são idênticos, mas se unem em suas diferenças. Não há, pois, uma relação pura de causa e efeito, mas uma interação, em que as leis que regem a produção não são as mesmas leis que regem o consumo. Assim, a relação entre produção e consumo se apresenta como complexa, pois apreendê-la requer capturar seu movimento real, movimento este marcado pelas contradições. Por isso, em Marx, a teoria não é um retrato da realidade; a teoria é, na verdade, a captura do movimento da realidade. Portanto, a teoria é a reprodução – não a produção – ideal do processo real do objeto que se está pesquisando e sua verdade pode ser verificada pela/na prática social, formada pela unidade objetividade e subjetividade, que conduz à reflexão e ao mesmo tempo à projeção. Como pontua Lukács (1978b), a essência das categorias no método dialético é percebida na realidade, confirmada na práxis humana.

Ao retomar o que discutimos nesta subseção, sintetizamos que o método dialético de Marx se funda sob três elementos igualmente importantes para a compreensão e a análise do concreto real: a categoria do movimento, a categoria da totalidade e a categoria da contradição. Essas categorias fulcrais possibilitam distinguirmos o materialismo histórico-dialético da lógica formal, assentada nas proposições teórico-metodológicas positivistas. Enquanto o positivismo pressupõe que as leis que regem a vida social se igualam às leis da natureza, o marxismo se fundamenta na atividade vital humana, na ação consciente do homem sobre a natureza.

A realidade se transforma permanentemente, por isso, todas as coisas que existem na realidade estão em um movimento contínuo. Dessa forma, “não existem ideias, princípios, categorias entidades absolutas, estabelecida de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história” (LÖWY, 2015 [1985], p. 22). Assim, como já citamos, a distinção entre a história natural e a história social nos interessa porque, como Marx (2013a [1867]) analisa, os fenômenos sociais são produto da ação humana e por esse motivo podem ser transformados

justamente por essa ação, uma vez que não são regidos por leis naturais e estanques, mas sim por leis que resultam da produção e da reprodução da sociedade.

Sob o enfoque da história social, a categoria da totalidade permite compreender o decurso histórico composto por fases dentro de um processo inesgotável de mutabilidade. Desse modo, cada um dos modos de produção passou pelas seguintes fases de desenvolvimento: ascensão, consolidação e decadência, conforme cada etapa de desenvolvimento do ser social. Portanto, isolar a luta cotidiana da totalidade nos afasta de nossa meta final: a revolução.

O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto (LÖWY, 2015 [1985], p. 23-24).

Além das categorias de movimento e totalidade, também é fundamental olharmos para a contradição, pois uma análise dialética de qualquer objeto de estudo lida com as contradições internas deste objeto. O método dialético, diferentemente dos pressupostos que insistem em uma ideia de consenso social, concebe que as visões de mundo são contraditórias, permeadas por conflitos profundos e radicais que não podem ser superados pela via da conciliação, em que se apagam as especificidades e diversidades de cada ideologia. Portanto, o materialismo histórico-dialético não visa apenas explicar ou descrever a realidade, mas sim transformá-la.

Entretanto, as categorias, por estarem na materialidade das coisas, não são, pois, invenções subjetivas do sujeito da ciência, nem projeções do pesquisador; por esse motivo não podem ser simplesmente separadas para análise, justamente porque, pela compressão do método, as categorias estão em relação dialética. Nesse sentido, ao isolarmos uma categoria, como em um laboratório de química, corremos o risco de eternizá-la; isto é, ao extrair uma categoria da totalidade de relações em que ela está inserida, podemos tratá-la, erroneamente, como natural e imutável, como se esta categoria fosse pertencente a todas as formas de sociabilidade já constituídas pelo gênero humano (Cf. LUKÁCS, 2003 [1923]).

1.2 CONFIGURAÇÃO DO ESTUDO

Uma coisa importante é que nunca podemos prescindir da análise marxista da realidade, fundamental para

que possamos entender o mundo em que vivemos, e isso
 não é incompatível com o cristianismo [...].

A análise marxista é uma mediação social que está colocada e
 posta e que a teologia também deve levar em conta porque
 interage com todas as áreas do saber.

(LANCELLOTTI, 2021)

Esta pesquisa insere-se na área de concentração da Linguística Aplicada (LA), voltada ao trabalho com a formação humana dos sujeitos em ambientes escolares. Dentro da área da Linguística Aplicada, corresponde a linha de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa*. Nesse escopo, nosso interesse de estudo é o campo da alfabetização e a compreensão da linguagem verbal como objeto central da alfabetização, por meio da materialidade da palavra – síntese da atividade humana. Entendemos, pois, que estudar a educação é estudar necessariamente as origens do homem, uma vez que, conforme afirma Saviani (2012a), não é possível separar a educação da história das sociedades humanas.

Ao estudar sobre a alfabetização, não podemos deixar de registrar os estudos de pesquisadores importantes nesse campo de pesquisa no Brasil e que há anos se detêm à Psicologia Histórico-Cultural, como a professora Lígia Márcia Martins, em seus trabalhos que retomam conceitos centrais acerca do desenvolvimento humano (2013b; 2015), além de uma de suas obras mais recentes, escrita em parceria com a professora Meire Cristina dos Santos Dangió – *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*, de 2018 –; bem como a professora Ana Carolina Galvão Marsiglia, em seus trabalhos sobre a infância (2011; 2013). Assinalamos, também, os trabalhos de Saccomani (2016, 2019) – que estabelecem um diálogo importante com a Educação Infantil –, Carvalho e Marsiglia (2017) e Carvalho (2019) – que tratam do ensino da língua escrita.

A retomada das bases da Psicologia Histórico-Cultural objetiva, portanto, colaborar com o campo da alfabetização na atualidade, em especial, com a humanização dos sujeitos, justamente por entendermos que as questões que nos tocam no presente encontram suas raízes no passado e se prospectam no futuro, uma vez que, segundo Saviani (2013, p. 4), “[...] eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese”.

Nesse sentido, nossa escolha metodológica reflete a compreensão acerca da educação como um fenômeno concreto, bem como da importância do sujeito no processo de pesquisa (Cf. MARX, 2010 [1932]). Por isso, concordamos com Saviani (2013) ao afirmar que o

conhecimento de um modo geral, e, nesta pesquisa, o conhecimento educacional e linguístico, movimenta-se de um todo sincrético, é analisado abstratamente e retorna a um todo concreto, porém, numa síntese organizada, por isso, orienta-se segundo o princípio do *caráter concreto do conhecimento histórico-educacional*. Importa-nos ainda salientar que esse movimento de análise do objeto não se realiza fora da prática social, portanto, quando afirmamos que retornamos ao todo concreto, isso não significa que saímos dele e o isolamos para fazer o estudo, mas que, no *continuum* da prática social, reelaboramos o concreto à luz da dialética. Em resumo, entendemos que

O conhecimento produzido pelo método materialista histórico dialético, pressupõe o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las. O método em Marx é, sobretudo, uma posição ético-política de superação das contradições capitalistas (SILVA, 2019, p. 49).

Tendo essa compreensão em vista, tomamos a seguinte questão de pesquisa que orienta esta tese: Que elementos teórico-conceituais são identificáveis da Psicologia Histórico-cultural para superar por incorporação os pressupostos metodológicos em si mesmos, e, com eles, a ênfase em regularidade linguística estrita, em favor de pressupostos epistemológicos e filosóficos que contribuam para a assunção de uma alfabetização comprometida com a humanização dos sujeitos?. Certas de que, assim como defende Saviani (2013, p.4), “[...] o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente”, afirmamos que é a realidade concreta que nos interessa e motiva ao realizar nosso estudo.

1.2.1 Objetivos

De acordo com a dialética marxiana, compreendemos que não há objetos de estudo/pesquisa prontos e fechados em si mesmos, que existem sem a interação social e sem a tomada da realidade social como elementos nodais da atividade de pesquisa. O objeto, portanto, não nasce do vazio; ele é produto de uma totalidade de relações e só é compreendido no interior dessa totalidade. Assim, como mencionamos, à luz da categoria de movimento, tudo que foi produzido pela humanidade e que existe socialmente não é fixo e, por isso, pode ser transformado pelos sujeitos ao longo do curso da história. Portanto, a história é tomada como

um processo cujo movimento necessita ser reconstruído pelo pesquisador, pois não é dado a priori a ele. Por esse motivo, Saviani (2015, p. 33) esclarece que, sob o materialismo histórico-dialético, o movimento do conhecimento envolve dois momentos.

Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido [como a totalidade de relações e determinações].

Movidas também pela afirmação de Marx (2010 [1932], p. 78) sobre seu método dialético, em que o autor expõe que “[...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”, entendemos que a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador. Desse modo, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, desse objeto em sua existência real e efetiva, não condicionado pelos desejos do pesquisador, mas tal como ele é em si mesmo, pois o objeto existe no mundo concreto, independente da consciência do pesquisador.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador *reproduz* no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22, grifos no original).

Ao estudar um objeto específico, em um caso singular, o compromisso científico do pesquisador alicerçado no materialismo histórico-dialético é superar as formas fenomênicas imediatas com o objetivo de alcançar a essência do objeto em sua aplicação mais exata. Com efeito, “[...] o reflexo científico da realidade deve dissolver a ligação imediata entre fenômeno e essência a fim de poder expressar teoricamente a essência, inclusive as leis que regulam a conexão essência e fenômeno” (LUKÁCS, 1978b, p. 220). A aparência e a essência do objeto

formam uma unidade dialética; o trabalho do pesquisador em sua elaboração teórica é, então, de extrair conceitualmente a essência do objeto.

Na lógica dialética, há uma relação indissociável entre a elaboração teórica e a formulação metodológica. Desse modo, ao estabelecermos nosso objetivo geral e nossos objetivos específicos de pesquisa, não o fazemos para simplesmente responder à problemática previamente estabelecida. Nosso intuito é, portanto, propor uma reflexão embasada teoricamente que de algum modo possibilite o vislumbre de uma transformação social, num movimento de síncrese à síntese. Além disso, entendemos que, apesar da alfabetização ser um campo de estudo bastante abordado em pesquisas acadêmicas no Brasil, ainda há lacunas no que tange ao trabalho com as especificidades linguísticas pautadas na Psicologia histórico-cultural.

1.2.1.1 Objetivo geral

Definir, via elaboração teórica com base na Psicologia Histórico-cultural, a palavra como menor unidade de significado para o ensino e a aprendizagem da língua, com vistas à alfabetização numa perspectiva de formação em aproximação à omnilateralidade tomada em favor da humanização dos sujeitos.

1.2.1.2 Objetivos específicos

- Discutir os conceitos de sujeito e linguagem a partir de uma retomada da Psicologia Histórico-cultural;
- Sustentar a língua como instrumento psicológico de mediação simbólica em favor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; e
- Discutir as implicações da compreensão da palavra como menor unidade de significado para proposta de alfabetização humanizadora.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL À LUZ DA CONCEPÇÃO DE TRABALHO

A sociedade
laboral individualizou-se numa sociedade de
desempenho e numa sociedade ativa. O *animal
laborans* pós-moderno é provido do ego
ao ponto de quase dilacerar-se.
(HAN, 2017)

Partimos da afirmação de Engels (1952 [1876]) de que o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana; desse modo, o trabalho criou o próprio homem, motivo pelo qual a categoria trabalho é fundamental nas obras de Marx e Engels, tanto quanto para o fundamento materialista histórico-dialético de modo geral. Assim, não nos remetemos aqui, movidas pela compreensão marxiana, ao trabalho alienado, produtor e produto do sistema capitalista, mas sim ao trabalho como atividade vital humana, ação consciente e deliberada de transformação da natureza. Sobre os sentidos de trabalho, Manacorda (2010) aponta a dualidade entre as esferas alienação e atividade vital humana. Em vista disso,

[...] o trabalho tem um aspecto positivo e um negativo. O positivo é o fato de ser engendrador da riqueza genérica humana. Marx expõe, dessa maneira, a natureza do trabalho alienado e estranhado da sociedade regida pelo capital, a relação social de produção, na qual o trabalho morto se apodera do trabalho vivo. Trata-se da expressão objetiva da alienação, a separação dos produtores diretos com relação à natureza, a atividade vital, a riqueza genérica e sua própria humanidade, é a exploração do homem sobre o homem, a luta de classes (RAGO FILHO, 2015, p. 37).

Dentro do espectro negativo, o trabalho, no processo produtivo do sistema capitalista, é guiado pelas necessidades de acumulação da propriedade privada da classe hegemônica, e não pelas necessidades humanas, isto é, as necessidades são externas ao trabalhador e impostas a ele pela burguesia, que visa o enriquecimento individual e a manutenção da divisão de classes. Por isso, o valor da força de trabalho é visto como uma mercadoria, e não como expressão produtiva de um ser humano, assim como o próprio ser humano é reduzido a uma mercadoria, o que acarreta a perda da unidade humana na produção do trabalho (BRENNER; FERREIRA, 2021). Nessa concepção, o que o trabalhador produz não lhe pertence; trabalhador e trabalho encontram-se separados; o indivíduo se perde da essência humana; e a alienação se estende e

se faz presente nas relações sociais entre os homens. O trabalho, que é essencialmente atividade livre e consciente, como vamos discorrer à frente, transmuda-se em atividade alienada, em que o homem aliena-se também como ser genérico, separado de si e dos demais homens, portanto, pode explorar outros homens.

Diferentemente dessa visão, a concepção de trabalho debatida por Engels (1952 [1876]) tem suas raízes na transição do macaco em homem, quando aquele passa a deixar as mãos livres e adota a posição ereta, postura vista hoje também nos macacos antropomorfos, porém, ainda como um recurso meramente circunstancial, difere-se, pois, da mão humana, desenvolvida e aprimorada via trabalho, não como algo de existência própria e independente, mas como parte de um organismo íntegro e extremamente complexo. Pela falta de alimentos, os primeiros primatas precisaram se deslocar em solo em busca de meios para garantir a sua sobrevivência; isso fez com que as mãos e os pés operassem novas funções. O aperfeiçoamento da mão do homem influenciou outras partes de seu organismo.

Além disso, assim como seus antepassados imediatos, o homem vivia congregado; com efeito, seu desenvolvimento, do mesmo modo, está atrelado à vida social, em comunidade, diferentemente do que observamos hoje, com um exacerbado individualismo provocado pelo modo de produção capitalista, que afasta o homem do coletivo. O domínio da natureza, portanto, possibilitado pelo desenvolvimento da mão, trouxe progressivamente uma expansão dos horizontes da ação humana e criou novas necessidades nessa vida congregada, necessidades estas individuais e coletivas.

[...] os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer 'algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ENGELS, 1952 [1876], p. 5).

A linguagem, portanto, tem origem a partir do trabalho e pelo trabalho, pois, ao assumir os pressupostos marxianos no que concerne à concepção de trabalho – atividade humana que medeia o homem e a natureza – como fundamento ontológico do ser social, assumimos também que as outras dimensões humanas, incluindo a linguagem e a educação, se originam do/no trabalho e carregam uma natureza e uma função social específicas. Há, portanto, uma dependência ontológica entre essas dimensões e o trabalho, mas também uma autonomia em relação a ele (Cf. TONET, 2012). Por isso, reconhecemos que o trabalho gerou a necessidade

da criação de instrumentos, necessidade cultural e não natural humana, como defende Engels (1952 [1876], p. 6).

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus Instrumentos mais Imediatos: os órgãos dos sentidos.

Por isso, mais uma vez, pontuamos que o desenvolvimento do homem é impulsionado e orientado pela sociedade, sendo que o que distingue a manada de macacos da sociedade humana é o trabalho. Assim, entendemos que já havia a coletividade entre os macacos, porém, estes se organizavam apenas para extrair o que a natureza oferecia em seu entorno imediato, sem pensar e planejar para, por exemplo, adubar a terra e poder retirar dela mais alimentos sem precisarem migrar para outra região.

Desse modo, a adaptação à natureza, com a chamada “exploração rapace”, faz com que os animais se adequem ao que é oferecido naquele local, isto é, se adaptam passivamente ao meio, e isso faz com que a própria constituição física do animal se modifique, inclusive acarreta o desaparecimento de algumas espécies. No caso dos macacos, a alimentação variada, envolvendo a ingestão de diversas partes das plantas, fez com que eles se desenvolvessem mais, criando condições químicas para a sua transformação em homem. No entanto, isso ainda não era efetivamente trabalho.

O trabalho começa com a elaboração de instrumentos. E que representam os instrumentos mais antigos, a julgar pelos restos que nos chegaram dos homens pré-históricos, pelo gênero de vida dos povos mais antigos registrados pela história, assim como pelo dos selvagens atuais mais primitivos? São instrumentos de caça e de pesca, sendo os primeiros utilizados também como armas (ENGELS, 1952 [1876], p. 8).

E foi justamente a criação desses instrumentos de caça e de pesca que possibilitou a mudança na alimentação do homem, deixando uma dieta exclusivamente vegetal para uma dieta que incluía carne. Nesse sentido, “[...] onde mais se manifestou a influência da dieta cárnea foi no cérebro, que recebeu assim em quantidade muito maior do que antes as substâncias necessárias à sua alimentação e desenvolvimento, com o que se foi tomando maior e mais rápido o seu aperfeiçoamento de geração em geração” (ENGELS, 1952 [1876], p. 9). Por isso, “o

consumo de carne na alimentação significou dois novos avanços de importância decisiva: o uso do fogo e a domesticação dos animais” (ENGELS, 1952 [1876], p. 10).

Do mesmo modo que houve mudanças alimentares, ocorreu também a aprendizagem de viver em climas distintos, o que possibilitou habitar outros locais da Terra e a desenvolver abrigos e modos de cobrir o corpo contra as temperes. Isso, então, resultou em novas esferas de trabalho e, por consequência, um afastamento ainda mais substancial dos demais animais. O processo de trabalho se constitui por conta do desenvolvimento do cérebro e dos estágios cognitivos superiores, próprios do ser humano.

Nesse escopo, a linguagem se apresenta como um marco significativo para a passagem da conduta animal à atividade consciente humana, pois, apesar dos animais poderem expressar estados afetivos, como o cervo que, ao avistar um perigo, avisa seu bando, a linguagem é especificamente humana, como um complexo sistema de códigos objetivos formados no processo histórico e social.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades (ENGELS, 1952 [1876], p. 10).

Com a ampliação e a transformação dos trabalhos, surgimento das artes e ciências, também o direito e a política, as tribos agora são nações, formam o Estado. Desse modo, “[...] os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades” (ENGELS, 1952 [1876], p. 11). Quanto mais os homens se afastavam dos animais, mais era possível depreender que suas ações frente à natureza são intencionais e planejadas, com objetivos projetados antes das ações executadas.

Assim, o processo de desenvolvimento histórico dos instrumentos e ferramentas manuais, por exemplo, pode ser considerado, *deste ponto de vista*, como traduzindo e fixando o progresso do desenvolvimento da fonética das línguas no sentido de uma complexidade crescente – como a expressão de um aperfeiçoamento da articulação e do ouvido verbal, ao passo que o progresso das obras de arte se torne expressão de um desenvolvimento de aptidões estéticas (LEONTIEV, 2004 [1959], p 253).

Então, enquanto os animais só podem utilizar a natureza e a modificam pelo mero fato de sua presença nela, sem intenção prévia, os homens, ao contrário, modificam a natureza e a colocam a seu serviço, pelas suas necessidades. Esta é, sem dúvidas, a diferença essencial entre

o homem e os demais animais, diferença que resulta do trabalho social. Por isso, o trabalho, como ato ontológico que funda o ser social, é uma atividade eminentemente social. É o trabalho, então, o responsável pela mediação que faz com que o homem transcenda de ser natural a ser social, porque, ao transformar a natureza, o trabalho constitui a base material imprescindível ao mundo dos homens (TONET, 2006), trabalho enquanto criador de valores de uso, e não de valores de troca.

Assim, a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada (ENGELS, 1952 [1876], p. 14).

Portanto, compreender as leis da natureza requer compreender que enquanto seres humanos fazemos parte de sua unidade e, por isso, não há como dissociar o homem da natureza, a alma do corpo e o espírito da matéria. O homem faz parte da natureza, assim como a natureza faz parte dele, ao passo que a transforma, também estabelece relações sociais com outros homens. Como resultados desses processos, formaram-se as relações sociais e a organização das primeiras civilizações e, por conseguinte, surgiram as relações de produção específicas do mercado de trabalho. As ações humanas então acarretam consequências naturais e consequências sociais, como por exemplo a criação da máquina a vapor nos séculos XVII e XVIII, que resultou na concentração da riqueza nas mãos de uma minoria e privação da propriedade à maioria da população. Isso prova a necessidade da luta de classes, com a liquidação da burguesia e a abolição de todos os antagonismos de classe.

A ciência social da burguesia, a economia política clássica, só se ocupa preferentemente daquelas consequências sociais que constituem o objetivo imediato dos atos realizados pelos homens na produção e na troca. Isso corresponde plenamente ao regime social cuja expressão teórica é essa ciência. Porquanto os capitalistas isolados produzem ou trocam com o único fim de obter lucros imediatos, só podem ser levados em conta, primeiramente, os resultados mais próximos e mais imediatos (ENGELS, 1952 [1876], p. 18).

Para se manter, o modo de produção capitalista exige duas condições principais: a lei do valor para o trabalhador e para o produto do trabalho; e o embate entre o trabalhador e os meios de produção, para quem ele vende a sua força de trabalho. Esse estranhamento do homem diante de seu próprio trabalho é um paradoxo abordado por Marx e Engels (1989) quando os

autores assinalam que o trabalho é a atividade vital humana – garante a produção e a reprodução da vida –, mas é também, sob a vigência capitalista, responsável pela aniquilação da constituição do próprio ser humano. Essa desumanização é resultado do trabalho alienado, pois “o trabalho humano não pertence mais ao homem que o produz, pertence a quem compra a força de trabalho e o capitalista (dono dos meios de produção) torna-se proprietário do trabalho do trabalhador” (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 555).

Desse contexto, decorre a urgência de uma revolução que transforme por completo o modo de produção existente e, com efeito, a ordem social vigente, com a divisão da sociedade em classes (DUARTE, 2016a). Isso porque, conforme Duarte e Martins (2012, p. 51), “considerando-se a categoria marxiana de alienação, tanto a produção dos bens culturais quanto sua incorporação à vida dos indivíduos mostra-se fragmentada, unilateralizada e obstaculizada pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos meios de produção”. Essa superação da sociedade de classes não se dará sem a compreensão de que

[...] uma esfera [...] não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a *perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. Tal dissolução da sociedade, com um estamento particular, é o *proletariado* (MARX, 2013b [1843], p. 162)¹⁷.

É importante entendermos que a divisão de trabalho, como é debatida por Marx (2013a [1867]), é um processo histórico que acarreta a desumanização do homem – quando este se afasta de si mesmo e dos outros homens –, limitando-o ao reino da necessidade imediata. Portanto, o modo de produção capitalista cerceia as possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos, uma vez que estes têm seu tempo todo ocupado pelo trabalho alienado e, sem tempo para o ócio, é impossibilitado de desenvolver todas as suas dimensões humanas, permanecendo cada vez mais alienado. Nesse estado servil, em que o trabalhador não tem tempo livre, não há como atingir o reino da liberdade, pois ele só pode começar quando o trabalho deixa de ser determinado pela necessidade ou por fatores externos, que transcendem a esfera da própria produção material.

A divisão do trabalho, tal qual se configura, representa a própria divisão do homem – a fragmentação de suas capacidades –, do mesmo modo que representa a divisão do homem em

¹⁷ Segundo Ricardo Antunes (2015), estamento é uma terminologia marxiana ainda juvenil, representa uma visão empírica do que Marx vai tratar em seus textos futuros como classe. Assim, nesta passagem, o proletariado é chamado como estamento, entendido posteriormente como a classe trabalhadora. Antunes (2015) aponta ainda que o proletariado é uma ideia seminal em Marx, uma vez que carrega a potencialidade revolucionária.

relação à sociedade – perda do conceito de coletividade –, corroborando com um processo de ultra individualização, o que, por sua vez, fortalece a manutenção do *status quo*, desigual e desumano. No processo histórico de desenvolvimento do trabalho, até mesmo a criação de uma totalidade de forças produtivas, como a ciência, é apropriada pela propriedade privada. Esta apropriação privada da ciência e sua separação do mundo do trabalho nega o vínculo entre ciência e ação, trabalho intelectual e trabalho manual.

Assim, mesmo que, à primeira vista, pareça utópica a superação do capitalismo, esse movimento revolucionário não é tão somente necessário, como é possível. Isso porque, subsidiadas pelo materialismo histórico dialético, concebemos o homem como ser social que produz a história – os homens são o sujeito da história; por isso, Marx defende tanto a diferença entre natureza e história –, conseqüentemente, tudo que constitui o ser social é resultado da atividade humana. Dessa forma, como afirma Marx (2011b [1852], p. 25), “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram”. Do mesmo modo que as condições históricas fizeram com que os homens se organizassem para extinguir o feudalismo e instaurar o capitalismo, este também pode ser superado em favor de uma nova ordem social. Para isso, a consciência de classe é condição primeira, como pontua Löwy (2000 [1985], p. 133, grifos no original) ao apontar a importância do pensamento de Lukács para o marxismo.

[...] o proletariado é o sujeito/objeto idêntico do conhecimento. Ora, a sociedade não se reduz ao proletariado, e o conhecimento do conjunto das relações sociais e da estrutura de classe não pode ser identificado unicamente com uma autoconsciência do proletariado. [...] Seria preciso antes ver na consciência de classe o *ponto de partida* para a compreensão deste conjunto. A consciência de classe é fundamento do ponto de vista do proletariado, mas este visa também ao conhecimento de objetos distintos do próprio proletariado.

Essa visão sobre as possibilidades e os limites das ações dos homens diante da realidade já tinha sido apresentada por Marx alguns anos antes da publicação de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, de 1852. Foi no *Manifesto do partido comunista*, publicado pela primeira vez em 1848, que Marx e Engels anunciaram o papel ativo e criador dos sujeitos sociais concretos. Nesta obra, os autores se afastam das propostas dos reformadores sociais e revolucionários pautadas em um determinismo histórico, de progressão natural da humanidade, e em uma visão acerca da vontade dos homens concretizada livremente, sem quaisquer impeditivos sociais, para

assumirem uma proposta crítica em que os indivíduos sejam ativos na produção da história e possam se organizar para uma revolução comunista, com vistas à emancipação e à liberdade.

Assim, em uma sociedade emancipada, as necessidades individuais e as coletivas devem ser atendidas, num trânsito metabólico entre indivíduo e sociedade. Por isso, em um projeto verdadeiramente revolucionário, é substancial reconhecer que “[...] o desenvolvimento do indivíduo é fundamental para a evolução da totalidade social”; ademais, “[...] na relação entre a sociedade e o indivíduo, a evolução daquela é o fundamento do desenvolvimento deste” (LESSA; TONET, 2011, p. 79). Do contrário, qualquer mudança será apenas de ordem reformadora e superficial.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL

Não a vida ativa,
mas só a vida contemplativa é que torna
o homem naquilo que ele deve ser.
(HAN, 2017)

O trabalho, como discorremos anteriormente, como a atividade consciente entre o homem e a natureza, promove a distinção entre o ser humano e os demais animais. Assim, Marx e Engels (2007 [1932], p. 10) discorrem que os homens “[...] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. Desse modo, ao transformar a natureza, o homem também se transforma, constituindo-se, assim, como gênero humano capaz de produzir e reproduzir sua humanidade. “Esta nova forma de acumulação filogênica pôde aparecer no homem; na medida em que a atividade especificamente humana tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 176). E é dessa compreensão que as concepções de sujeito e língua, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, se manifestam.

Eis como se apresenta verdadeiramente o curso real do desenvolvimento do homem durante as dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do tipo *Homo sapiens*: por um lado, transformações extraordinárias de uma importância sem precedentes e feitas segundo ritmos cada vez mais rápidos, das condições e do modo de vida humanos; por outro lado, a estabilidade das particularidades morfológicas humanas, cuja variação

não ultrapassa as simples variantes que não têm qualquer significado adaptador socialmente essencial (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 174).

O trabalho, em seu processo de produção, se realiza em seu produto. Podemos, assim, compreendê-lo sob seu próprio conteúdo materializado e na relação com quem o produziu. Por isso, o processo de trabalho representa o desenvolvimento das aptidões do gênero humano, como o próprio aperfeiçoamento das mãos, do aparelho fonador e a criação artística. Sendo assim, “[...] durante o processo de trabalho o homem faz intervir um conjunto de faculdades que se gravam no produto e de que algumas são necessariamente físicas” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 177). Outrossim, é pelo trabalho que a unidade mãos, cérebro e linguagem possibilitou uma elevação anatômica-fisiológica do córtex cerebral. Sobre essa particularidade, Martins (2011, p. 36) discorre que

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo.

Nessa complexificação provocada pelas novas funções psíquicas humanas, juntamente com o papel importante do trabalho, se consolida a atividade consciente marcada por três traços fundamentais segundo Luria (1979). O primeiro se refere aos motivos para a realização das atividades, que ultrapassaram as necessidades imediatas. O segundo traço corresponde ao fato de que a orientação das ações humanas transcende as condições imediatas dadas pelo meio. Por fim, o terceiro traço, talvez o mais significativo da atividade consciente, é que a existência individual resulta das apropriações do que foi produzido histórica e socialmente.

A atividade humana que transforma a natureza e cria a realidade social não é dada imediatamente ao indivíduo, porque aquilo que foi objetivado pela humanidade no decurso da história precisa, necessariamente, ser apropriado por cada indivíduo especificamente, numa relação entre o genérico humano e a singularidade, visto que, segundo Heller (2014), toda atividade humana é de igual maneira individual-particular e humano-genérica. O homem é entendido, portanto, como

[...] um ser genérico (*Gattungswesen*), não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre (MARX, 2010 [1932], p. 83-84, grifos da edição).

Tonet (2006) retoma a concepção de gênero humano marxiano ao afirmar que o processo do indivíduo singular rumo a se constituir como genérico humano exige a apropriação do patrimônio material e espiritual, objetivado pela humanidade e acumulado em cada momento histórico. Dado isso, o processo de apropriação é condição para o pleno desenvolvimento dos sujeitos como seres integralmente humanos. Portanto,

Para [realizar as aquisições humanas] 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 para 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 (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 179).

Pela compreensão do desenvolvimento ontogenético, sabemos que os processos de adaptação e apropriação são radicalmente distintos, uma vez que a adaptação biológica corresponde à transformação das propriedades do organismo e do seu comportamento enquanto espécie; já a apropriação ou assimilação está ligada à reprodução pelo indivíduo das funções humanas consolidadas historicamente. A apropriação, desse modo, está no campo das relações interpessoais, ao partir do universo das objetivações humanas disponíveis para cada indivíduo pela mediação de outros seres sociais. Por exemplo, ao tomarmos a linguagem, as faculdades auditivas são formadas pelas particularidades morfológicas do homem; todavia, o desenvolvimento do ouvido verbal transcende à formação biológica, pois é a linguagem objetiva que possibilita seu desenvolvimento.

O surgimento da linguagem culminou no surgimento de um sistema de códigos para designar objetos e ações; em seguida, esse sistema também passou a diferenciar as características dos objetos, das ações e das relações. Com isso, tal codificação se complexificou em direção a códigos sintáticos complexos e frases inteiras, o que colaborou significativamente para o desenvolvimento da consciência do homem. Logo, a linguagem que, inicialmente, apenas representava a prática, tornou-se um sistema de códigos que permitia a transmissão de quaisquer informações, vinculado durante grande parte da história à atividade humana concreta. Ademais,

por meio da linguagem, assegurou-se a assimilação daquilo que foi objetivado pelos homens durante o percurso histórico para que fosse transmitido às demais gerações.

Utilizando a linguagem, o homem pode organizar a atividade prática do grupo, comunicando as informações necessárias e, além disso, pode acumular as experiências realizadas socialmente, num processo de troca e transmissão de informações. Isso é possível, porque essas experiências podem ser codificadas pela palavra. Dessa forma, permite que a geração seguinte — pela aprendizagem — possa continuar o processo de desenvolvimento das formas humanas de vida, a partir do estágio já atingido, sem voltar ao ponto de partida da geração que a precedeu (KLEIN; SACHAFASCLER, 1990, p. 32).

Assim, as relações do homem com o mundo material do qual ele faz parte, isto é, suas atividades concretas são mediatizadas pela relação com outros indivíduos; são, portanto, sempre sociais, como ocorre com a comunicação, que, em sua forma exterior inicial – coletiva – e, em sua forma interiorizada, compõe parte constitutiva do processo de apropriação pelos indivíduos do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. Desse modo, reiteramos que essa apropriação é sempre social, uma vez que

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo *particular*, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-*individual* (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida (MARX, 2010 [1932], p. 108, grifos da edição).

A comunicação, com efeito, também se inicia por conta da relação da criança com o adulto. “Desde a primeira infância, as relações práticas da criança com os objetos humanos que a rodeiam estão necessariamente inserid[a]s na comunicação com os adultos – comunicação evidentemente inicialmente prática” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 182). Nesse percurso, a relação da criança com o mundo, primeiramente, se dá pelo objetivo, e não pela palavra, relação mediatizada pelo adulto. De igual maneira, as ações que a criança realiza se dirigem tanto ao objeto quanto ao adulto; surge, a partir disso, o motivo de comunicação, o qual não se dá apenas pelo seu efeito concreto, mas pela relação do adulto diante desse efeito.

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se

descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 183).

É por meio, então, da linguagem que se pode generalizar e transmitir a experiência humana, “[...] o processo ontogênico de formação do psiquismo humano [...] é o resultado do processo específico de apropriação [...], o qual é determinado por todas as circunstâncias do desenvolvimento da vida dos indivíduos na sociedade” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 184). Pelo processo de apropriação, é realizada a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogenético. A linguagem e o uso de instrumentos, portanto, são transmitidos de geração em geração. Nesse sentido, se um indivíduo não se forma ontogeneticamente com estas propriedades, não pode ser considerado um membro pleno do gênero humano, uma vez que carrega apenas as características morfológicas da espécie.

Em Vigotski, em oposição à tradição dos estudos em psicologia, há um avanço sobre a compreensão do desenvolvimento humano com a conceituação do psiquismo, comparado, por ele, a um instrumento que separa, abstrai e faz escolha dos fatos da realidade. Nós não conseguimos ver, sentir e ter consciência de todo o mundo a nossa volta, da totalidade da realidade; não conseguimos, pois, apreender tudo de imediato, tal qual nos é apresentado. Por isso, como apresenta metaforicamente Friedrich (2012), o psiquismo não representa o mundo, ele trabalha o mundo, extrapola, portanto, a percepção sensorial.

O conceito de psiquismo demonstra com clareza o fundamento do materialismo histórico dialético em Vigotski – na Psicologia histórico-cultural –, uma vez que o pesquisador não vai criar a realidade, esta existe independente dele e de sua vontade, mas cabe ao pesquisador recriar em seu pensamento – uma reprodução ideal – um movimento que existe objetivamente. Estudar a realidade e o homem, desse modo, exige mais que a mera observação do objeto empiricamente.

Como citamos anteriormente, o desenvolvimento ontogenético humano não pode ser tomado como mera adaptação à natureza, porque, por meio dessa relação com a natureza, o homem cria os meios para a sua própria existência, mediatiza, regula e controla o processo pela sua atividade vital, o trabalho. E isso é possível porque o homem se relaciona com outros indivíduos e com a realidade humana material. Desse modo, o ser humano reflete em si as particularidades da sua espécie adquiridas no desenvolvimento das gerações anteriores.

É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana, tal como o desenvolvimento do animal no seu meio natural, o desenvolvimento do homem tem um caráter ecológico (quer dizer que depende das condições exteriores), mas não é um processo de adaptação

em sentido próprio, biológico do termo, como é o caso para a evolução animal (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 185).

No entanto, o pleno desenvolvimento humano não pode ser alcançado em uma sociedade de classes antagônicas, em que, aos membros da classe operária, explorada pela burguesia, cabe somente os trabalhos físicos mais sucateados e subjugados, o que coaduna com um desenvolvimento unilateral e fragmentado, distante das condições em que se fundamentam o desenvolvimento da ontogênese humana. Compreendemos, com isso, que nesta sociedade de classes o processo de humanização se apresenta em condições desiguais para indivíduos diferentes, o que colabora com a intensificação das desigualdades.

Desse modo, essas condições sociais desiguais estão presentes na escola e no sistema de ensino, uma vez que a escola faz parte dessa sociedade e reflete, por conseguinte, suas desigualdades (Cf. SAVIANI, 2012a [1983]). Assim, permeado pela história e pelos usos sociais da língua, o ensino da escrita também carrega essas relações de poder e dicotomias sociais, pois o domínio da escrita possibilita o acesso a outras esferas sociais, que, historicamente, foram organizadas e dominadas pela burguesia. Por isso, é fundamental discutir sobre a organização social e orientar o ensino considerando a luta de classes e para fins de superação do *status quo*, pois, do contrário, a alfabetização cumprirá apenas o papel de instrumentalizar os sujeitos para ocuparem funções específicas no mercado de trabalho.

Mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte das camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam. Direito apenas de camadas favorecidas por processos particulares de educação, a escrita guarda não por essência, mas por razão estratégica, marcas dessas mesmas camadas. Além disso, convém salientar que essa apropriação da escrita por segmentos sociais favorecidos, instituiu ao longo do tempo o próprio sistema de referências para sua aprendizagem (OSAKABE, 1984, p. 148).

A formação escolar organizada em favor da estrutura social vigente, pautada na divisão de classes, resulta em uma formação diferenciada de acordo com a classe à qual o sujeito pertence, uma direcionada para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos da burguesia. Essa sistematização corrobora com a manutenção da ideologia da classe dominante. Por esse motivo, a organização escolar tradicional tem reforçado as desigualdades sociais, uma vez que não proporciona condições para que os estudantes, em especial aqueles vindos da classe trabalhadora, reflitam sobre seu contexto concreto com vistas a alterá-lo de modo significativo (BRITO; MORENO; GOMES, 2019).

Entendemos com isso que “se o papel da escola, no início de sua constituição, limitou-se em disciplinar a mão de obra para a indústria nascente, diante da reestruturação produtiva do capital, tal função foi alterada; a escola atual se tornou espaço estratégico para burguesia” (GOMES; FERRAZZO; LÔBO, 2018, p. 54). Portanto, a atribuição da escola, a partir do materialismo histórico-dialético, não é de transformação e revolução em si mesmas e para si mesmas, mas a escola – que faz parte da totalidade social – é um espaço que possibilita a criação de condições necessárias à compreensão da realidade por meio da apropriação dos conhecimentos científicos, conforme a defesa de Vygotski (2014), para a superação da ordem societária vigente, “isso porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana está condicionada à superação dos antagonismos sociais” (SAVIANI, 2012a [1983], p. 87). Nesse mesmo sentido, Manacorda (2010, p. 71) debate o papel do trabalho no campo pedagógico, de acordo com ele

[...] a partir da posição marxiana, [...] não é, de fato, o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem, pode, no entanto, ser um elemento que concorra para a sua libertação, dado o inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade [...]. Mas essa participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes, uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas [...].

Diante dessa discussão, concordamos com os apontamentos de Duarte e Martins (2012), quando os autores afirmam que a apropriação da cultura é o lastro do desenvolvimento dos indivíduos. Sobre essa apropriação, Leontiev, nas obras *O desenvolvimento do Psiquismo* (2004 [1959]) e *Atividade, Consciência e Personalidade* (2012 [1978]), discorre sobre o desenvolvimento histórico do psiquismo, em que institui como categorias nucleares a atividade, a consciência e a personalidade. A análise da atividade e da consciência conduz à rejeição da psicologia tradicional, empírica e egocêntrica. Segundo Golder (2004, p. 35), orientando de doutorado de Leontiev nos anos de 1970, na obra *Atividade, Consciência e Personalidade*, Leontiev demonstra seu legado científico.

[Leontiev] apresenta [seu legado] como um grande sistema que tem a característica não-aditiva na apresentação dessas três categorias [atividade, consciência e personalidade]: é a colocação da relação do homem com a sociedade, relação esta que apresenta a espiral dialética e que vai do interno ao externo a partir do surgimento da imagem que passaria a ser convertida em imagem ideal. Este momento nos conduz à categoria de atividade [...] e à

consciência, que, por sua vez, atua – desculpem a redundância – ativamente sobre esta atividade.

Estudos anteriores no campo da psicologia apresentam ora paradigmas botânicos, ora modelos zoológicos. Estes, particularmente, explicavam o comportamento humano assentado em bases biológicas, fazendo analogia entre as condutas humanas e a conduta animal. São exemplos dessa perspectiva, Wolfgang Kohler (1887-1967) e Karl Bühler (1879-1963); ambos tentaram traçar similaridades entre crianças e macacos antropoides; além deles, Paul Guillaume (1878-1962) e Ignace Meyerson (1888-1983), com foco no desenvolvimento da fala, compararam macacos antropoides a pessoas privadas da fala. Luria e Yudovich (1985) sinalizaram para o enfoque idealista assumido por Bühler em seus estudos acerca da formação dos processos mentais superiores, que considerava o desenvolvimento das atividades superiores das crianças como desenvolvimento de qualidades espirituais inatas, ligadas ao processo de maturação. A psicologia clássica concebe a consciência sob dois aspectos: o primeiro pressuposto preconiza que a consciência é estudada fora das funções psíquicas e o segundo propõe a consciência relacionada à ideia de uma qualidade geral, própria dos processos psicológicos; por essa compreensão, conclui-se que a consciência não se desenvolve.

Diferentemente dessas posições, o novo olhar sobre a psicologia, proposto pela escola de Vigotski, alvitra o estudo do homem que transcende os aspectos biológico e psicológico para compreendê-lo como ser social, não mais apenas como ser orgânico. Por isso, a psicologia moderna, diferentemente das noções anteriores, trabalha com a consciência ancorada no seu conteúdo concreto e no seu desenvolvimento histórico. Essa visão da psicologia, portanto, adentra na percepção humana do mundo circundante não só no momento atual, mas do mundo histórico-cultural, que incorporou o desenvolvimento da humanidade em sua sociogênese. Dentro da análise do psiquismo humano, importa-nos conceituar cultura

[...] como síntese das objetivações humanas consubstanciadas pelo trabalho, e que, como tal, contém um maior ou menor grau de universalidade. Por um olhar mais superficial, pode-se deduzir, portanto, que todo ato humano é, potencialmente, produtor de cultura e ela, generosamente disponibilizada a todos os indivíduos pela simples pertença social. Todavia, em seu fundamento marxista, o conceito de cultura adotado por Leontiev, aliando-se ao princípio da universalidade, aponta na direção da cultura como patrimônio humano genérico, como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 50-51).

Para Luria e Yudovich (1985), a psicologia histórico-cultural apresenta três proposições fundamentais em sua investigação que rejeitam as demais concepções, consideradas reducionistas em seu modo de lidar com o desenvolvimento das formas de atividades mentais superiores. O primeiro pressuposto corresponde ao entendimento das formações funcionais complexas como resultado da interação do sujeito com o meio e com os demais sujeitos, e não como formações inatas na organização do cérebro. O segundo pressuposto trata do papel do desenvolvimento, suas etapas e particularidades, no estudo da formação dos processos mentais. E a terceira proposição se fundamenta no estudo da atividade mental a partir das circunstâncias sociais concretas, porque, na transição do desenvolvimento animal ao humano, “[...] a forma de desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e linguagem” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 10).

A partir dessa concepção, a relação do homem com a sociedade é entendida como trânsito metabólico ativo pelo qual os polos da relação resultam constituídos. E esse trânsito metabólico se engendra justamente pelo trabalho, a partir da ótica marxiana, capaz de assegurar a sobrevivência do indivíduo e de suas gerações, e o que o diferencia radicalmente dos demais animais. “O salto qualitativo dessa distinção radica na produção das condições de vida e das maneiras de viver, ou seja, os seres humanos diferenciam-se a passos largos dos demais animais [à] medida que, pelo trabalho, constroem sua segunda natureza, da qual passam a depender completamente” (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 52).

Os seres humanos, portanto, se apropriam das forças da natureza em um processo em que elas são transformadas, tornando-se novas forças, modificadas pela ação humana. Essas forças configuram-se como objetivações humanas, materializadas como produto do trabalho, e fazem parte da cadeia constitutiva como objetos para novas apropriações para garantirem as características do gênero humano. O trabalho é, portanto, um processo de mediação dialética que cria uma unidade de contradições estabelecida pela transformação da realidade.

O trabalho, que superou o nível de atividade instintiva e é agir exclusivamente humano, transforma aquilo que é dado natural, inumano e o adapta às exigências humanas; ao mesmo tempo realiza os fins humanos naquilo que é natural e no material da natureza. Assim, em sua relação com o homem, a natureza se manifesta sob um duplo aspecto: por um aspecto que se apresenta como potência e objetividade que tem de ser respeitada, cujas leis o homem precisa conhecer a fim de que se possa delas se servir em benefício próprio; por um outro aspecto, se rebaixa a mero material na qual se realizam os fins humanos (KOSIK, 1976, p. 203).

No trabalho, constitui-se uma unidade dialética entre o homem e a natureza, pois ocorre uma mútua transformação, em que o homem se objetiva no trabalho e o objeto é modificado e elaborado. Com isso, o homem encontra a objetivação e, por sua vez, o objeto é humanizado; nesse processo de objetivação e humanização, o homem cria o mundo humano, enquanto os animais permanecem circunscritos às condições naturais. A humanização é, sob esse viés, um processo histórico que depende da atividade vital humana.

Ainda sobre isso, Kosik (1976) argumenta que o trabalho apresenta a objetividade como seu elemento constitutivo. De acordo com o autor, essa objetividade é, em primeiro lugar, representada pelo produto gerado pelo trabalho e que tem uma duração específica. Assim, o trabalho, em seu caráter de ação objetiva, une de um modo particular tempo e espaço como dimensões essenciais da humanidade, ou seja, das formas específicas de movimento do homem no mundo. Em segundo plano, a objetividade do trabalho se expressa no sujeito objetivo, como o homem sendo um ser prático.

No entanto, apesar dessa característica da objetividade, é necessária atenção à separação do trabalho como ação movida pela necessidade e do não-trabalho ou tempo livre como criação artística, pois essa visão corrobora com a divisão histórica e acrítica de trabalho material/físico e de trabalho espiritual. Essa divisão, portanto, apaga a especificidade do trabalho que garante a dimensão da necessidade, mas também supera essa dimensão e cria nela e a partir dela os pressupostos da liberdade humana, revelada pelo agir humano. Assim, ao agir objetivamente no mundo, o homem não o faz de modo fragmentado, separando o que é do campo da liberdade e o que é do campo da necessidade, mas sim em um processo único de transformação da natureza e de livre criação.

Segundo Leontiev (2004 [1959]), o trabalho, por sua condição coletiva, colabora com os modos de organização social; faz parte, assim, dos sistemas político-econômicos que condicionam a existência social dos indivíduos. Tendo isso em vista, as relações sociais de produção não produzem somente coisas – produtos acabados –, uma vez que os próprios seres humanos tornam-se objetivação do trabalho. Desse modo, entendemos, tal qual apontado pelo autor, que a atividade humana está na base de toda relação do indivíduo com os meios físico e social, com vistas ao atendimento de suas necessidades e à criação de outras necessidades. Assim, cada vida singular se relaciona às gerações que a precedem, por isso a importância do processo de humanização por meio das condições sociais objetivas de vida e de educação.

O ser social é concebido como a articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade; por isso, sob o olhar ontológico, o ser social não se delinea pela espiritualidade, mas pela práxis. Na práxis, interioridade e exterioridade não se excluem, tampouco apenas se

complementam; elas coocorem em uma determinação recíproca, que resulta na realidade social (Cf. TONET, 2006). Inferimos, com isso, que “o ser social se revela na sua análise e sistematização dialética. No desenvolvimento dialético das categorias econômicas o ser social se produz espiritualmente” (KOSIK, 1976, p.187-188). Portanto, concluímos que a lógica dialética é a única que nos conduz a categorias que possibilitam a compreensão do ser social. Assim, “a análise das categorias econômicas não é destituída de pressupostos: o seu pressuposto é a concepção da realidade como processo prático de produção e reprodução do homem social” (KOSIK, 1976, p. 189). Essas categorias econômicas fundamentam a objetivação e, por conseguinte, o ser social em sua existência objetiva. A economia, pois, é a atividade prática objetivada do homem e desenvolve, além da riqueza social objetiva, características subjetivas do/no homem.

O homem só não se perde em seu objeto se este lhe vem a ser como objeto *humano* ou homem objetivo. Isto só é possível na medida em que ele vem a ser objeto *social* para ele, em que o próprio se torna ser social (*gesellschaftliches Wesen*), assim como a sociedade se torna ser (*Wesen*) para ele neste objeto (MARX, 2010 [1932], p. 109, grifos no original).

Nesse sentido, as categorias econômicas se configuram na constituição do ser social no âmbito da totalidade possível devido a relação dialética; portanto, as demais categorias, quando isoladas, exprimem somente facetas isoladas do ser social. Entendemos, a partir disso, que “a economia não é apenas produção de bens materiais: é a totalidade do processo de produção e reprodução do homem como ser humano-social” (KOSIK, 1976, p. 191); ela é produção das relações sociais e produzida no interior destas. Definimos, assim, que o ser social

[...] não é uma substância rígida ou dinâmica, ou uma entidade transcendente que exista independente da *praxis* objetiva: é o *processo de produção e reprodução da realidade social*, vale dizer, é *‘praxis’ histórica da humanidade e das formas da sua objetivação*. Se de um lado a economia e as categorias econômicas são incompreensíveis sem a *praxis* objetiva e sem a solução do problema como é constituído a realidade social, de outro lado, porém, as categorias econômicas – como formas fundamentais e elementares de objetivação social do homem – são os elementos constitutivos na base dos quais se realiza a edificação do ser social (KOSIK, 1976, p. 194-195, grifos no original).

Pela perspectiva do ser social, então, assumimos que a realidade não existe sem o homem, do mesmo modo que não é só a realidade do homem. Sendo assim, a realidade da natureza sintetiza a totalidade absoluta, em que o homem é parte dessa realidade natural e

também cria e recria a realidade humano-social. Por isso, o homem não vive em duas dimensões diferentes, mas sim faz parte de ambas concomitantemente. “Como ser histórico e, portanto social, [o homem] humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como *causa sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização” (KOSIK, 1976, p. 248-249, grifos no original).

Nesse sentido, a natureza existe como totalidade absoluta mesmo com todas as formas, avanços e progressos humanos ao longo do tempo. Vemos isso

Na indústria, na técnica, na ciência e na cultura, a natureza existe para o homem como natureza *humanizada*, mas isto não significa que a natureza em geral seja uma ‘categoria social’. O conhecimento da natureza e o domínio da natureza são socialmente condicionados, e *neste* sentido a natureza é uma categoria social que varia historicamente, mas a absoluta existência da natureza não é condicionada por coisa alguma e por ninguém (KOSIK, 1976, p. 249, grifos no original).

Com efeito, o homem não produz e reproduz apenas a realidade humano-social, mas reproduz a totalidade da realidade, pois o próprio homem existe na totalidade do mundo. É nesse sentido que entendemos que a realidade é incompleta sem o homem e ele é fragmentado sem a realidade; por isso, a impossibilidade de conceber o homem apenas pela sua subjetividade sem atentar para a objetividade concreta da realidade.

Subsidiada pelas categorias econômicas, a análise do ser social fundamenta-se sobre a compreensão dessas categorias como manifestações da atividade objetiva do homem e da sua ligação com as relações sociais ao longo do percurso histórico. Por esse motivo, é necessário investigar como a economia e o trabalho se conectam e reverberam nas representações sociais. E é justamente por essa inter-relação que é inviável tomar o trabalho apenas sob a ótica empírica, desvinculando-o de suas essência e generalização. Nesse sentido, a problemática do trabalho é estudada no campo filosófico com o intuito de aprofundar-se no caminho da filosofia do trabalho com base na ontologia do homem.

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1976, p. 198-199, grifos no original).

Durante o processo de trabalho, sabemos que o homem se utiliza de um conjunto de faculdades que se imprime no produto deste trabalho, sendo algumas delas físicas. No entanto,

importa-nos aqui atentar para o conteúdo psicológico da atividade humana, consoante a proposta de Marx (2010 [1932]) sobre o processo de apropriação pelos indivíduos do que já foi objetivado ao longo do curso da história. Por isso,

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo 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 (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 178).

A compreensão de trabalho pelo viés marxiano nos aponta para compreensão do ser social do mesmo modo que suscita uma concepção de formação humana. Entender então a relação entre trabalho, formação humana e educação escolar sustenta a perspectiva histórico-cultural e move os encaminhamentos didático-pedagógicos a partir dela. A educação tomada, desse modo, como um processo de formação humana, é também trabalho, o que gera uma unidade dialética entre eles, porém, isso não significa que existe uma identidade entre educação e trabalho, e sim que ambos fazem parte da totalidade da formação humana, na existência efetiva dos homens nas contradições do movimento real da vida humana (Cf. FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013). Entender essa unidade entre educação e trabalho é um elemento importante para superação e contraposição ao modo como o trabalho tem se delineado na sociedade capitalista.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (SAVIANI, 2015, p. 34).

A formação ocorre desde o início da vida quando a criança, ao encontrar pela primeira vez os instrumentos da experiência cotidiana que a cerca, precisa realizar uma atividade prática e cognitiva em conformidade com a atividade humana que os instrumentos encarnam. Esse processo, marcadamente sempre ativo, em que é necessário apropriar-se das aquisições propostas nos fenômenos objetivos do mundo possibilita o desenvolvimento ontogênico do indivíduo. Os contornos do instrumento para o homem não são de simples objetos, pois o instrumento é criado pela atividade humana. Isso garante que ele deixe de ser algo exterior ao

homem, com meras propriedades mecânicas. Por esse motivo, o instrumento se manifesta como um objeto gravado com os modos de ações e com as operações de trabalho socialmente elaboradas; sua apropriação, portanto, corrobora com o desenvolvimento das capacidades humanas. No processo de uso dos instrumentos, então, a atividade simbólica atribui uma função organizadora a eles, que culmina na produção de novas formas de comportamento.

Ainda referente ao processo de apropriação dos conhecimentos, Leontiev marca a relevância da comunicação, enquanto atividade coletiva dos homens, para que isso aconteça. A comunicação tem, já em seu princípio, assim, como toda atividade humana, sua estrutura no processo mediatizado. “Desde a primeira infância, as relações práticas da criança com os objetos humanos que a rodeiam estão necessariamente inseridos na sua comunicação com os adultos – comunicação evidentemente inicialmente ‘prática’” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 182). Antes mesmo da palavra, a criança já se comunica por meio dos objetos e isso acontece mediado pelas ações dos adultos, pois, para garantir os seus meios, o seu saber-fazer próprio, o homem se relaciona com os outros homens e com a realidade material. No entanto,

Na sociedade de classes, a encarnação no desenvolvimento dos indivíduos dos resultados adquiridos pela humanidade na sequência do desenvolvimento da sua atividade global, e a de todas as aptidões humanas, permanecem sempre unilaterais e parciais. Só a supressão do reino da propriedade privada e das relações antagonistas que ela engendra pode pôr fim à necessidade de um desenvolvimento parcial e unilateral. Só ela cria, com efeito, as condições em que o princípio fundamental da ontogênese humana – a saber, a reprodução das aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico – se pode plenamente exercer (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 185-186).

A superação da propriedade privada é condição para o desenvolvimento omnilateral do homem, porque o capitalismo produz, não somente a miséria física do proletariado, quanto sua ignorância e degradação moral. O capital rouba dos trabalhadores, então, o tempo para a educação, para o desenvolvimento e para criação de relações sociais genuínas. Diante desse processo de desumanização, Marx (2010 [1932], p. 108) declara que

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada*: trabalho e capitalização (grifos no original).

A escola, como lugar instituído para a formação no sistema capitalista – marcado pela propriedade privada –, de modo algum está isenta às contradições dessa forma de sociabilidade. Assim, em uma sociedade pautada pelas relações sociais de exploração, a escola se converte em um espaço onde as demandas são regidas pelo projeto histórico hegemônico, uma vez que “a classe detentora dos meios de produção encontrou na escola, espaço institucionalizado de educação, uma importante ferramenta de perpetuação de seus valores” (BRENNER; FERREIRA, 2021, p. 7). Oposto a isso, assumir a perspectiva histórico-cultural é enfrentar o projeto capitalista em favor de um outro projeto social – que vislumbre a transformação por completo das relações sociais. No entanto, ao se comprometer com a visão transformadora, não podemos nos limitar a elaborar propostas ingênuas, que apenas corroboram com a manutenção do *status quo* por serem propostas pontuais e individuais, circunscritas a alguns espaços de atuação e sem engajamento coletivo. A escola, portanto, pode agir em favor de produzir ou autoproduzir a vida humana como também pode agir para alienação. Em vista disso, como citam Martins e Santos (2017), uma das tarefas educativas do proletariado é justamente explicitar as condições de exploração e alienação impostas ao trabalhador com vistas a enfrentá-las de modo organizado e sistemático.

Nesse mesmo caminho de reflexão, não podemos nos entregar às críticas neoliberais à escola voltadas aos problemas de gestão de recursos financeiros e à qualificação docente, pautadas em um discurso que tem por objetivo colocar em prática um projeto de mudanças das práticas pedagógicas, flexibilização da oferta educacional e de reestruturação dos sistemas de ensino para torná-lo mais eficiente, porque, de fato, esse projeto não visa à transformação social, mas sim à manutenção da formação para o mercado de trabalho, sob a lógica da produtividade, da eficiência e do autogerenciamento. O sujeito, nessa visão, continua sendo concebido como um ser fragmentado, que deve ser formado para atender as demandas mercadológicas do capital.

Esse discurso neoliberal é transposto para a escola na forma da eleição dos preceitos da pedagogia das competências como base para a formação e guia para as atividades pedagógicas. A pedagogia das competências não é uma novidade no cenário escolar, mas de tempos em tempos ressurge como resposta aos problemas de “fracasso escolar”. A proposta tem como referência o autor suíço Philippe Perrenoud (1944-presente), que definiu competência como “[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos no original). Um dos pilares dessa perspectiva é a flexibilidade movida pela adaptação às necessidades sociais, traduzidas no sistema capital, como atendimento ao mercado de trabalho. Esse modelo pedagógico prioriza o ensino de técnicas e habilidades que serão requeridas no mundo do

trabalho, além do ensino de valores e comportamentos do modo de vida burguês, em que o mais importante é manter-se disciplinado. O conhecimento é reduzido aos saberes próprios do campo de trabalho específico, limitando o potencial de desenvolvimento dos sujeitos.

Historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares (MARSIGLIA et al., 2017, p 112).

A Reforma do Ensino Médio, ou o chamado Novo Ensino Médio, uma política governamental educacional instituída pela Lei n. 13.415/17, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, exemplifica como as concepções da pedagogia das competências são levadas a termo nos documentos oficiais que norteiam a organização escolar, o currículo e a formação docente. Segundo preconiza a proposta oficial, a Reforma do Ensino Médio “[...] tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”¹⁸. Para isso, prevê a criação de itinerários formativos, um conjunto de atividades diversas, que devem ser escolhidas pelos estudantes conforme seu interesse. No entanto, o que parece uma liberdade de escolha apenas mascara as intenções da educação pautada nas competências, que retira o foco do conhecimento para realizar uma capacitação genérica, formando os sujeitos conforme as determinações do sistema (Cf. BRITTO, 2012).

Por isso, sob essa perspectiva, os educandos são concebidos como sujeitos empíricos, com exacerbado foco em sua singularidade, por isso são colocados no centro dos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, devem escolher individualmente seu percurso formativo. A princípio, o que parece um processo de constituição de autonomia e liberdade é, na verdade, um mecanismo de responsabilizar os indivíduos por sua aprendizagem e, mais do que isso, pelos resultados obtidos, principalmente, culpabilizá-los pelo seu fracasso.

Se fizessemos uma análise discursiva das proposições do documento, em um primeiro momento, poderíamos concluir que o Novo Ensino Médio abre possibilidades significativas aos

¹⁸ PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

jovens, porque utiliza termos como escolhas responsáveis, desenvolvimento de autonomia, diálogo com os anseios dos estudantes, entre outras expressões. No entanto, ultrapassando a superficialidade discursiva, depreendemos que essa reforma retoma, agora com outros aspectos, os fundamentos da pedagogia das competências, com o objetivo formativo de preparar mão de obra para as exigências mercadológicas. Assim, esse tipo de formação escolar corrobora com a adaptação social, sem qualquer reflexão sobre as desigualdades sociais e o trabalho alienado. Por esse motivo, Frigotto (2016)¹⁹ profere duras críticas à reforma, pois, segundo ele, há um retrocesso ao obscurantismo presente em autores dos séculos passados, como Destutt de Tracy (1754-1836), que propunha a existência de dois modelos de escola, um destinado aos privilegiados, que dispunham de tempo para estudar, e outro para aqueles destinados ao ofício do trabalho. Uma escola com acesso à cultura e ao conhecimento e outra pautada pelo/no pragmatismo.

A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica.

No ano seguinte ao da aprovação da Reforma do Ensino Médio, em dezembro de 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo, que teve início em 2015 com um seminário reunindo diferentes instituições e profissionais, culminou em um documento unilateral finalizado por um grupo específico e reduzido de profissionais, eliminando as discussões anteriores e a tentativa de um processo democrático de elaboração. Já em sua introdução, o documento anuncia que ao longo da Educação Básica o desenvolvimento dos estudantes deve ser alicerçado em dez competências gerais. A BNCC conceitua competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Como defendemos anteriormente, ao privilegiar o desenvolvimento de competências, a formação não propõe um percurso reflexivo, com vistas a promover quaisquer transformações sociais, mas sim o agenciamento de conhecimentos, habilidades e valores para

¹⁹ ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-mediado-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 04 de nov. de 2021.

lidar com a realidade tal qual ela se apresenta, isto é, para que os estudantes se adaptem ao modelo social capitalista e atendam às necessidades deste modelo, sem questioná-las e sem compreender suas incoerências e contradições. Ainda na introdução da BNCC, quando apresenta seus fundamentos pedagógicos e a defesa de uma educação integral, dispõe que

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 14-15).

Quando analisamos somente a aparência do que está textualizado na BNCC²⁰, sem adentrarmos efetivamente no documento e em seu contexto real de produção, concluímos que a base objetiva supera a fragmentação na formação para que os estudantes possam se desenvolver plenamente, visto que em seu conteúdo o documento salienta inúmeras vezes o conceito de formação integral. No entanto, ao assumirmos uma abordagem dialética de análise, compreendemos que a defesa por uma formação integral em nada se alinha à proposta marxiana de omnilateralidade, pois a intenção de ser integral está unicamente relacionada ao tempo de permanência na escola, para que ocorra a formação técnica dos sujeitos, e não ao desenvolvimento das múltiplas faces da vida humana, contemplando as dimensões ética, estética, política, filosófica, física e artística. No documento, observamos a ausência de referência aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades.

Ao analisarmos o contexto histórico no qual se elaborou a BNCC, entendemos que estamos diante de uma crise estrutural do capital, com um esgotamento das possibilidades do seu modo de produção, o que impulsionou uma série de ações, como a elaboração da base, voltadas à reestruturação da escola e da formação com vistas a atender os ditames neoliberais. Assim, como afirma Lavoura (2021, p. 3), essas investidas público-privadas apontam para a “[...] efetivação da tendência de destituição corrosiva da dimensão ontológica da educação

²⁰ Sugerimos como leitura a obra *A pedagogia histórico-crítico, políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, de Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso, lançada em 2021, que aborda, sob os fundamentos marxianos, de forma crítica e atual as políticas públicas e seus alinhamentos ideológicos.

escolar”. Para enfrentar a sua própria crise, o capital organiza um ataque à educação, com duas frentes específicas: privatização do ensino e sucateamento do trabalho; e rebaixamento da formação humana, com esvaziamento dos conhecimentos científicos, em favor dos conhecimentos técnico-instrumentais.

Sob um discurso falacioso de neutralidade ideológica e de urgência na reestruturação do ensino para maior qualidade do processo educacional, essas políticas públicas, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, têm se apresentado como solução salvacionista para a educação pública, com modelos curriculares para a adaptação dos sujeitos aos novos postos de trabalho, em que se exige flexibilidade, pró-atividade, saberes pragmáticos e inovadores, empreendedorismo e outras habilidades relacionadas ao comportamento individual, em outras palavras, trabalhos cada vez mais precários, subjugados e sem direitos garantidos.

O modelo escolar passa a ser o de uma empresa educadora instada a se transformar numa organização flexível, com técnicas de gestão empresarial de alcance de metas e objetivos e de motivação do pessoal – recursos humanos – orientados pela produtividade, pela política de responsabilização e, em última instância, pela rentabilidade e lucro (LAVOURA, 2021, p. 9).

O que se apresenta na aparência, como resposta aos problemas sociais atuais, carrega em sua essência a barbarização da vida social resultante da crise estrutural do capitalismo. Portanto, nenhuma das propostas traz novidades para o enfrentamento da crise com atenção à vida humana – suas produção e reprodução –, visto que fundamentalmente estão alinhadas à pedagogia das competências e sustentam a defesa de uma formação pautada nas chamadas exigências do novo cenário mundial, urgente e inovador, e que, por isso, necessita de sujeitos aptos a se adaptarem a esse cenário.

Regidas pelo ideal de adaptação, as políticas educacionais contemporâneas se erigem sob dois pilares principais: a hiperindividualização, cada um é responsável pelo seu próprio fracasso escolar; e a desvalorização do conhecimento historicamente acumulado, descredibiliza-se a sua produção e seu ensino sistematizado. Inferimos a partir disso, que a formação preconiza o conformismo e a submissão à ordem capital, em que cada estudante se responsabiliza pelo seu caminho formativo – uma falsa autonomia e liberdade de escolha –; além disso, há a negação dos conhecimentos científicos e universais – os conhecimentos tornam-se singulares e únicos, criados por cada estudante a partir do seu interesse, uma vez que os processos são personalizados pelo próprio sujeito. O objetivo dessa formação é, senão outro, fortalecer o sistema capital e provocar desigualdades sociais ainda mais abissais.

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (MARSIGLIA et al., 2017, p. 117).

Sob o discurso falacioso da obsolescência da escola em seus moldes tradicionais de organização, com fortes críticas aos conhecimentos sistematizados e aos métodos de ensino tradicionais, a pedagogia das competências reedita, conforme aponta Lavoura (2021), outros movimentos pedagógicos já presentes ao longo da história da escolarização e debatidos por Suchodolski (2002), quando o autor tratou do embate das pedagogias da essência e da existência. Efetivamente não há nenhuma novidade trazida pelo enfoque das competências; a exacerbação do pragmatismo, do empirismo e do imediatismo continuam presentes como solução para a formação escolar.

Em se tratando da etapa escolar destinada à alfabetização, Mortatti (2015) tece críticas ao ecletismo teórico-conceitual presente na BNCC. Segundo a autora, o documento assumiu, mesmo que não explicitamente, o pensamento construtivista, já disseminado há anos em documentos oficiais e em programas de formação docente, como opção metodológica de ensino legitimada pela ciência. Assim, a perspectiva construtivista – teoria psicogenética sobre a aquisição da língua escrita – foi transposta à escola como possibilidade didática-metodológica para a alfabetização e se tornou hegemônica nos espaços formativos do país, no entanto,

Como não se trata de teoria do ensino, as apropriações (brasileiras) do construtivismo em alfabetização assim como suas adoção e imposição oficiais vêm servindo, não para a propalada e desejada melhoria da alfabetização escolar, mas talvez somente para justificar a delimitação, com critérios supostamente mais “modernos” e “eficazes”, do “ciclo de alfabetização” no contexto da organização da educação escolar para atender às necessidades econômicas e políticas do país no contexto internacional (MORTATTI, 2015, p. 200).

Depreendemos, com isso, que a tentativa de apresentar novidades ao campo da alfabetização é apenas mais uma estratégia para manutenção do capital, que impõe ao sistema escolar uma agenda neoliberal de formação para a adaptação. O papel do professor e sua atividade de ensino, nessa proposição, são minimizados em favor de uma falsa autonomia dos educandos; ademais, os conteúdos, especialmente os clássicos, de que tratam Saviani e Duarte

(2012), dão lugar aos saberes da vida prática, isto é, saberes instrumentais para ocupação futura de postos de trabalhos precários. Portanto, tanto os sujeitos quanto os conhecimentos são fragmentados, uma vez que os estudantes são formados apenas para o futuro, sem considerar suas diferentes dimensões; e os conhecimentos são segmentados em intelectuais e manuais; sendo assim, aos filhos da classe trabalhadora são ensinados os conhecimentos manuais, aos filhos da classe dominante, os intelectuais.

No ano de 2019, outra proposta educacional foi aprovada pelo governo federal, agora no que concerne especificamente à alfabetização. Assim, pelo decreto n. 9.765/19, instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o slogan *Alfabetização baseada na ciência*. O documento também se anuncia como política de Estado e marco na educação brasileira. Apesar do enfoque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o discurso segue na mesma orientação do Novo Ensino Médio e da Base, a busca pela qualidade do ensino e pela superação do chamado fracasso escolar, textualizados na PNA como elevação da qualidade da alfabetização e combate ao analfabetismo. Destacamos que o alfabetismo, mais do que um interesse formativo, é uma imposição objetiva das condições atuais de sociabilidade, uma vez que a escrita é importante instrumento de organização social, portanto, erradicar o analfabetismo não é um objetivo assentado na formação humana, mas uma exigência da vida prática, principalmente, uma exigência do capital.

Problematizamos também a forma como as pesquisas de larga escala sobre o ensino são abordadas na PNA. Nesse sentido, Franco e Martins (2021, p. 32) questionam a apresentação dos resultados dessas pesquisas, sob uma visão catastrófica da educação brasileira, a exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

O documento elenca muitos dados sobre a alfabetização no país, entretanto, não realiza uma análise qualitativa dos mesmos, além de denotar uma visão reducionista do problema ao indicar meramente os limites no âmbito dos métodos. Outra questão veiculada enfaticamente e também problemática é a ideia de cientificidade associada ao método fônico e, embora se afirme no texto que existem evidências científicas quanto ao seu sucesso, tais evidências não são apresentadas.

A importância dada às evidências científicas no documento reverbera também um movimento, que não é inédito e que já foi citado por Freitas (2012) ao trazer alguns dados dos projetos dos reformadores empresariais americanos e brasileiros, acerca da cultura da auditoria. O autor ressalta que os projetos levados a termo na educação reforçam a ideia de insuficiência,

de atraso e de baixa qualidade do ensino brasileiro, e esse movimento é feito justamente para referendar a lógica administrativa, pautada em um ideal de qualidade neoliberal, meritocrática, com foco nos resultados e não nos processos que subsidiam esses resultados.

Em uma análise a partir da perspectiva da história da alfabetização no Brasil, realizada por Mortatti (2019), a estudiosa destacou a inclusão de dois documentos à linha do tempo de marcos históricos e normativos no campo das políticas públicas da alfabetização, são eles: o relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, de 2003; e o documento *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, de 2011. Entretanto, esses dois textos não têm peso normativo, tampouco se constituíram como políticas educacionais, mas foram incluídos na linha temporal da PNA, justamente por defender a mesma perspectiva desta, a eleição do método fônico como melhor método de ensino por estar em consonância com as evoluções científicas mundiais, tanto que os estudos apresentados ao longo da PNA são, em sua maioria, estrangeiros, de universidades americanas e francesas.

A tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de “marcos indesejáveis” em relação a políticas públicas incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA (MORTATTI, 2019, p. 26).

Nesse mesmo sentido, a escolha pelo uso do conceito de *literacia* – tomado como “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21) – não se dá ao acaso, mas sim com o objetivo de corroborar com a adoção da ciência cognitiva como evidência científica mais atual e aceita no mundo e, por isso, a visão que deve ser a base para reformular o processo de alfabetização no Brasil. O documento argumenta que “o método fônico, aliado à uma roupagem cognitivista e neurocientífica em voga na atualidade, desponta como novidade e salvação para os problemas de alfabetização no país” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 54); entretanto, para além da defesa do método fônico, não é explicitada nenhuma teoria pedagógica ao longo da PNA. Essa escolha, por não apresentar uma teoria pedagógica que sustente o ensino, demonstra que os preceitos da ciência cognitiva são transpostos unilateralmente à educação, o que destaca como centrais os processos biológicos no processo de alfabetização.

Ainda sobre o conceito de *literacia*, a PNA especifica a importância da *literacia familiar*, termo debatido por autores americanos e ingleses, para a alfabetização das crianças.

Segundo essa proposta, a aprendizagem da leitura e da escrita tem forte relação com as práticas e vivências familiares; em outras palavras, as crianças que desde cedo têm contato com artefatos escritos e têm acesso a bens culturais como livros aprendem com mais facilidade; portanto, as ações da família e/ou dos cuidadores impactam diretamente na vida escolar das crianças. Não discordamos sobre a relevância da inserção das crianças no mundo da escrita e de como as experiências culturais colaboram para a aprendizagem e para o desenvolvimento, todavia, não podemos esquecer de olhar para o concreto real e compreender que, em uma sociedade tão desigual como a nossa, exigir que a família assuma essa função é mais uma ferramenta de exclusão do sistema capitalista. Além disso, a leitura, na infância, se apresenta como uma possibilidade, e não como uma necessidade, uma importante possibilidade de vivência com o texto, entretanto, o ingresso efetivo ao mundo da escrita se consolida na escola (Cf. BRITTO, 2018). Sobre isso, ressaltamos que não podemos aceitar a visão ingênua da escola como redentora da ignorância dos homens, em uma concepção romantizada e idealista sobre o papel da educação escolar e seus limites dentro do contexto real no qual vivemos, como sugere Saviani (2012a [1983]) quando trata das teorias não críticas da educação.

A concepção de leitura abarcada pelo conceito de *literacia* carrega a ideia salvacionista da leitura como um bem em si mesma. Desconsideram-se as práticas sociais de produção e circulação dos textos, as relações de poder implicadas nos discursos e a inserção dos sujeitos nas diferentes formas de cultura. Há uma mitificação em torno da leitura, como reflete Britto (2012, p. 37), que limita a discussão à importância genérica da leitura, sem questionar o que se entende por ler e o que isso representa no interior do sistema capitalista, e que não assume a leitura como importante atividade intelectual na formação humana.

A percepção genérica de ler como um bem em si mesmo, desvinculado das formas de ser na sociedade e da formação cultural, ignora qualquer indagação mais forte de cultura, conhecimento, educação e política. E, na lógica da razão instrumental, é preciso que seja assim para que haja coincidência entre a concepção de leitura e a também vaga noção de participação social: o leitor crítico seria crítico porque, informado pelos meios de comunicação de massa e outros formadores de opinião, mantém-se na lógica liberal da quase-democracia própria do capitalismo contemporâneo.

As implicações da PNA não se restringem à formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também estão presentes na formação docente. As elaborações acerca da adoção do método fônico como único caminho eficiente para o ensino e da visão a-histórica de ciência assumida pelo documento reverberam na formação do professor alfabetizador sob o pretexto da neutralidade científica e da unificação do ensino no país para

que, independentemente das particularidades locais e da singularidade dos sujeitos, o processo de alfabetização seja linear, unificado e homogêneo. Contudo, ao almejar a criação de uma identidade docente, a PNA rejeita os aspectos sociais presentes na prática social e as contradições do sistema capitalista (Cf. ALMEIDA; PIATTI, 2021).

Apesar de parecer um consenso a necessidade de uma educação de qualidade, esse discurso facilmente se torna vazio quando não há um compromisso ético-político de gestão governamental e dos demais setores sociais, principalmente ao analisarmos o panorama educacional do Brasil ao longo das últimas décadas. Esse debate, apesar de extremamente necessário, não é novo; Saviani (2008) já constatava o problema da descontinuidade das políticas públicas como um dos fatores que impedem a universalização do ensino básico – com a eliminação do analfabetismo –, pois as metas referentes a esse objetivo são constantemente adiadas e lançadas para o futuro. Observamos uma ruptura das políticas educacionais a cada nova gestão, com a negação e o apagamento do que foi realizado anteriormente, o que gera a necessidade de recomeçar as discussões sempre do ponto inicial, o oposto do que defendemos com a superação por incorporação do que já foi produzido historicamente.

Assim, sob a base materialista histórica dialética, não há como pesquisarmos o campo educacional isolando-o da luta de classes, tampouco podemos refletir sobre a alfabetização sem considerar a realidade nacional e sem ultrapassar a superfície dos métodos de ensino. Como Suchodolski (1976) destaca, o caráter revolucionário da proposta de análise do real de Marx e Engels se efetiva na educação quando esta surge o mais próximo possível da revolução concreta, oposta à subordinação ideológica da classe dominante, que impõe uma educação minimalista, no sentido de oportunizar o mínimo de conteúdos, e unilateral, com um caminho pré-determinado e único de acordo com a classe social.

Em síntese, as propostas educacionais debatidas – Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Política Nacional de Alfabetização –, apesar de, aparentemente, apresentarem novidades teóricas e metodológicas em prol de uma educação de qualidade, retomam perspectivas já bastante conhecidas no campo educacional alinhadas às concepções biologicistas e adaptativas. Sem uma visão crítica, a educação é transposta à lógica empresarial para que seja ágil, flexível e enxuta, com o esvaziamento dos conteúdos, com um currículo aberto e moldado pelo interesse dos alunos e com condições objetivas de trabalho precárias. Desse modo, como defende Saviani (2012a [1983]), o ensino da classe trabalhadora torna-se tão aligeirado até não haver ensino algum, se desfazendo em mera formalidade. Concluimos então que, ao isolar a escola da totalidade de relações sociais, nenhuma proposta traz avanços

efetivos para transformar a realidade concreta, tendo no horizonte outra forma de sociabilidade em que os homens não sejam explorados pelos próprios homens. Por isso,

Consideramos que as políticas públicas educacionais implementadas precisam ser compreendidas como propostas sustentadas por condições políticas e econômicas vigentes na sociedade atual; em outras palavras, elas são intrínsecas à estrutura de classes presente na sociedade capitalista (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 62).

E, por isso, são marcadas pelas lutas de classe. De um lado, a classe trabalhadora requer a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido; de outro, a burguesia limita esse acesso, secundarizando o papel da escola e esvaziando os conteúdos escolares. Importa-nos entender, como citam Martins e Santos (2017, s/p), que

A retomada do neoliberalismo no Brasil e na América Latina representa retrocessos na luta política dos trabalhadores e nos coloca como desafio central a luta pelo socialismo. Mais do que lutar pela garantia de direitos, impõe-se a tarefa de retomarmos o projeto de mudança das relações sociais capitalistas e de anunciar e lutar por uma nova sociedade. Acreditamos que a educação tem papel importante neste processo à medida que, se vinculada aos interesses da classe trabalhadora, pode contribuir para o desvelamento das relações capitalistas de produção e para anunciar as possibilidades concretas de uma educação na qual o trabalho se constitua como princípio educativo.

Na direção radicalmente oposta à pedagogia das competências, fundamentadas na psicologia histórico-cultural, almejamos uma formação em alinhamento à omnilateralidade, como já defendemos ao longo desta tese, em que a escola é aliada na organização da classe trabalhadora contra a opressão, porque “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição para a libertação” (SAVIANI, 2012a [1983], p. 55). Defendemos que a escola deve estar organizada como espaço de resistência e luta contra as armadilhas dos discursos conservadores e neoliberais que têm entrado nos espaços formativos de modo flagrante nos últimos tempos, em especial durante a pandemia mundial da Covid-19, por meio de ofertas de ferramentas tecnológicas de ensino forjadas por empresas privadas interessadas em adentrar nos espaços educativos, principalmente os públicos, como exposto por Thessing; Emerick de Maria e Pedralli (2021).

Tais ferramentas são propagandeadas como oportunidade única de refundar o ensino, torná-lo mais atrativo e estimulante aos alunos, sanando, assim, o fracasso escolar. No entanto, o uso de tecnologias em si mesmas não traz mudanças efetivas, por sua pretensa difusão ser

carregada de discursos incoerentes com a realidade tão desigual de acesso aos bens materiais e culturais. Assumir a entrada das tecnologias em sala de aula como propulsoras de um ensino de qualidade é se afastar do compromisso com a transmissão das formas mais ricas de conhecimentos elaborados pela humanidade, uma vez que o discurso tecnológico é um potente meio de alienação e esvaziamento das relações sociais, um aprisionamento ao pseudoconcreto, como sinaliza Kosik (1976), à superfície enganosa e ilusória da realidade. Dessa maneira, para não cairmos em proposições ingênuas de mudanças aparentes, é importante ter ciência de que

[...] uma formação integral do ser humano [...] é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital (TONET, 2006, p. 14).

Essa comunidade humana exige atenção ao olhar para a constituição da experiência humana, que é distinta da experiência dos demais animais. É, assim, uma experiência marcada pelo seu caráter sócio-histórico e pela complexidade das relações concretas – estabelecidas hoje dentro do sistema capital –, a qual não se transmite hereditariamente, mas se apresenta na vida dos indivíduos como produto do desenvolvimento das gerações que os antecederam e são transmitidas de uma geração a outra no decurso histórico. Esta experiência não se constitui como algo individual em seu sentido restrito, porque se distingue pelo seu conteúdo e também pelos processos de aquisição e apropriação. “A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 191).

Isso pode ser visto, por exemplo, quando à criança é oferecido que beba em um copo pela primeira vez, como citado por Leontiev (2004 [1959]). O contato com o líquido causará reflexos incondicionais e o copo será percebido com as suas características de objeto em si, porém, a criança se adaptará à atividade e beberá no copo, fazendo movimentos necessários para isso, o que resultará no surgimento de um novo sistema funcional. “A formação deste novo sistema funcional depende das propriedades objetivas do próprio objeto que o copo é, que se distingue de todo o ‘recipiente natural’ [...], a utilização pela criança destas propriedades não é determinada pela sua própria existência, mas pelas ações do adulto” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 191). Por isso, reiteramos que a atividade humana é mediatizada, como no exemplo citado, em que a intervenção do adulto é fundamental para o processo de apropriação da criança, assim como ocorre na formação escolar. O adulto, portanto, constrói um novo sistema motor funcional

na criança, tanto orientando-a sobre os movimentos a realizar quanto estimulando reflexos existentes. A comunicação é a propriedade principal para a apropriação pela criança das ações tipicamente humanas. Inicialmente, essa comunicação ainda é marcada pelo seu caráter prático e, para que a criança a assimile, é preciso que o sistema verbal seja transmitido a ela.

Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é para a criança apenas um sinal que comanda a sua atividade de orientação em relação aos objetos que ela percebe pelos sentidos e que lhe permite apanhá-los, compará-los e distingui-los de outros objetos exteriormente semelhantes. [...] Nos estágios ulteriores do desenvolvimento da palavra, quando a criança já adquiriu a faculdade de compreender e de utilizar a linguagem seguida, os processos de aprendizagem revestem uma forma muito mais evoluída e a sua função complica-se, ‘eleva-se’ de certa maneira (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 195-196).

A interiorização das ações, isto é, a transformação das ações exteriores em interiores, intelectuais, realizada na ontogênese humana, consiste em atividade mental interior, segundo a psicologia histórico-cultural, e não é inata. Os processos de pensamento lógico abstrato são fruto das experiências individuais da criança, formando-se a partir da relação desta com as ações exercidas pelos fenômenos da natureza sócio-histórica, em especial, fenômenos verbais. “O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob forma de um processo de apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 2004 [1959], p. 251-252).

Essa discussão nos é bastante cara, pois subsidia nossa tese em favor da superação de olhar o processo de alfabetização via a escolha metodológica, bem como fundamenta a nossa concepção de educação e de formação humana pautadas na compreensão do ser social. Além disso, entendemos a importância de discutir acerca da psicologia histórico-cultural, pois, como afirma a professora Martins (2016, p. 41), a partir do final da década de 80 e início da década de 90, ela “[...] vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano”.

2.2 AS BASES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se

a uma atenção profunda, contemplativa.
 A cultura pressupõe um ambiente onde seja
 possível uma atenção profunda.
 (HAN, 2017)

Para discorrer sobre a Psicologia histórico-cultural, faz-se necessário retornar ao momento histórico de seu surgimento. Para isso, dois fatos são importantes, ambos ocorridos no século XX: a ciência pedagógica alçava novos rumos e a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia. Esses marcos são relevantes, pois, como a psicologia histórico-cultural se edifica no materialismo histórico-dialético, conhecer o contexto social e cultural é condição para entender esta proposta psicológica e olhar conferido por ela ao psiquismo humano firmado como sistema interfuncional.

Assim, foi no início do século XX que Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), Alexis Nikolaivich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romamovich Luria (1902-1977) propuseram a psicologia histórico-cultural com o intuito de superar o que designaram como psicologia tradicional – assentada no enfoque naturalista, a-histórica e idealista –, em favor de uma psicologia de caráter científico de fato para explicar o desenvolvimento humano, fundamentada na atividade vital humana como originária do complexo psiquismo humano. A escola de Vigotski, como ficou conhecido o movimento, ganhou força teórica sobretudo no século XXI, com as colaborações substanciais de Piotr Y. Galperin (1902-1988), Daniil Elkonin (1904-1984) e Vasili V. Davidov (1930-1998). No entanto, no Brasil, as obras desses autores chegaram apenas no final da década de 80 e início da década de 90, pois as traduções tardaram a ocorrer devido ao contexto histórico de sua produção na era stalinista.

Diferentemente da psicologia de base biologicista, sobre a qual fizemos apontamentos na seção anterior, a psicologia histórico-cultural fundamenta-se na natureza social do desenvolvimento humano, isto é, no ser social. Salientamos, conforme afirma Martins (2016, p. 47), que tal perspectiva não é desconsiderada “[...] a importância do substrato biológico para a formação do homem, [porém], esta teoria demonstra que os saltos qualitativos que caracterizam tal desenvolvimento resultam dos processos de trabalho [...]”. A principal tese então defendida por Vigotski propõe que

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente do comportamento ‘categorial’, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da

vida social, nas formas histórica-sociais da existência do homem (LURIA, 2001, p. 20-21, grifos no original).

É com base nesse fundamento que a escola de Vigotski problematiza a discussão sobre o psiquismo humano, transpondo o embate entre organicismo e idealismo – matéria *versus* ideia –; e lança luz sobre a unidade material e ideal do psiquismo, que se desenvolve socialmente. Com isso, fica evidente que não é possível simplesmente “[...] estabelecer uma mera relação de correspondência indireta entre matéria e ideia uma vez que todo fato psíquico é [...] uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o psiquismo em ação” (MARTINS, 2016, p. 48). Concebemos, desse modo, que a instituição do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva relaciona-se de modo próximo com a necessidade de estruturação a ser conquistada por essa imagem.

Aludimos, a partir disso, que, apesar das características morfofisiológicas presentes na espécie humana possibilitarem o seu desenvolvimento enquanto seres humanos, este desenvolvimento não ocorrerá se o sujeito estiver privado de relações sociais que o movam no processo de humanização. Para que o homem supere o psiquismo animal e desenvolva formas psíquicas superiores, tipicamente humanas, necessita se apropriar das objetivações produzidas historicamente, uma vez que essas propriedades psíquicas não são garantidas pela natureza e precisam ser produzidas pelo próprio homem. Entendemos, pois, que o homem tem possibilidades outras que permitem com que, para além do conhecimento sensorial, ele possa se aprofundar na essência das coisas. Isso representa um salto qualitativo entre o psiquismo animal e o psiquismo humano. Nesse sentido, “[...] todo comportamiento animal puede ser considerado convencionalmente como la experiencia hereditaria más la adquirida, multiplicada por la particular” (VYGOTSKI, 2013, p. 45), e essa experiência adquirida é fruto dos reflexos condicionados.

[...] o comportamento animal não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata, enquanto que o homem assimila facilmente esse princípio abstrato, reagindo não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio dado. O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só a experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Consequentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (LURIA, 2001, p. 13).

Isso significa que, ao longo da história, o ser humano desenvolveu suas funções e atividades psíquicas em consonância com os progressos conquistados, e transmitiu essa acumulação de desenvolvimento entre as gerações, pois, além de acumular sua experiência imediata, o homem também assimila a acumulação das experiências sociais formadas no sistema de conceitos abstratos. Sendo assim, a transmissão dessas aptidões psíquicas não se dá na esfera biológica, isto é, não é uma herança hereditária garantida via espécie, mas sim por meio da atividade criadora e produtiva fundamental à vida humana – o trabalho social. Salientamos, portanto, que “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano, isto é dos processos psicofísicos responsáveis pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva, não resulta de uma complexificação natural evolutiva, mas, da qualidade da inserção social do sujeito e, especialmente, dos processos educativos” (MARTINS, 2016, p. 49).

O lastro do desenvolvimento do pensamento abstrato não é interno ao homem, não está na sua consciência e/ou no seu cérebro, mas em sua existência social e histórica; assim, embora entendamos que a plasticidade cerebral permite o aparecimento de novos sistemas, esses novos sistemas só se formarão a partir da atividade vital humana, e não internamente no organismo. Portanto, não é possível estudar a formação do pensamento abstrato apenas pela atividade cerebral, isolando partes do cérebro para saber onde e como se constituem os inúmeros processos psíquicos. A partir desse entendimento, é possível explicar a origem das formas mais complexas, tipicamente humanas, do comportamento consciente. E é justamente essa compreensão que se coloca como um dos alicerces de uma psicologia proposta à luz do pensamento marxiano, em que a consciência humana não se apresenta na alma ou nos mecanismos cerebrais humanos, mas na relação entre o homem e a realidade concreta, em sua história social construída ao longo dos anos e por diferentes sujeitos, história essa entrelaçada ao trabalho e à linguagem. Segundo os apontamentos de Vygotski (2013), quaisquer sistemas psíquicos percorrem três etapas: interpsicológica; extrapsicológica e intrapsicológica, em que há a internalização daquilo que antes era externo, advindo do ‘outro’, dos sistemas de relações sociais, como o exemplo da consciência de classe abordado pelo autor, “los rasgos de clase se forman en el hombre a partir de sistema interiorizados y que no son otros que los sistemas de relaciones sociales entre personas trasladados a la personalidad” (VYGOTSKI, 2013, p. 92).

A partir do desenvolvimento do psiquismo como a unidade material e ideal, Vygotski (2012a) pressupõe que o desenvolvimento humano ocorre mediante a formação das linhas de desenvolvimento orgânico e de desenvolvimento cultural, sendo elas distintas, com entrecruzamentos que não as limitam e reduzem uma à outra. Dessa visão, o estudioso

depreendeu a existência das funções psíquicas elementares e das funções psíquicas superiores. Vygotski (2013, p. 77) formulou que

Al estudiar los procesos de las funciones superiores em los niños hemos llegado a uma conclusión que [...] toda forma superior de comportamiento aparece em escena dos veces durante su desarrollo: primeiro, como forma colectiva del mismo, como forma interpsicológica, como um procedimiento externo de comportamiento. [...] El ejemplo más claro lo constituye el lenguaje. Al pñncipio, es un médio de enlace entre el niño y quienes le rodean, pero, en el momento en que el niño comienza a hablar para sí, puede considerarse como lá práctica del comportamiento individual.

Entretanto, é importante entendermos que essa formulação não originou outro tipo de objeto de estudo psicológico, mas sim o reconhecimento que o psiquismo humano é transformado pela vida cultural, em que as funções psíquicas se apresentam em dois planos distintos, primeiramente como função interpessoal, intersíquica e, em segundo momento, como função intrapessoal, intrapsíquica. Como aponta Martins (2016, p. 50), “o que institui o psiquismo humano são as funções psíquicas e elas, por sua vez, transformam-se, requalificam-se, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura, mais especificamente, pela construção cultural da linguagem”. Por isso, as funções elementares e superiores não correspondem a classes distintas e opostas.

Dessa maneira, não há uma hierarquia posta para as funções psíquicas em um caminho linear e ascendente do natural ao cultural, uma vez que essas funções se conectam de modo complexo pelas necessidades sociais. Com isso, mais uma vez, fica evidente a diferença entre a proposta vigotskiana e as demais correntes psicológicas em relação ao desenvolvimento humano, visto que Vygotski (2012a) sinaliza que toda função psíquica superior passa, necessariamente, por uma etapa externa, pois seu ponto inicial é social e não individual – interno ao sujeito. Sobre isso, ele afirma:

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes uma relación social de dos personas. El medio influencia sobre sí mesmo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el médio de influencia de otros sobre el individuo (VYGOTSKI, 2012a, p. 150).

Ademais, Vygotski (2012a, p. 150) postula a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, lei esta retomada em Martins (2011; 2016):

Toda función em el desarrollo cultural del niño aparece em escena dos veces, em dos planos; primeiro em el plano social y después em el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego em el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el passo, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estrutura y funciones.

Vigotski (1996) afirma que as funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, surgem mediatizadas por instrumentos psicológicos e, com efeito, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados. Portanto, tal pressuposto difere-se substancialmente das concepções reflexiológicas behavioristas, baseadas em processos psíquicos realizados por meio de estímulo e resposta, num vínculo associativo e direto, que ignorava o problema especificamente humano da consciência. Sob esse fundamento, é condição, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a tarefa, o instrumento e o processo psíquico necessário para resolver esta tarefa. Para que uma tarefa seja realizada, portanto, é necessário o auxílio de um instrumento psicológico, que transforma o vínculo entre a atividade e a realização da atividade – o que precisa ser feito e a ação propriamente dita – em um vínculo indireto ou mediatizado. A atividade mobiliza o desenvolvimento das funções psíquicas, por isso, as funções psíquicas superiores não nascem com as crianças, tampouco surgem internamente.

[...] o fato [é] que o instrumento psicológico é orientado para os processos psíquicos do sujeito, espontaneamente mobilizados, em um primeiro momento, para resolver a tarefa. São esses processos (naturais) que são atingidos pela introdução do instrumento psicológico e são eles que se tornam objeto *de controle e de domínio* por parte do homem. De dato, o instrumento psicológico utilizado tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor (FRIEDRICH, 2012, p. 56).

Nesse sentido, o instrumento psicológico não pertence ao mundo exterior, encontra-se na atividade psíquica do sujeito, atua como um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e autocontrole. Essa posição em relação aos instrumentos psicológicos colabora para um avanço na compreensão do papel dos signos para determinar o psiquismo como sistema funcional. Vigotski, então, alarga e aprofunda o conceito de signo, agora não visto apenas de forma distintiva e marcando um objeto específico no mundo, mas sim corroborando para definição dos instrumentos psicológicos como uma adaptação artificial, de natureza social e destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros. Ao utilizar então um instrumento psicológico, o homem transforma seus processos psíquicos

em uma atividade mediatizante; com isso, ele é sujeito e também objeto dessa atividade realizada por ele.

Em resumo, com o desenvolvimento dos seus estudos, Vigotski concluiu que por exigência das condições sociais de vida, o psiquismo humano dá um salto qualitativo em direção às funções psíquicas superiores, transformando, com isso, as funções psíquicas elementares. Por isso, as funções superiores não podem ser tomadas como produto da biologia, nem simplesmente como síntese da história da filogênese, mas sim compreendidas como compostas e estruturadas por sua natureza social, pois enquanto as funções elementares decorrem de processos evolutivos comuns aos homens e aos animais superiores, as funções superiores são produto da evolução histórica, exclusivamente humana, frutos do desenvolvimento do ser social.

Sob a mesma base teórica, Leontiev (2014) tratou especificamente do desenvolvimento psíquico infantil. O autor afirmou que cada estágio de desenvolvimento constitui-se com base na relação entre a criança e a realidade daquele estágio, movido principalmente por um tipo principal de atividade. Leontiev (2014, p. 65) define a atividade principal como aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Em cada um desses estágios, há o conteúdo da atividade assim como há uma sequência de tempo, e ambos são mutáveis porque estão imbricados nas condições históricas concretas.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2014, p. 65-66).

Movidas por essa discussão sobre o desenvolvimento, entendemos que o conceito de atividade é importante e se ancora necessariamente no trabalho, por meio do processo indissociável entre hominização e humanização, possível pelo psiquismo altamente complexo do homem. O trabalho exige necessariamente a prévia-ideação, isto é, a construção prévia da imagem mental do resultado que se objetiva. Com isso, o homem se relaciona com a realidade objetiva e, ao mesmo tempo, também a transforma em realidade subjetiva, ao passo que atende suas necessidades, produz, no processo de apropriação, novas necessidades. Assim, é importante destacar que “chamamos de atividade um processo que é eliciado e dirigido por um

motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 13).

De acordo com Leontiev (2012 [1978]), então, o impulso primário da atividade é o motivo, aquilo que move o indivíduo na direção do atendimento de suas necessidades. “Em realidade o motivo, ou motor da atividade, é uma relação entre a necessidade e o objeto que, mediante a ação humana, poderá levar à satisfação dessa necessidade” (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 57). Aqui é fundamental destacar que o motivo não é algo intrínseco ou inato, surgido espontaneamente no sujeito, mas sim surge mediado pelo outro na relação ativa entre o sujeito e o objeto pela subjetivação daquilo que anteriormente foi objetivado pela humanidade; por isso, o motivo não está na subjetividade abstrata individual. Em razão disso, Leontiev (2012 [1978]) defende que o motivo é a gênese da atividade humana.

As relações entre motivos e necessidades orientam também a nossa visão da constituição da personalidade. De início, a necessidade representa a necessidade de alguma coisa, com isso os objetos aparecem para o sujeito a partir de suas características sensoriais objetivas. Em segundo plano, as necessidades se assinalam e são sensorialmente refletidas pelo sujeito. Essa dupla via possibilita a transição para o nível psicológico, conectando as necessidades aos objetos.

[...] na própria condição de necessidade do sujeito, o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade não é claramente delineado. Até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade "não conhece" seu objeto; ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido (representado, imaginado) vem a adquirir sua atividade provocativa e diretiva como função; isto é, torna-se um motivo (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 14).

Destarte,

Compreende-se que o sujeito, enquanto indivíduo, nasce com uma porção de necessidades. Mas deixe-me repetir mais uma vez: as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, "em si mesma". Quanto mais prossegue o desenvolvimento da atividade, mais esse pré-requisito é convertido em seu resultado (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 14).

As necessidades dos animais logo desenvolvem-se através do crescimento dos círculos de objetos. Diferenciando-se dos outros animais, que têm a ampliação desses círculos de objetos

naturais, movidos pelo que eles consomem de imediato, as necessidades humanas transcendem o que está naturalmente disponível e são geradas pelo desenvolvimento da produção. Atividade e necessidade se entrelaçam, conforme a proposta marxiana, em um esquema cíclico de atividade – necessidade – atividade, assim, “[...] como determinantes da atividade concreta, as necessidades só podem aparecer em seu conteúdo objetivo, e este conteúdo não é diretamente incorporado nelas e, conseqüentemente, não pode ser isolado delas” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 15-16). Os seres humanos têm, assim como os demais animais, necessidades biológicas; no entanto, para além destas, têm necessidades determinadas socialmente.

Além dessas transformações do conteúdo objetivo das necessidades, há também mudanças nas formas de seus reflexos psíquicos. As necessidades vitais precisam continuar sendo atendidas para garantir a subsistência física, do mesmo modo que necessidades superiores se formam, chamadas de objetivos-funcionais, movidas pelo trabalho, pela criação artística etc. Por isso, “[...] o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 17). A conduta humana então não é guiada por objetivos instintivos diretos, mas suas ações se movem em favor de uma atividade social complexa.

O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de atividade psíquica específicas. Nestas, os motivos iniciais e os subjetivos originam determinadas ações e essas ações se levam a cabo por meio de correspondentes operações especiais (LURIA, 2001, p. 21-22).

Mais uma vez, marcamos a relevância de retornar aos motivos para além de concepções hedonistas de realização dos desejos individuais, afastando-se do que é negativo e aproximando-se do que é positivo em uma visão imediatista. As emoções envolvidas nas realizações são variadas e complexas, unem momentos cognitivos e sensitivos, no entanto, os estados emocionais não adquirem existência independente do mundo objetivo. Por isso, a variedade de fenômenos emocionais, em sua compreensão subjetiva, não transcende o plano da fenomenologia.

Geneticamente, o ponto de partida para a atividade humana reside na não-coincidência entre motivos e objetivos. Sua coincidência é um fenômeno secundário: seja como resultado da aquisição de um objetivo de força de estimulação independente, seja como resultado do reconhecimento de motivos e de sua conversão em motivos-objetivos. Distintos dos objetivos, os motivos

não são, de fato, reconhecidos pelo sujeito: quando executamos uma ação ou outra, naquele momento usualmente não nos damos conta dos motivos que evocam a ação. É certo que não é difícil para nós atribuir motivação a elas, mas a motivação nem sempre contém em si uma indicação de seu motivo verdadeiro (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 19-20).

De modo algum isso representa que o motivo está separado da consciência, entretanto, por vezes, não são de imediato reconhecidos e encontram-se no plano emocional da ação. Assim, no curso do desenvolvimento da atividade humana, pode ocorrer a não conformidade entre motivo e ação, isso porque a atividade se configura multimotivacional, ao mesmo tempo que é motivada, também é dirigida a um motivo.

Entre os motivos, é possível estabelecer diferentes características de acordo com a sua orientação: aqueles que induzem a atividade e lhe dão sentido pessoal são chamados formadores de sentido; enquanto aqueles que exercem fatores de estimulação são chamados motivos-estímulos. Em uma atividade, um motivo pode formar sentido e em outra ser estimulador; todavia, os formadores de sentido sempre ocupam uma posição hierárquica superior. Os motivos podem ser inconscientes, mas assim como todo reflexo psíquico assentam-se na atividade do homem dentro de um mundo objetivo. Ser consciente ou inconsciente indica apenas níveis diferentes do reflexo psíquico; desse modo, “o reconhecimento dos motivos é um fenômeno secundário que surge apenas no nível da personalidade e é continuamente produzido no curso de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 21).

Por isso, juntamente com o conceito de atividade, Leontiev (2012 [1978]) pontua sobre a importância da consciência na formação do psiquismo humano, posto que a unidade atividade e consciência estabelece a atividade como condicionadora da consciência, que, por sua vez, é reguladora da primeira. “A consciência inaugura, pois, a atividade abstrata, teórica, em decorrência da qual o ser humano pode distanciar-se do legado da natureza para transformá-lo em razão de seus motivos, edificando, por suas mãos, cérebro e signo, as condições de sua existência” (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 59). Para compreender a consciência, foi preciso assumir primeiro a ideia de vários níveis de reflexo psíquico. “Do ponto de vista histórico, genético, este fato indicava a admissão da existência de uma psique pré-consciente dos animais e o aparecimento no homem de sua forma qualitativamente nova - a consciência” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 9). Assim, a consciência individual não é somente sobre o conhecimento ou sobre os conhecimentos adquiridos, mas sim sobre um movimento interno que reflete o movimento da vida real do próprio sujeito.

A relação entre sujeito e objeto constitui uma atividade em que essa relação ganha caráter significativo. Esse significado formado resulta das apropriações antes efetivadas pelos

seres humanos, por isso, elas representam o modo como o indivíduo assimila a experiência genérica humana. Há, então, um imbricamento entre as significações singulares, fruto da experiência particular, e a relação objetiva formada coletivamente pela humanização. Portanto, “os significados não perdem sua objetividade, pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem também caráter particular, pessoal, resultante das relações que se instalam entre o indivíduo e suas condições concretas de atividade” (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 61).

A partir dessa unidade atividade-consciência, torna-se possível um novo processo, que distingue o ‘eu’ do ‘não-eu’, a personalização, categoria também fundante nos estudos de Leontiev. O autor se afasta das posturas tradicionais da psicologia para tratar da personalidade, e ancora-se no materialismo histórico-dialético para defender que a personalidade se institui alicerçada nas condições objetivas de vida e se forma pelo vínculo do indivíduo com a realidade, bem como pela organização hierárquica das atividades em relação aos motivos e pela organização dos níveis de consciência e de autoconsciência. Nas palavras de Leontiev (2012 [1978], p. 1-2) sobre sua proposta metodológica:

Já faz quase cem anos que a psicologia mundial vem se desenvolvendo sob condições de crise em sua metodologia. Tendo se dividido, por essa época, em ciência humanística e natural, descritiva e explanatória, o sistema de conhecimento psicológico apresenta sempre novas brechas dentro das quais parece que o verdadeiro sujeito da psicologia desaparece. [...] [Afastando-se dessa lógica], os cientistas soviéticos contrapuseram ao pluralismo metodológico uma metodologia marxista-leninista que permitia a penetração na natureza real da psique, na consciência do homem. Começou uma busca persistente de soluções para os principais problemas teóricos da psicologia com base no Marxismo.

A respeito da formação da personalidade, Leontiev (2012 [1978]) apresenta duas abordagens para entender a personalidade. A primeira assume que existem contradições entre mutabilidade aparente e estabilidade da personalidade dos indivíduos, o que trouxe à tona o problema do ‘eu’. Nesse sentido, a caracterização psicológica da personalidade é composta pela imprevisibilidade e mudanças intermitentes do ser humano e sua continuidade e estabilidade no ser ‘eu’. Assim, “o personalismo [...] [,] a existência de algum tipo de princípio especial, que formaria o núcleo da personalidade. Este, então, é encoberto pelas inúmeras aquisições no decorrer da vida, que são capazes de mudar, porém não de afetar essencialmente este núcleo” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 10).

Já na segunda abordagem, a base da personalidade está ancorada sobre a atividade objetiva humana. E é exatamente essa ancoragem que permite a resolução da questão acerca da estabilidade da formação da personalidade. Entendemos, portanto, que a personalidade humana

é composta pelas relações do indivíduo com o mundo, relações estas sociais e realizadas por meio das múltiplas atividades unidas.

Desde o início da vida, o ser humano se desenvolve pelas mediações entre eles e o mundo em seu entorno. Inicialmente, isso ocorre diretamente entre a mãe e a criança, depois por meio dos objetos. Com isso, os objetos deixam de se apresentar à criança apenas por suas características físicas e passam a expressar funcionalidade criada pela qualificação da atividade humana. A atividade realizada pela criança, nesse ínterim, adquire uma estrutura efetiva e a comunicação se converte em oral, mediada pela linguagem. Nesse percurso, a manipulação direta em busca da resolução de algum problema é substituída por um processo psicológico complexo guiado pela motivação e intenção da criança em direção ao desenvolvimento e à realização do próprio processo.

Essas conexões iniciais formuladas pelas crianças através das relações constituem também o início da formação da sua personalidade. Com o decorrer do tempo, as relações com o mundo e com as pessoas, que no princípio representam uma coisa só, separam-se e formam caminhos diferentes de desenvolvimento. “Na ontogênese, estas transições se expressam em fases alternantes: a fase da predominância do desenvolvimento da atividade objetiva (prática e cognitiva) com fases do desenvolvimento de inter-relações com as pessoas e com a sociedade” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 23). Igualmente ocorre com o movimento dos motivos no interior dessas fases, criando as conexões hierárquicas formadoras dos ‘nós’ da personalidade, que se entrelaçam diversamente nos estágios de desenvolvimento.

Por meio do processo ativo de entrelaçamento dos motivos aos fins, constroem-se os vínculos entre a pessoa e o mundo, “[...] criando uma unidade relativamente estável no processo de personalização que possibilita ao indivíduo, por ação da consciência, instituir um sistema subjetivo de referência para suas relações com o outro, com a realidade consigo mesmo” (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 62). Desse modo, Leontiev (2012 [1978], p 11) postula que a essência humana circunscreve-se às relações sociais, o que faz com que a personalidade individual se desenvolva condicionada às relações sociais estabelecidas, por meio da atividade, com as objetivações humanas.

O que, de fora, parece serem ações que têm seu próprio significado para o ser humano revela-se, pela análise psicológica, como algo diferente, especificamente que são apenas meios de atingir objetivos, sendo que o motivo real parece residir num plano de vida completamente diferente. Neste caso, por trás da aparência de uma atividade, esconde-se outra atividade. E é especificamente essa atividade que entra diretamente no aspecto psicológico da personalidade, não importa qual seja o agregado de ações concretas que a

realiza. É como se este último constituísse apenas um envelope para a outra atividade que realiza esta ou aquela relação real do homem com o mundo - um envelope que depende das condições que são às vezes acidentais.

Por isso, para chegar à estrutura da personalidade, não basta olhar isoladamente as características psicológicas ou sócio-psicológicas dos indivíduos, como se estas fossem genéticas ou naturais, ou ainda criadas a partir de hábitos, conhecimentos ou função profissional. É necessário, na verdade, atentar para o sistema de atividades, seu conteúdo e suas conexões, pois “a base real da personalidade é aquela estrutura especial da atividade inteira do sujeito a qual ocorre em dado estágio do desenvolvimento de suas conexões humanas com o mundo” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 24).

Os motivos também estão implicados na formação da personalidade. No curso do desenvolvimento humano, os motivos se deslocam a objetivos, há mudança na hierarquia destes e a geração de novos motivos e de novas atividades. Nesse processo, o sujeito se conecta com o mundo, bem como a atividade com os objetos e o contato social. Essas subordinações estão muito presentes no estágio espontâneo do desenvolvimento da personalidade, que ainda não é comandado pela autoconsciência e, em geral, está presente até o começo da adolescência. Nesse sentido, a formação da personalidade nasce duas vezes, inicialmente com as múltiplas motivações e, depois, com a constituição da consciência, com a ampliação das conexões entre o sujeito e o mundo, com suas ações e atividades e a hierarquia dessas conexões.

[...] A formação da personalidade representa, em si, um processo contínuo que consiste de uma série de estágios que mudam sequencialmente, cujas características qualitativas dependem das condições e das circunstâncias concretas. [...] a transição que marca o nascimento da personalidade apareceria como um acontecimento que muda o curso de todo o desenvolvimento psíquico subsequente (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 26).

Os níveis de desenvolvimento da formação da personalidade têm marcos importantes ao longo da trajetória do sujeito e são apreendidos à medida que as esferas de relação com as outras pessoas e com a sociedade vão se reconstruindo. Assim, entendemos, conforme os apontamentos de Leontiev (2012 [1978]), que o processo de desenvolvimento da personalidade é individual e único, por essa razão, apesar de similaridades no processo, ele não é padronizado entre todos os sujeitos. Além disso, esse processo se institui na vida concreta, pelas atividades efetivadas nas relações do sujeito com o mundo objetivo, o que reitera o papel fundamental da escola nesse desenvolvimento. É por isso que, para compreender a personalidade, é condição analisar as condições objetivas da época, da nação e da classe.

Outro ponto fundamental a ser estudado é a estrutura da personalidade, a qual sintetiza a relação estável dos motivos e seus arranjos hierárquicos. Assim, a estrutura da personalidade se deve à interdependência dos múltiplos sistemas desenvolvidos pelas relações de vida que geram conflitos entre elas. Então, “[...] a personalidade não pode se desenvolver dentro do quadro da necessidade: seu desenvolvimento, necessariamente, pressupõe uma substituição das necessidades pela criação, a qual, sozinha, não conhece limites” (LEONTIEV, 2012 [1978], p. 33).

2.3 A DISCUSSÃO DE INSTRUMENTO E SIGNO NA ESCOLA DE VIGOYSKI: A LÍNGUA COMPREENDIDA COMO INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

[...] a vida
humana finda numa hiperatividade mortal se
dela for expulso todo elemento contemplativo [...]
(HAN, 2017)

Como discutido na seção precedente, principalmente a partir de Leontiev (2012 [1978]; 2004 [1959]), para a Psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano não é fruto de uma complexificação evolutiva da espécie humana garantida via as características morfofisiológicas; é, isso sim, resultado da formação cultural dos indivíduos. Por isso, tanto Leontiev (2012 [1978]; 2004 [1959]) quanto Vygotski (2012a, 2013), como os demais pensadores da corrente da Psicologia histórico-cultural, postulam que o desenvolvimento psíquico não advém de um processo de evolução biológica, tomado sob fatores internos e individuais, e formado a partir de etapas bem delimitadas e atingidas linearmente por conta da maturação biológica. Assim, no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano, a maturação é um fator que está em segundo plano, pois, enquanto um processo passivo, não dependente da vontade e da ação humana; ela não consegue descrever adequadamente os fenômenos complexos. Desse modo,

Diferentemente, em um enfoque histórico social, cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições pregressas, outrossim, do confronto, das contradições entre o legado de condições naturais e experiências passadas com as forças vivas da situação presente. Para ele, apenas a descoberta das bases reais do desenvolvimento cultural da criança

tornaria possível à psicologia tomar esse processo como objeto de estudo (MARTINS, 2016, p. 54-55).

Vygotski (2012a) introduz um conceito bastante caro para distinguir os modos de funcionamento naturais – representantes da evolução dos homens e dos animais superiores – das formas instrumentais – representantes da atividade humana em sua evolução histórica e são particularmente humanas. Desse modo, Vygotski (2013) aborda as mudanças no comportamento humano pelo ato mediado por signos, isto é, pelo ato instrumental, uma vez que o signo age como um estímulo de segunda ordem, o que modifica as funções psíquicas, alterando o psiquismo humano qualitativamente, “ao longo do desenvolvimento humano as leis biológicas foram suplantadas por leis sócio-históricas, e [por isso] o processo de humanização ontogenético não se fará de forma direta, mas sim mediado por instrumentos e signos” (FRANCO; MARTINS, 2021, p. 81-82). O signo, assim, transforma as expressões antes espontâneas em expressões volitivas. É por esse motivo que Vygotski (2013) defende que todo signo é um meio de comunicação, além disso se caracteriza como um meio de conexão de algumas funções psíquicas de caráter social.

Em função disso, compreendemos que esses dispositivos artificiais, que não são criados ou dados naturalmente aos homens, se dirigem ao domínio dos seus próprios processos psíquicos. Logo, esses dispositivos são chamados de ferramentas ou instrumentos psicológicos. No entanto, é importante ter em vista que nem todas as características dos instrumentos de trabalho serão levadas a termo nesses dispositivos.

Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánico o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza. [...] Al estar inserto em el proceso de comportamiento, el instrumento psicológico modifica globalmente la evolución y la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan la configuración del nuevo acto instrumental del mismo modo que el instrumento técnico modifica el proceso de adaptación natural y determina la forma de las operaciones laborales (VYGOTSKI, 2013, p. 65).

Nesse salto qualitativo, os signos excedem a imagem sensorial do objeto em si para conceder-lhes significação. Com isso, tornam-se meios complementares que auxiliam na resolução de tarefas psicológicas, o que, segundo Vygotski (2013), faz com que os signos tenham papel significativo na atuação humana, justamente pela função instrumental, que é singular, pois nela reside a presença simultânea de estímulos de ambos os tipos; dito de outro modo, o objeto e a ferramenta desempenham um papel diferente, qualitativa e funcionalmente.

Destarte, importa-nos destacar que os signos são mediações que unem dialeticamente os polos sujeito e objeto.

[...] en e lacto instrumental, entre el objeto y la operación a él dirigida, surge un nuevo componente intermedio: el instrumento psicológico, que se convierte em el centro o foco estructural, en la medida en que determina funcionalmente todos los procesos que dan lugar al acto instrumental. Cualquier acto de comportamiento se convierte entonces em una operación intelectual (VYGOTSKI, 2013, p. 67).

A compreensão do conceito de instrumento colabora para entender que o comportamento humano se modifica pela existência de uma série de novas funções provocadas pelo instrumento e seu manuseio; também porque transcende processos naturais que se tornam desnecessários ao passo que são desempenhados pelo instrumento; bem como modificam as características dos processos psíquicos que formam o ato instrumental, assim substituem determinadas funções psíquicas por outras. Por isso, Vygotski (2013) defende que o instrumento recria e reconstrói totalmente a estrutura do comportamento.

Importa-nos também reconhecer que a linguagem permitiu aos seres humanos ultrapassarem a captação sensorial dos objetos via formação de uma imagem mental. Isso se deu por meio da palavra, que pode, ao mesmo tempo que representa o objeto, ocupar mentalmente o lugar deste, formando um conceito. Por esse motivo, Vigotski, seguido pelos estudiosos da perspectiva histórico-cultural, instituiu a palavra como signo dos signos, e a linguagem como um sistema de signos utilizada tanto para interação entre os homens quanto para constituição do conhecimento pautado na realidade. No primeiro ano de vida da criança, segundo Dangió e Martins (2015), a linguagem da criança se baseia nos sistemas de reações incondicionais, reações emocionais, impulsionados pela interação com o adulto; isto significa que, inicialmente, esse processo se apresenta como expressão do estado orgânico da criança e se transforma para cumprir a função do contato social.

A característica especificamente humana acerca da linguagem impulsiona a criança a usar instrumentos auxiliares para resolver tarefas que se apresentam a ela. Há, com isso, a superação de ações diretas e impulsivas, que dão lugar a elaborações e planejamentos prévios para resolução do problema. Nesse processo, a criança consegue tanto planejar antes de agir quanto controlar seu próprio comportamento. Os signos e as palavras se firmam como meio de contato social e garantem uma forma nova e superior de comportamento exclusivamente humano.

Então, os signos são, segundo a escola de Vigotski, produtos do trabalho intelectual dos homens, produtos estes que se tornam instrumentos ou ferramentas por meio dos quais o psiquismo humano age e se desenvolve. É por esse motivo que o autor defende que o papel do signo na atuação humana é apreendido verdadeiramente na função instrumental que assume, dando direção ao ato realizado. Pela objetivação teórica, esses signos podem ser apropriados pelos demais membros da espécie humana, assim a própria história da humanidade se configura como um processo de criação e transmissão dos signos e isso ocorre mediado pelo ensino (Cf. MARTINS, 2016).

No entanto, o conceito de mediação não deve ser entendido de modo superficial, apenas como ligação ou ponte, desconsiderando o movimento real da vida humana, tampouco ser relacionado ao chamado ensino tradicional, em que a figura do professor como aquele que deposita o conhecimento no educando. Essa visão de ensino é bastante equivocada, pois, de acordo com a crítica proposta por Saviani (2012a [1983]), a escola é alçada como lugar salvacionista, com o professor ocupando o papel central nos processos realizados. Assim, “[...] as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 2012a [1983], p. 6).

Diferentemente dessa visão de educação, segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural, como indica Martins (2013b), o professor não ocupa o papel de mediador tal qual apontada pela crítica acima; ele é o portador dos signos que medeiam o desenvolvimento psíquico. Desse modo, o que une o sujeito aprendiz e o sujeito mais experiente – o educando e o educador – é o conhecimento, traduzido em signos e significados; por isso, na escola, o processo pedagógico é necessariamente um processo mediado. A educação, em conformidade com Saviani (2015), é uma atividade mediadora no interior da prática social e, por isso, não pode ser analisada fora da prática social.

A mediação ganha contornos de imperativo externo, o qual, quando internalizado, potencializa o ato de trabalho. Portanto, a mediação não se encerra no trânsito aparente entre as coisas; ela ocupa lugar tanto nas propriedades essenciais das coisas quanto figura intencionalidade socialmente construída e, com isso, promove desenvolvimento. Desse modo, o desenvolvimento psicológico não é estanque ou cerceado por limites biológicos, mas se constitui de modo dinâmico, com movimento, e esse dinamismo marca a história do desenvolvimento social da humanidade e similarmente marca a história de desenvolvimento cultural dos indivíduos.

Retomando a discussão de Vygotski (2012a), a mediação provoca transformações na constituição da imagem subjetiva da realidade objetiva, uma vez que internaliza os conteúdos intersíquicos e potencializa o ato do trabalho, tanto teórico quanto prático. Nesse ínterim, Vygotski estabeleceu uma correspondência entre instrumento técnico e signo, porque ambos desempenham papéis como intermediários nas relações. Tanto os instrumentos técnicos quanto os signos exigem a superação das capacidades naturais, porque mesmo um instrumento técnico, com emprego bem imediato na realidade, demanda propriedades psicofísicas de quem o utiliza. De igual maneira, os signos também superam o imediatismo das respostas reflexas e retroagem sobre o desenvolvimento psíquico, portanto, as respostas aos objetos e aos fenômenos ganham novas especificidades, são agora significativas. Por esse motivo, é importante esclarecer a diferença entre instrumento psicológico e instrumento técnico.

Una diferencia muy importante entre el instrumento psicológico y el técnico es la orientación del primero hacia la psique y el comportamiento, mientras que el segundo, que se há introducido también como elemento intermedio entre la actividad del hombre y el objeto externo, está orientado a provocar determinados cambios en el propio objeto. Por el contrario, el instrumento psicológico no modifica nada el objeto: es un medio para influir en uno mismo (o en otro) – en la psique, en el comportamiento –, pero no en el objeto. De ahí que en el instrumento se refleje la actividad con respecto a uno mismo, no con respecto al objeto (VYGOTSKI, 2013, p. 68).

À vista disso, entendemos que o uso dos signos faculta o desenvolvimento das funções psíquicas, o que, por sua vez, modifica a estrutura do psiquismo, porque a atribuição de significados determina um trabalho mental que se organiza por meio da percepção, da atenção voluntária, da formação de conceitos, da memória lógica etc., isto é, um trabalho que engloba essas diferentes funções, as quais isoladamente não conseguiram realizar. Desse modo, chegamos ao autodomínio da conduta através da unidade atribuída ao psiquismo via os signos. Reiteramos que os comportamentos tipicamente humanos são mediados por signos, em um movimento de transformação dos signos em elementos internos aos sujeitos para que assim se constituam como bases da subjetividade individual.

Para avançar em sua formulação sobre a formação dos conceitos na criança, Vygotski (2013; 2014) tece críticas a dois métodos comuns na área, chamados por ele de método da definição e método de abstração. O primeiro associa o conceito à significação de uma palavra, assim, ao estudar sobre como os conceitos se formam, se analisa o conhecimento verbal da criança. O segundo trata o conceito como um produto que representa o resultado do que há de comum entre objetos, distinguindo cada objeto pelo grau de generalidade. Por esse motivo,

Vygotski afirma que o método da definição não permite olhar para o pensamento como processo realizado pela criança em sua relação concreta com a realidade; enquanto o método da abstração apaga a importância da palavra na formação de conceitos (FRIEDRICH, 2012).

O conceito é definido sob os fundamentos da lógica formal como “[...] el conjunto de rasgos que han sido destacados de la serie y ressaltados en los momentos en que coinciden”, ademais, “[...] como um conjunto de rasgos del objeto alejado del grupo, como un conjunto de rasgos generales” (VYGOTSKI, 2013, p. 82). Portanto, sob a lógica formal, entre o conceito e o objeto há uma ruptura, porque o surgimento do conceito ocorre quando se encerram os conhecimentos acerca do objeto, quando se abstraem todas as propriedades do objeto. A lógica dialética transcende esse esquema formal, de limitar o conceito à possibilidade de abstrair as características do objeto.

La cuestión de como este [o conceito] al hacerse cada vez más amplio, es decir, al referirse a un número cada vez mayor de objetos, no empobrece se contenido, como opina la lógica formal, sino que lo enriquece, es una cuestión que obtiene una respuesta inesperada en las investigaciones y se ve confirmada en el análisis del desarrollo de los conceptos en su perfil genérico, en comparación con formas más primitivas de nuestro pensamiento (VYGOTSKI, 2013, p. 83).

Vygotski (2014) então vai teorizar que, a partir da existência de cada fenômeno da realidade, o sujeito pode apreender o objeto e tomar consciência sobre ele via a formação de conceitos. Os conceitos não são como fotografias, com uma imagem coletiva pronta assumida passivamente, mas sim fruto de relações e conexões psicológicas realizadas pelos sujeitos, em uma ação ativa realizada por eles. A imagem mental criada pelo sujeito acerca do objeto orienta o próprio sujeito na realidade concreta. Com base nisso, depreendemos que a formação de conceitos impulsiona o psiquismo no sentido de imagem mental consciente. O objeto é o conteúdo concreto da imagem; enquanto a palavra é o seu conteúdo abstrato; por isso, a palavra é um fenômeno verbal e intelectual. Nesse sentido, Luria (2013, p. 66) aponta que para Vygotski a linguagem é o componente mais decisivo na sistematização da percepção, “[...] as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado, racional”.

Ancorado nas *Obras escolhidas*, de Marx e Engels (s.d.), Vygotski (2013, p. 68) aborda a especificidade dos instrumentos psicológicos diante das características da natureza e confirma que, ao modificar a natureza externa, o homem também modifica sua própria natureza.

En la singular dirección que adquiere del instrumento psicológico no hay nada que contradiga a la propia naturaleza, ya que en los procesos de actividad y de trabajo, el hombre ‘se enfrenta como un poder natural con la matéria de la naturaleza’, entendiendo por materia la substancia y el produto de la propia naturaleza. Cuando el hombre actúa dentro de este processo sobre la naturaleza exterior y la modifica, también está actuando sobre su propia naturaleza y la está modificando, haciendo que dependa de él el trabajo de sus fuerzas naturales. El subordinar también esta ‘fuerza de la naturaleza’ a sí mismo, es decir, a su próprio comportamiento, es la condición necessária del trabajo. En e lacto instrumental el hombre se domina a sí mismo desde fuera, a través de instrumentos psicológicos.

Defendemos então que, como propõe Vygotski (2012a), os significados não estão estampados diretamente nos objetos, eles precisam ser ensinados aos indivíduos por quem já os apropriou anteriormente. Portanto, o processo de humanização exige processos educativos, que são, necessariamente, processos mediados, visto que, como elucidado por Martins (2013a), a humanidade não ‘nasce’ na/da pessoa, mas decorre da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações. Nesse cenário, o signo é o elemento que medeia e o outro – entendido como ser social – é o veículo da mediação. “A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação” (MARTINS, 2016, p. 59).

Quando se trata da educação escolar, podemos estabelecer uma analogia em que os conteúdos representam os signos e o professor, a atividade mediadora. No entanto, como citamos anteriormente, o professor não deve ser entendido como a figura do mediador, mas sim entender sua atividade de ensino como é mediadora, ao passo que ele proporcione aos educandos o acervo de possibilidades de significações da realidade concreta, o que reconfigura e constitui a subjetividade dos estudantes. Assim, o ensino cumprirá seu papel no desenvolvimento dos sujeitos ao requalificar suas funções psíquicas. No bojo do papel fundamental da mediação dos signos, “[...] a psicologia histórico-cultural demonstra, mais uma vez, a natureza social do desenvolvimento do psiquismo e, igualmente, o papel vital desempenhado pela transmissão, entre as gerações, do acervo simbólico edificado pela humanidade e que precisa ser apropriado por cada indivíduo particular” (MARTINS, 2013a, p.134).

Ao tomar os signos por sua condição de instrumentos sociais, eles precisam ser aprendidos, o que exige, impreterivelmente, ensino. Nesse sentido, defendemos que, tal qual Martins (2013a, p. 132), “[...] a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo,

corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos”, pois ancora-se sobre a esfera do trabalho de elaboração abstrata da realidade concreta. Para isso, é necessário tanto eleger quais os conhecimentos precisam ser transmitidos aos sujeitos e apropriados por eles – os conceitos científicos, como defende Vigotski em seus estudos – quanto quais os modos de atingir essa apropriação. Com isso, a escola estará de fato comprometida em promover em cada ser em particular a humanidade produzida pelo gênero humano.

Reiteramos, com isso, a atenção dada pelos autores de base da Psicologia histórico-cultural ao aspecto sistêmico do psiquismo humano. Tendo isso em vista, Vygotski (2012a; 2013; 2014), Luria (2013), Leontiev (2004 [1959]) e Vygotskii, Luria e Leontiev (2014) determinaram a importância do pensamento à discussão, dada a função do pensamento de organizar a imagem subjetiva da realidade objetiva, possibilitando que essa imagem oriente a ação dos sujeitos na realidade concreta. Os autores ainda marcaram a relevância de compreender que essa imagem subjetiva se forma de uma relação particular e individual entre o sujeito e os objetos e fenômenos do mundo, o que sustenta que a atividade humana é uma unidade afetivo-cognitiva.

Para a psicologia histórico-cultural, dessa forma, o pensamento é o grande guia para a transformação das funções psíquicas elementares em superiores, bem como na composição da consciência. Assim, em Vygotski (2014), encontramos discussões sobre as relações entre pensamento e linguagem e suas conexões para entender o psiquismo humano, pois, mesmo com origens diferentes nos primeiros anos de vida, pensamento e linguagem se entrecruzam e provocam significativas mudanças no comportamento dos indivíduos com o passar dos anos.

Ademais, Vygotski (2014) apresenta o papel do significado da palavra, numa justaposição entre a sua face fonética – manifestação externa, sonora, do objeto convertido em expressão verbal – e a sua face semântica – os significados ocultos comportados pela palavra. A face fonética, primeiro componente na organização da função executiva da fala no homem, inclui, conforme Luria (1981), a análise acústica do fluxo de fala, convertido depois em unidades menores, os fonemas, o que colabora para a discriminação do significado a partir do isolamento de sons úteis.

O componente seguinte é a organização léxico-semântica do ato de falar, o que exige o domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais, o que em si mesmo se compõe da simbolização radical (ou categorização objetiva) da fala e é a função de sua generalização ou “significação”, ou, em outras palavras, a função de incorporação de qualquer

coisa que precise ser designada em um sistema concreto de conexões em critérios morfológicos ou semânticos (LURIA, 1981, p. 270-271).

Essas facetas não se desenvolvem em paralelo, como esclarece Vygotski (2014), pois, inicialmente, a fonética é a mais visível e, durante o desenvolvimento psíquico, a semântica ganha relevância no cruzamento entre pensamento e linguagem. Por conta disso, a palavra se torna, aos poucos, ato e conteúdo do pensamento. O pensamento, portanto, se desenvolve em relação com a complexificação da linguagem, em que cada um se forma e se transforma durante o processo histórico e social de apropriação da cultura. “O pensamento [...] abstratamente propriedades e relações entre objetos e fenômenos edifica estruturas de generalização, corroborando o alcance semântico das palavras na qualidade de conceitos” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 215).

Vygotski (2014) também marcou uma periodização de desenvolvimento do pensamento com base na constatação de que as mudanças nos significados das palavras unem-se às mudanças nas estruturas de generalização, separando-as em etapas, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato. Segundo Mazzeu e Francioli (2018, p. 227), “a teoria histórico-cultural considera que a compreensão e o uso pleno dos conceitos científicos só se consolida na adolescência, mas desde a idade escolar a criança desenvolve formas de pensamento conceitual que precedem e interagem com os conceitos científicos que ela vai assimilando por meio do estudo”. Nesse sentido, a periodização do desenvolvimento dos conceitos não se trata de um caminho de etapas relacionado à evolução biológica, uma vez que, para formar conceitos, os sujeitos necessariamente precisam estabelecer um complexo sistema de operações e conexões que só é possível por meio das interações sociais.

El concepto es un sistema de apreciaciones, que incluye en sí una relación respecto a un sistema mucho más amplio. La edad de transición es la edad de estructuración de la concepción del mundo y de la personalidad, de la aparición de la autoconciencia y de las ideas coherentes sobre el mundo. La base para esto hecho es el pensamiento en conceptos, y para nosotros toda la experiencia del hombre culto actual, el mundo externo, la realidad externa y nuestra realidad interna están representados en un determinado sistema de conceptos (VYGOTSKI, 2013, p. 84).

Em linhas gerais, a primeira etapa corresponde aos primeiros anos de vida, marcados pela indefinição do significado da palavra e, por isso, pensamento e ação se identificam. A palavra, nesta etapa, corresponde ao signo pautado pela percepção sensível. Desse modo, a criança lida com a realidade por meio de suas percepções e impressões sensíveis. Em se tratando

da escrita, especificamente, os conceitos relacionados à linguagem estão incorporados sincreticamente às impressões das crianças. Por isso, nesta etapa, a criança acredita que um objeto grande é representado por uma palavra grande e um objeto pequeno, por uma palavra pequena.

O segundo momento refere-se desde o término da primeira infância ao início da adolescência. É marcado por um percurso com muitas variações funcionais e estruturais, em que não há ainda uma unidade conceitual de fato, mesmo que o pensamento já seja mais objetivo. Desse modo, o pensamento demonstra um grau superior de coerência e objetividade em relação ao sincrético, estabelece relações e generalizações; no entanto, as generalizações ainda estão bastante ligadas às ações práticas das crianças, sua capacitação sensível e experiências. Dentro dos pensamentos complexos, há cinco subfases: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos. Com o avanço dessas fases, as crianças realizam novas conexões e relações, que dão início a novas relações, agora de segunda ordem.

No entanto, consoante a teoria histórico-cultural, o pensamento formado por pseudoconceitos não se encerra na infância naturalmente, com o fim de uma etapa linear, pois é bastante comum observar esse tipo de pensamento em adultos, o que denota que a superação dos pseudoconceitos não deriva de uma maturação biológica dos sujeitos, mas das condições históricas e sociais em que estes estão inseridos. Portanto, o desenvolvimento dos conceitos não encontra explicação no amadurecimento biológico das atividades cerebrais; decorre, pois, de atividades mediadas socialmente, em um movimento dialético de assimilação e reprodução do conhecimento historicamente acumulado, em especial, por meio da linguagem.

E a terceira etapa, que progride e se consolida na adolescência, efetiva-se quando os indivíduos superam a formação de pseudoconceitos em direção aos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento abstrato consolida-se com a realização de operações racionais, por meio de análises, sínteses e generalizações mais elaboradas das que se viam na formação de pensamentos por complexos. É nesse momento que a criança tem a possibilidade de superar as experiências concretas em favor de elaborar abstrações; junto a isso, ocorre o aprimoramento da função simbólica da linguagem, em que se prioriza o aspecto semântico sobre o aspecto fonético, conforme a discussão de Vygotski (2014). É na adolescência – de acordo com as circunstâncias históricas e sociais –, então, que a formação dos conceitos em seu mais alto grau de abstração se consolida, quando os sujeitos deixam de apreender os fenômenos apenas em sua aparência para apreendê-los em sua essência concreta, síntese de múltiplas relações. Por exemplo, as crianças, no geral, não costumam recorrer à memória para organizar o pensamento,

enquanto para os adolescentes a memória se fundamenta no pensamento. Assim, o pensamento tem papel importante na estruturação das funções psíquicas, portanto, ele não é apenas mais uma função, mas distribui e modifica os demais processos psicológicos.

Vygotski (2013) afirma que, entre os 14 e 16 anos, os adolescentes alteram sua linguagem e começam a usar formas novas, diferentes das crianças. Apesar de não ser possível precisar com exatidão todos os processos responsáveis por essa mudança, sabe-se que a memória e a atenção sofrem uma transição em relação às etapas anteriores de desenvolvimento. Enquanto o sistema psicológico das crianças realiza uma ação direta; nos adolescentes, ocorre o processo de autoconsciência, pois eles não só constroem o pensamento, como também são capazes de refletirem sobre as bases desse pensamento. Assim, “lo que para para el escolar es externo en el ámbito de la memoria lógica, de la atención arbitraria, del pensamiento, se convierte en interno en el adolescente” (VYGOTSKI, 2013, p. 81). A memória, especificamente, quando se converte em uma parte interna do pensamento, torna-se memória lógica. Essa internalização acontece porque as operações externas se integram aos processos internos formando uma função complexa e sintetizadora. Por consequência, nesse novo sistema, os processos externos vão se convertendo a internos.

Pensar com base nos conceitos, portanto, significa pensar a partir de um determinado sistema já preparado, que não pré-determina o conteúdo final do pensamento, pois este precisa ser elaborado. Contudo, como pontua Martins (2016, p. 66-67),

O percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, tais etapas e fases ultrapassam as especificidades da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de pessoas cuja formação cultural não otimizou o desenvolvimento do pensamento.

Ainda sobre a periodização do desenvolvimento,

Vigotskii concluiu que à consciência humana, nos vários estágios do desenvolvimento, não apenas difere em sua estrutura semântica, como também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos. Enquanto nos primeiros estágios de sua formação o papel principal na estrutura da consciência é desempenhado pelas impressões emocionais diretas, nos estágios posteriores o papel decisivo é assumido inicialmente pela percepção complexa e pela manipulação com objetos, e nos estágios finais, por um sistema de códigos abstratos, baseado na função abstrativa e generalizadora da linguagem (LURIA, 2014a, p. 197-198).

Desse modo, o pensamento abstrato só é garantido pelas apropriações das objetivações simbólicas da realidade concreta, apropriações possíveis por meio do processo de ensino orientado pelo ‘outro’ mais experiente. Como retoma Gontijo (2002, p. 31), “[...] os processos de apropriação e objetivação são sempre mediados, além da relação entre apropriação e objetivação ser mediadora entre os indivíduos e os conhecimentos”. Assim, este ‘outro’ mais experiente tem papel essencial no processo, porque entendemos, conforme sugere Vygotski (2013), que a forma de pensar e a formação de conceitos não ocorrem como imposição do meio, como atividade passiva do sujeito. Tal perspectiva supera as concepções interacionistas, com os modelos de interação entre o organismo e o meio, de relação direta entre o sujeito e as objetivações humanas historicamente constituídas.

Por isso, a importância do papel da escola no ensino dos conceitos científicos, chamados por Vygotski de conceitos verdadeiros, que transcendem aos conceitos espontâneos formados no senso comum, pois a superação da fase empírica – do sincretismo aos pseudoconceitos – não se dará pela simples evolução dos conceitos cotidianos. Enquanto os educandos, no ponto de partida da prática educativa, têm uma visão sincrética presa às impressões imediatas, o professor percorreu o caminho de síncrese à síntese, pela mediação do abstrato, e apreendeu a realidade como uma síntese de múltiplas determinações (Cf. SAVIANI, 2015).

A gênese dos conceitos cotidianos não necessita desse quadro institucional [da escola], pois a criança os forma e os aprende em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas ao seu redor; em suma, nas situações informais de aprendizagem. O fato de que esses conceitos se formam na experiência, logo, no contato direto com o mundo, explica que eles têm um nível de abstração pouco elevado. Assim, um conceito cotidiano refere-se diretamente às coisas do mundo como [a] análise dos conceitos sincréticos e os complexos mostrou (FRIEDRICH, 2012, p. 99).

À escola cabe, então, priorizar o ensino dos conceitos científicos, os quais demandam um conjunto de funções psíquicas, como a atenção seletiva, a percepção complexa, a memória e as operações lógicas do raciocínio, que, como tratamos acima, exigem análise, comparação, generalização e abstração, do mesmo modo que os conteúdos escolares não se constituem em si mesmos e para si mesmos. Vygotski então ratifica que não é toda aprendizagem que gera desenvolvimento, pois, para que isso aconteça, a aprendizagem precisa incidir nas funções psíquicas. Dentro disso, a linguagem também assume papel importante nesse processo.

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo de conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem o homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’ (LURIA, 2001, p. 22).

Por isso, Vygotski (2014) defende que debater sobre a questão do desenvolvimento dos conhecimentos científicos na idade escolar é de ordem prática e necessária, à medida que isso orienta o planejamento escolar e as atividades realizadas a partir deste planejamento – o que fazer e como fazer –, no entanto, é também uma discussão de cunho teórico. Segundo o autor, “tiene, además, un significado teórico muy importante, ya que la investigación del desarrollo de los conceptos científicos, es decir, de los conceptos auténticos, verdaderos, nos puede permitir descubrir las regularidades más profundas, más fundamentales de cualquier proceso de formación de los conceptos em geral” (VYGOTSKI, 2014, p. 181).

Os conceitos científicos não são assimilados pelas crianças de modo acabado, transmitidos pelos adultos de forma pronta e aceitos pelas crianças. Afinal, esses conceitos não correspondem apenas a uma série de conexões associativas assimiladas com ajuda da memória, como um hábito mental automático, sem um autêntico e completo ato do pensamento. Pelo contrário, a apropriação dos conceitos científicos exige que o pensamento da criança ascenda em seu desenvolvimento interno para que o conceito possa se formar em sua consciência, como um ato de generalização.

Los conceptos científicos se relacionan con la experiencia personal de manera diferente a como lo hacen los conceptos espontáneos. Los últimos surgen y se forman durante el proceso de experiencia personal del niño. Por el contrario, los motivos internos que empujan a este a formar conceptos científicos son completamente diferentes a los orientan su pensamiento a formar conceptos espontáneos. Distintas son las tareas que se le plantean al pensamiento infantil cuando asimila los conceptos en la escuela y cuando este pensamiento está entregado a uno mismo (VYGOTSKI, 2014, p. 195).

Podemos dizer então que a essência do desenvolvimento consiste na transição de uma estrutura de generalização a outra. Isso porque qualquer significado da palavra, em qualquer idade, constitui uma generalização, mas essa generalização não é estanque, pois o significado das palavras evolui. Portanto, na teoria vigotskiana, a palavra quer dizer coisas diferentes em estágios de desenvolvimento diferentes, uma vez que os próprios processos psicológicos que orientam o emprego da palavra também se alteram por conta, principalmente, de fatores sócio-econômicos (Cf. LURIA, 2013).

A palavra tem uma função básica, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias. A esta sistematização da experiência direta deve-se o fato de o papel da palavra na formação dos processos mentais ser tão excepcionalmente importante (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 12).

Nessa perspectiva, “a palavra condensa a representação sensorial, material do objeto e igualmente sua significação, exigindo do psiquismo o salto qualitativo representado pela generalização” (MARTINS, 2013a, p. 137). Portanto, uma vez que a criança aprende uma nova palavra, relacionada a um significado, o desenvolvimento do significado dessa palavra não finaliza ali, pelo contrário, ele apenas inicia. A palavra é a princípio uma generalização do tipo mais elementar e, à medida que se desenvolve, a criança passa de uma generalização mais elementar a formas mais elevadas de generalização, resultando no processo de formação de autênticos e verdadeiros conceitos. Em sua proposição, “[...] Vigotski conced[e] à palavra um papel de um meio essencial na formação dos conceitos. A tese de partida estipula que a palavra representa um papel de instrumento psicológico; é então com a ajuda das palavras que a criança formará conceitos” (FRIEDRICH, 2012, p. 83).

El proceso de desarrollo de los conceptos o de los significados de las palabras exige el desarrollo de una serie de funciones (la atención voluntaria, la memoria lógica, la abstracción, la comparación y la diferenciación), de modo que unos procesos psíquicos tan complejos no pueden ser aprendidos y asimilados de modo simples. Por eso, en el aspecto teórico no deja lugar a dudas la total inconsistencia del punto de vista según el cual el niño toma los conceptos ya formados durante el proceso de la instrucción escolar y los asimila lo mismo que asimila lo mismo que asimila cualquier hábito intelectual (VYGOTSKI, 2014, p. 185).

A escola erige, portanto, conforme destaca Martins (2013b), como *locus* privilegiado para requalificar o curso do desenvolvimento psíquico, com a formação das funções psíquicas superiores por meio dos comportamentos complexos culturalmente instituídos. Então, é por esse motivo que o ensino dos conceitos científicos na escola, por meio da atividade principal do professor, não pode seguir um caminho direto de simples assimilação das palavras pelas crianças, sem processos reflexivos por parte destas; é condição, assim, que haja uma articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. A repetição ou a verbalização da palavra por si mesmas não garantem o aprendizado do conceito, mas apenas a memorização esvaziada de significado, em que a criança não tem autonomia para lidar com o conhecimento de forma

significativa, tampouco agenciá-lo e aplicá-lo em sua prática concreta. É por essa razão que uma educação escolar que objetiva a formação omnilateral dos sujeitos deve se afastar de conhecimentos pragmáticos e utilitaristas. Além disso, não podemos prescindir de um profundo entendimento da organização escolar no sistema capitalista e do projeto formativo levado a termo a partir desse modelo de sociabilidade, pois, conforme pontuam Frizzo, Ribas e Ferreira (2013, p 558),

No modo como se organiza a lógica do capital, ao subsumir a vida humana à condição da mercadoria, força de trabalho que também tem valor de troca, elabora-se uma concepção de conhecimento destinado a retroalimentar essa produção, valorizando o capital e gerando maior e melhor produção de mercadorias. Nesse sentido, o conhecimento pode ser considerado força produtiva, e é produzido hegemonicamente para ampliar a valorização do capital. [...] O capital contribui para intensificar a exploração da força de trabalho, através da lógica da formação profissional em detrimento da formação humana, por exemplo. Esse é um imperativo que tem organizado o modo como a escola capitalista tem se estruturado, contribuindo para transformar os sujeitos do trabalho pedagógico em objetos, ao reduzir a produção do conhecimento escolar em produção da mercadoria força de trabalho.

As implicações da discussão do papel da escola e do educador no modelo social capitalista e a compreensão dos encaminhamentos metodológicos de ensino estão presentes nas políticas de formação docente. Historicamente, essas políticas foram propostas em um contexto de descontinuidade, em que as questões pedagógicas foram preteridas em relação aos conhecimentos técnicos específicos da área de formação, o que impossibilitou, em grande medida, avanços no projeto formativo de professores. Diante desse cenário, Saviani (2011) apresenta cinco dilemas da formação de docentes no Brasil com base nos documentos oficiais elaborados nos últimos anos, são elas: 1. Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias; 2. Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial; 3. Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa; 4. Formação do professor técnico versus formação do professor culto; e 5. Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático). Para o autor, para enfrentarmos esses desafios, não podemos apenas olhar estritamente para os currículos de formação, precisamos necessariamente considerar as condições de trabalho do exercício docente. Nas palavras de Saviani (2011, p. 16),

Com efeito, por um lado o entendimento de que o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente. Por outro lado, embora esse aspecto não seja muito enfatizado, constitui também uma evidência lógica que as condições do exercício do magistério reciprocamente determinam a qualidade da formação docente.

Em se tratando especificamente do trabalho com a linguagem, ao assumir uma proposta com vistas à omnilateralidade, são necessárias atividades direcionadas com o intuito de denominar objetos, fenômenos e ações, atribuir significado por meio do pensamento e atentar e memorizar de modo voluntário. Ciente, no entanto, de que esses comportamentos não são naturais e inatos às crianças, ao docente cabe realizar ações pedagógicas intencionais com vistas a ensinar os comportamentos citados e desenvolvê-los nos educandos, considerando que o trabalho pedagógico não se restringe à sala de aula, por ser uma ação dialética que reúne o professor, o aluno e o conhecimento (Cf. NORA et al., 2018) e comporta as dimensões histórica, pedagógica e social. Salientamos, nesse ponto, a concepção do ser professor, aqui longe do ideário do senso comum, como uma vocação – tomada quase no sentido religioso do termo, como uma devoção –, mas o professor enquanto trabalhador da educação, consciente de sua classe e de sua atuação na sociedade atual.

Pensando em um trabalho didático realizado com planejamento, que tenha em vista o enriquecimento da formação dos indivíduos segundo uma concepção de mundo e que leve em conta as condições objetivas de realização do trabalho educativo, espera-se o enriquecimento das apropriações da criança e, em virtude delas, a partir dos três anos a etapa típica que se observa no desenvolvimento da linguagem é o domínio da estrutura gramatical da linguagem (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 6-7).

Para que ocorra então o desenvolvimento da linguagem, as ações educativas devem se centrar no aumento do vocabulário; no aprimoramento da dicção; e no reconhecimento das normas gramaticais da língua que regulam a oralidade e a escrita. À vista disso, é importante o trabalho com textos reais, que foram produzidos em seus contextos de uso e que circulam na sociedade em diferentes esferas, prioritariamente, textos literários, principalmente aqueles com rimas, trava-línguas e que possibilitam entonações diferentes, além de apresentarem riquezas de signos e significados e facultarem o enriquecimento da formação dos indivíduos.

O trabalho pedagógico não se limita apenas a uma prática, mas conduz à práxis pedagógica, isto é, uma prática que objetiva a transformação consciente e sistemática da

realidade (Cf. SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011)²¹. O professor não se ocupará apenas com a realização de tarefas próprias de sua função, mas com um conjunto de ações organizadas e estruturadas com o intuito de transformar a realidade material, para isso, também é de extrema importância que o professor se veja como membro da classe trabalhadora. Assumindo a práxis como uma unidade dialética entre subjetividade e objetividade, a atividade docente deve ser intencional e direcionada a um objetivo específico, definido por ele previamente, com enfoque nos conhecimentos científicos, por isso, concordamos com Vygotski (2014, p. 195-196) quando este afirma que

[...] los conceptos científicos que se forman en el proceso de instrucción se distinguen de los espontáneos por *una relación distinta con la experiencia del niño*, por una relación distinta con su objeto y por los diferentes caminos que recorren desde el momento en que nacen hasta que se forman definitivamente (grifos do autor).

Movidos também pelos estudos vigotskianos, Mazzeu e Francioli (2018) reforçam que o ponto de partida e a direção do ensino e da aprendizagem não se equiparam, exatamente pela concepção assumida de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Desse modo, diferentemente de outras perspectivas, a psicologia histórico-cultural entende que o ensino não deve se adequar ao processo de aprendizagem da criança, visto que o ensino deve, na verdade, adiantar-se ao processo de aprendizagem, pois, como defendemos, precisa ser intencional, direcionado e guiado por objetivos específicos de apropriação dos conhecimentos do que é comum ao conjunto do gênero humano. O trabalho pedagógico, nesse sentido, desde a entrada da criança na escola, deve ser direcionado “[...] sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2015, p. 36).

Ratificamos, a partir dessa discussão, a importância de não secundarizar os conhecimentos que devem ser transmitidos aos sujeitos, pois essa é uma das tarefas centrais da escola. Além disso, ao definir os conteúdos escolares, estes não têm valor e sentido somente em si mesmos e para si mesmos, o que corrobora com a necessidade de se priorizar os conhecimentos científicos. Assim, como afirmam Saviani e Duarte (2012), movida por uma formação humana pautada na emancipação e não na alienação, a escola é lugar do clássico,

²¹ O professor e filósofo Adolfo Sanchez Vázquez (1915–2011) tem ampla discussão de base marxiana sobre concepção de práxis e seu desdobramento como práxis pedagógica, que pode ser acessada em suas obras *Filosofia da práxis, Filosofia e circunstâncias, Entre a realidade e a utopia*, entre outras.

entendido como aquilo que resistiu ao tempo e, por isso, tem uma validade que transcende ao seu momento de formulação e se instaura como referência para as gerações seguintes. Precisamos ultrapassar a constatação de que a sociedade é dividida em classes, com a dominação da burguesia sobre o proletariado, para lutarmos por uma escola onde os trabalhadores possam assimilar os instrumentos pelos quais eles possam se organizar rumo a libertação da exploração, como sugere Saviani (2012a [1983]).

Nas palavras de Saviani e Duarte (2012, p. 32), “Superando o imediato e o conjuntural e direcionando o processo educativo para aspectos essenciais e às disposições duradouras, o recurso clássico opera, também, como antídoto à polemização do campo pedagógico”, isto é, colabora com a discussão para além das tendências dicotomizadas, especialmente no século XX, na área da educação. Esses movimentos, em que as pedagogias são colocadas em lados opostos, em um embate para eleger qual a melhor ou qual traz mais novidades, distanciam a escola de sua função social principal, pois se ancoram em propostas frágeis de mudanças no processo educativo que de fato não trazem avanços à formação dos sujeitos. Principalmente quando entendemos a educação sob a perspectiva ontológica, organizada a partir da compreensão da formação humana como um processo contínuo em favor da apropriação das objetivações humanas produzidas historicamente. Por isso, a importância dos pressupostos pedagógicos

[...] explicitados na valorização do saber historicamente acumulado, no conceito de “clássico” como referência para pensar o currículo e outras ideias fundamentais precisam orientar a análise das questões e problemas específicos da alfabetização, para evitar o surgimento de propostas ecléticas que combinam esses pressupostos com orientações práticas de origem teórica diversa (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018, p. 220).

A defesa do ensino dos clássicos na escola em nada coaduna com o retorno da pedagogia tradicional, uma vez que, segundo Saviani (2012a [1983]), esta proposta concebia a educação de forma autônoma à sociabilidade vigente, como meio de corrigir o problema da marginalidade. Os objetivos pretendidos pela pedagogia tradicional, os quais guiavam o percurso metodológico, alinhavam-se à formação de caráter, em uma visão de constituição de virtudes humanas. No entanto, a tentativa de formar um sentimento de equidade nas crianças é equivocada, pois, mais uma vez, remete a uma compreensão não-crítica da sociedade. Problematicamos que “[...] tal intencionalidade não leva em consideração as determinações e condicionamentos da prática educativa, esta que ocorre no interior da prática social,

idealisticamente elevando a educação à condição de redentora da moralidade humana” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 12).

A crítica ao ensino tradicional, com base na discussão vigotskiana de formação de conceitos e de desenvolvimento do pensamento e na discussão das teorias pedagógicas de Saviani (2012a [1983]), de nenhum modo nos direciona à aceitação das proposições dos métodos novos de ensino, com enfoque espontaneísta, sob o lema do aprender a aprender. O ponto central da crítica está sobre o método tradicional de transmissão de conhecimentos, como mera transferência direta dos conceitos do professor ao aluno, desconsiderando o processo de formação de conceitos como atividade intelectual complexa, que exige uma série de operações que devem ser realizadas pelos sujeitos aprendizes.

Diferentemente de outros espaços sociais, onde a atividade de ensino não é a prioridade e, por isso, não é seu objetivo, a escola é o lugar em que os conhecimentos científicos – e não os conhecimentos cotidianos, pois estes já circulam em outras esferas e podem ser assimilados fora da escola – precisam estar organizados de forma sistematizada e intencional para que os educandos aprendam e, conseqüentemente, se desenvolvam. A aprendizagem espontânea, que pode ocorrer no cotidiano e em diferentes esferas sociais, não se sobrepõe de modo algum ao conhecimento estruturado e sistematizado da escola, uma vez que informação e conhecimento não são sinônimos.

Os meios de divulgação e interação eletrônicos expandiram, sem dúvida, significativamente a disposição e a variedade de informação, algo que até meado do século XX era competência precípua da escola. No entanto, isso não significa que a organização do conhecimento e o acesso às formas mais elaboradas da cultura se realizem simplesmente pela interação direta e não dirigida dos sujeitos com as mídias. Ao contrário, apenas a formação cultural sólida garante o uso apropriado e criativo da informação disponível (BRITTO, 2012, p. 59).

Destacamos, desse modo, como preconiza Vigotski em seus textos, que os conteúdos são um núcleo importante da educação escolar e sobre eles se estruturam as ações empreendidas, com vistas à formação dos conceitos, que reorganizam as atividades psíquicas. Uma vez que as atividades psíquicas se requalificam, a escola cumpre um dos seus principais papéis, o de formar a personalidade dos indivíduos (Cf. VYGOTSKI, 2014).

No caso da alfabetização isso significa produzir em cada aluno as capacidades de ler e escrever que foram produzidas historicamente pela humanidade com a criação dos sistemas de escrita. Portanto fica descartada *a priori* qualquer abordagem espontaneísta que deixe a criança descobrir por si mesma o

funcionamento e as regras do sistema de escrita. Fica claro desde o início que o aprendizado da escrita não ocorre apenas pela prática e pela reflexão direta sobre os fenômenos da linguagem escrita que se manifestam empiricamente à criança, mas requer a apropriação dos conceitos, regras, normas, etc. que permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico da atividade social humana (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018, p. 225).

Para que isso se efetive, não basta o contato direto com a língua, seja pela oralidade – já conhecida pela criança –, seja pelos textos escritos apresentados a ela na escola; é necessário, portanto, ensinar sobre o sistema de escrita por meio de ações sistemáticas e direcionadas para isso, em que o pensamento da criança se elevará do sincrético ao sintético, da empiria à abstração, mediado por análise e conceitos gerais, para compreensão dessa múltipla e específica forma de linguagem – a escrita. Britto (2018, p. 20) ressalta a importância do trabalho com a leitura como temos proposto.

Na medida em que é convidada [...] a ler coisas escritas que não remetem para seu viver imediato e que não se referenciam nos conceitos cotidianos, a criança inevitavelmente é instada a interagir com outras formas de ser da língua – outra sintaxe, outro léxico, outros gêneros, outras estratégias argumentativas – e outras formas de ver e perceber as coisas. Ela é posta num mundo de linguagem (portanto, de cultura) que, sem desvalorizar ou abandonar, transcende as formas de ser da língua (e da vida) cotidiana, falada e usada para as coisas de todo dia, e expande os referenciais específicos do mundo comum.

Nos anos iniciais de escolarização, especificamente, o professor, no processo de alfabetização, não elenca a prática social da escrita e/ou problematiza a ausência do conhecimento acerca da escrita como objetos de ensino a serem ensinados às crianças, pois essas questões não serão tratadas diretamente nas aulas, mas sim ajudarão o professor a elaborar o seu planejamento, na eleição dos conteúdos, dos recursos, dos materiais e da avaliação. Dessa maneira, a partir da compreensão do processo de aprendizagem da escrita e do papel assumido pelo professor na organização dos conteúdos necessários nesse processo, retomamos o sentido de alfabetização adotado por Saviani (2013) e exposto por Marsiglia e Saviani (2017, p. 8).

É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso. Mas, alfabetizar como? Fazendo qual escolha de conteúdos que levem à apropriação do domínio da linguagem escrita? Ao afirmar que é preciso trabalhar com vocabulário (conteúdo), há, na seleção de materiais (livros, brincadeiras, músicas etc.), também um critério a ser utilizado: aqueles mais ricos e, portanto, mais avançados e que sejam os mais indicados para determinados procedimentos propostos, diante dos recursos disponíveis (forma) para determinados alunos (destinatário).

Portanto, ao sair da Educação Infantil e ingressar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atividade de estudo será a base e guiará todo processo educativo. Por isso, o professor precisa estar atento às especificidades que os processos de ensino e de aprendizagem do domínio da língua escrita exigem, com atenção ao desenvolvimento do psiquismo e seus estágios para propiciar condições adequadas para a aprendizagem das crianças. Reiteramos, com isso, que a alfabetização não pode ser tomada somente a partir das escolhas metodológicas, apagando a complexidade do percurso entre não saber e saber a escrita e seus contornos; tampouco circunscrever o ensino a ações com a escrita e com a leitura pragmáticas e obrigatórias, em atendimento às demandas de realização de tarefas rotineiras ou de preenchimento de exercícios escolares.

Como tratamos acima, a tônica das aulas nos Anos Iniciais não recai sobre o ensino da prática social de uso da língua como objeto de conhecimento, mas sim a língua, em especial a língua escrita, sua representação simbólica, sua sistematização, regularidades e usos reais na concretude dos textos que circulam socialmente, uma vez que não defendemos qualquer ensino, mas o ensino que de fato seja promotor do desenvolvimento dos estudantes.

Destarte, a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel de instrução *das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59, grifos no original).

Outro avanço significativo possibilitado pela psicologia histórico-cultural foi a diferenciação entre o aluno concreto e o aluno empírico. Nesta perspectiva, o professor trabalha com o indivíduo concreto, que é síntese de inúmeras relações sociais. O aluno não é um modelo tal qual as descrições realizadas pela psicologia tradicional, porque essa concepção abarca o indivíduo empírico, que é uma abstração. Desse modo, ao se deparar com o aluno inteiro, vivo, complexo e concreto, o professor planeja e organiza a sua ação, pois “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008b, p. 47, grifo no original) e isso não será possível sem conceber os alunos em sua concretude, constituídos e formados no interior do capital.

Outrossim, é condição necessária para subsidiar todo processo formativo a clareza quanto à concepção adotada de alfabetização, transpondo a língua escrita como mero instrumento de comunicação e assumindo a sua relevância na construção de estruturas de

pensamentos mais complexas e abstratas. Por conseguinte, essa visão defende a apropriação dos processos de leitura e de escrita mediados pelo trabalho intencional do professor, uma vez que essa apropriação não é natural, tampouco espontânea.

Nesse sentido, a alfabetização — tomada como processo de apropriação da língua escrita — assume, na escolarização, um papel fundamental: ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção (KLEIN; SACHAFASCLER, 1990, p. 33).

Assumir essa postura é fundamental, pois, segundo Luria (2014a), para que a criança escreva ou anote coisas, ela precisa estabelecer relações com o mundo ao seu redor que representem algum interesse ou que tenham algum significado funcional, entendendo que os objetos são instrumentais e não naturais, dados a priori e prontos pela natureza. Além disso, é condição que ela controle seu comportamento por meio desses instrumentos, assim será possível desenvolver formas intelectuais mais complexas. Isso resulta na superação de usos de técnicas naturais em favor de usos de técnicas culturais.

Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento [...]. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, 2014a, p. 146).

Assim, o percurso inicia como algo externo à criança, quando esta apenas imita uma atividade mecânica de preencher as linhas, até o domínio da técnica escrita e sua função simbólica de fato. A escrita inicial, portanto, não se relaciona ao ato de anotar para futura consulta, não tem a função de rememorar, mas apenas de imitar a ação dos adultos, por isso a importância do papel do outro na aprendizagem. Em algumas situações, a escrita é totalmente descolada do registro de sentenças. Isso ocorre quando, por exemplo, uma criança faz rabiscos no papel antes mesmo de ouvir o que precisa anotar, não havendo qualquer relação com o conteúdo do que foi dito. O que é considerado pelo autor como uma fase pré-instrumental, porque “a criança, nesse estágio de desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória” (LURIA, 2014a, p. 156), discussão que será ampliada no próximo capítulo.

À medida que a criança começa uma escrita primitiva, distinguindo, mesmo que de forma rudimentar, os sinais gráficos utilizados, esse processo sinaliza para presença de algum significado na anotação, apesar de não haver uma determinação evidente desse significado. A criança faz, dessa forma, um movimento para usar as marcas registradas no papel para ajudá-la em sua recordação. Os sinais gráficos ainda não são um signo instrumental, uma vez que não direcionam a criança para o conteúdo que foi anotado, mas já evocam alguns impulsos verbais. Nesse percurso de aprendizagem da escrita, é importante que a criança diferencie os signos e possa expressar por meio deles conteúdos específicos. Há, pois, um salto qualitativo no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural, com a substituição de signos não diferenciados por signos diferenciados. Espera-se que esse processo transcenda a imitação para tornar-se criação da criança.

Ademais, em seus estudos experimentais com crianças da pré-escola, Luria acompanhou o progresso destas crianças em direção à apropriação da escrita e relatou o que acontecia com elas em cada uma das sessões das quais participavam. Assim, na transição citada acima, o autor enfatiza que a criança, ao traçar linhas diferentes para registrar cada uma das sentenças que ouvia, “havia descoberto o uso instrumental da escrita; havia inventado o signo. As linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação” (LURIA, 2014a, p. 171).

Outro recurso importante presente na pré-história da escrita é o desenho como escrita pictográfica, que se diferencia do desenho como brincadeira – uma representação autocontida –, porque tem como função ser um meio para o registro. Portanto, a capacidade de desenhar com traços precisos e bem desenvolvidos não representa que a criança saiba a função da escrita; para isso, ela precisa compreender o uso instrumental do desenho. No estágio de escrita pictográfica mais avançado, a criança consegue substituir a totalidade do desenho por parte dele ou por contornos. Acerca do que discutimos até o momento, entendemos, portanto, que

[...] a pré-história da escrita infantil descreve um caminho gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade funcional. [...] Mais tarde [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (LURIA, 2014a, p. 180-181).

Quando a criança começa a aprender de fato a ler, ela já tem compreendido que pode usar os signos para isso, no entanto, ainda não consegue usá-los com autonomia. Nesse primeiro

estágio da escrita simbólica, a criança apresenta uma escrita não-diferenciada, algo semelhante ao que já havia feito nas primeiras tentativas de registrar sentenças. Assim, depreendemos que a criança ainda não compreende o processo de escrita em si, mesmo que ela já apresente habilidades com a escrita. Portanto, não é a compreensão da escrita que gera o ato de escrever, mas sim o ato que produz a compreensão. Esse caminho de desenvolvimento dialético da pré-história da escrita à escrita simbólica, então, possibilita que a criança faça tentativas, elabore e reelabore, por isso, o entendimento desse percurso é tão significativo aos educadores para que estes elaborem suas intervenções educativas em favor do ensino da escrita como instrumento cultural.

Tendo isso em vista, o ensino da escrita não pode prescindir da compreensão da língua como instrumento psicológico de mediação simbólica, com o custo de tomar a escrita somente como simples transposição da língua oral, em que a escrita ganha um caráter de não-naturalidade, conforme questiona Osakabe (1984). Ancoradas na Psicologia histórico-cultural, concebemos que não é possível tratar da língua oral como natural, pois esta visão tem raízes em uma perspectiva biologicista de desenvolvimento humano. Por conseguinte, a diferença entre a apropriação da oralidade e da escrita não está assentada no caráter de naturalidade, mas sim na representação simbólica específica de cada modalidade da língua historicamente desenvolvida. Tal discussão está apresentada com maior ênfase no capítulo seguinte, quando tratamos especificamente da palavra como menor unidade de significado e das reverberações dessa compreensão para o ensino da linguagem escrita.

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA PALAVRA COMO MENOR UNIDADE DE SIGNIFICADO

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desapareci. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu me pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu.

(BARROS, 2015)

Como tratamos no capítulo 2, no que tange à formação de conceitos, a realidade apreendida pelos seres humanos ultrapassa a forma imediata, limitada pelas experiências presentes – a aparência das coisas – em direção à formação de conceitos abstratos – a essência dos objetos e fenômenos. É importante então apreender o objeto para além de sua aparência fenomênica, pois entendemos que “[...] o homem não se limita à impressão imediata que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas” (LURIA, 2001, p. 11). Em vista disso, o movimento pelo qual o homem elabora as representações do mundo objetivo é um dos eixos centrais dos estudos em psicologia de base marxiana, bem como o papel fundamental que a linguagem ocupa nesse processo. Assim,

[...] o homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana,

dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional (LURIA, 2001, p. 12, grifos no original).

O psiquismo humano, portanto, difere-se sobremaneira do psiquismo animal, porque o homem não fica circunscrito à sua experiência presente; pode, assim, transpor a experiência sensível imediata por meio da complexificação da experiência abstrata racional, o que caracteriza a formação da consciência humana entendida como produto histórico, e não fruto do espírito humano. Entendemos então que “[...] la psique en general desempeña en los organismos superiores y en el hombre un papel de complejidad refleja creciente, y el hecho de no estudiarla significa renunciar al análisis [...] del comportamiento humano” (VYGOTSKI, 2013, p. 13). Tendo isso em vista, não é possível estudar o comportamento humano dissociado do estudo do psiquismo, pois eles não são ciências distintas, mas sim estão correlacionados.

A psicologia histórico-cultural, desse modo, afasta-se de perspectivas idealistas ou mecanicistas e avança nos estudos acerca do desenvolvimento humano ao passo que não se ocupa do mundo interno em si mesmo, mas da relação do homem com a realidade. Sustenta, assim, que “[...] a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade, [...] formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se” (LURIA, 2013, p. 23). Nesse mesmo sentido, Vygotski (2013) destaca que o ato consciente não é um reflexo ou uma manifestação das emoções, mas sim é um mecanismo de transmissão entre os sistemas de reflexos.

O reflexo da realidade, entretanto, não se forma na mente humana tal qual acontece na concretude apenas por meio de uma simples assimilação direta, como um objeto em frente a um espelho. Segundo Vygotski (2013, p. 18), “toda la diferencia entre la conciencia y el mundo (entre el reflejo al reflejo y el reflejo al excitante) estriba solo en el contexto de los fenómenos. El mundo está en el ámbito de los excitantes; la conciencia, en el de mis reflejos”. Portanto, a realidade é recriada na mente humana, convertendo-se em uma produção ideal do movimento do objeto, em uma analogia a um filme, pois a realidade não é estanque, por isso, não pode ser representada por uma fotografia. O homem capta, então, o movimento concreto, e não um único momento. Por essa razão, o conhecimento, em Marx (2011a [1939]), significa captar a rede de relações que formou o objeto cujo sujeito está em contato imediato (ver e/ou utilizar) e que possibilita superar essa imediaticidade para reconstruir a rede de relações sociais e sociomateriais em que se inseriu o objeto.

Cada um desses objetos está inserido em uma totalidade de relações; por esse motivo, não pode ser tomado isoladamente, como em uma análise laboratorial; em que cada um dos

elementos, é separado e analisado sozinho, do menor ao maior elemento. Pelo contrário, pelo método dialético marxiano, não há outra possibilidade de estudo do objeto senão apreendê-lo desde sua aparência à sua essência. Sendo, portanto, produto de uma totalidade de relações, o objeto só é compreendido no interior desta totalidade, composta pelo movimento histórico e pelas contradições deste movimento. Segundo conceitua Lukács (1967), a categoria da totalidade abarca tanto a realidade como um todo concreto, em que cada elemento do todo está em relação com outros elementos, quanto às relações formadas na realidade objetiva.

Para estudar a vida consciente e o comportamento humano sob esta ótica, é condição, então, sair do próprio organismo, de explicações ligadas ao funcionamento do cérebro ou ainda à alma, e adentrar nas condições externas da vida, isto é, analisar a vida social concreta em seu desenvolvimento histórico-social por meio da atividade vital humana – o trabalho social. Foi o trabalho tal qual o concebemos que provocou o surgimento de motivos sociais de comportamento. E é justamente nesse caminho que Luria (2013, p 17) expressa “[...] que manifestações importantes da consciência humana [são] diretamente formadas pelas práticas básicas da atividade humana e pelas formas culturais existentes”, por isso devem ser consideradas nos estudos psicológicos.

Se apenas aceitamos a história natural, a qual relata que, ao chegar em um determinado nível de desenvolvimento dos animais, ocorreu um salto qualitativo dos processos cerebrais e isso representou o aparecimento de uma nova função, assumimos também que o psiquismo é somente a expressão dos mesmos processos que já aconteciam no cérebro dos animais anteriormente, mas agora com uma característica especial e superior. Desse modo, todo o desenvolvimento humano estaria circunscrito à evolução natural da espécie, o que gerava um enfoque idealista para enfrentar o problema do psiquismo. Entretanto, entendemos esse desenvolvimento de outro modo, pois

El hombre no se sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica. Junto a ello debe situarse la experiencia social, la de otras personas, que constituye un importante componente del comportamiento del hombre. Dispongo no solo de las conexiones que se han cerrado en mi experiencia particular entre los reflejos condicionados y elementos aislados del medio, sino también de las numerosas conexiones que han sido establecidas en la experiencia en la experiencia de otras personas (VYGOTSKI, 2013, p. 45).

Distanciamos-nos, dessa forma, de perspectivas mecanicistas que explicam o comportamento humano por meio da formação de conexões temporárias entre estímulos e respostas, dando especial atenção aos conceitos de reforço e condicionamento e que, por consequência, olham o comportamento da criança como um acúmulo quantitativo de princípios simples de estímulo e resposta, bastante presente nos estudos de Ivan Pavlov (1849-1936) e seus discípulos (Cf. LURIA, 1992), que se ocupavam em analisar, classificar e descrever os fenômenos psíquicos sem de fato recorrer às questões da fisiologia e do comportamento. Para Pavlov, dedicar-se ao estudo do psiquismo é se afastar da rigorosidade das ciências naturais; ademais, para ele, o problema do comportamento deveria ser investigado a partir da fisiologia do cérebro, as conexões nervosas e as correspondentes conexões de reflexo.

Dentro dos estudos em psicologia, três vias se apresentavam, além da reflexologia, observamos a psicologia descritiva e também o estudo do inconsciente, com base em Sigmund Freud (1856-1939). A análise descritiva é tomada como ciência do espírito; recorrem ao método pautado na fenomenologia em detrimento das leis empíricas; por isso, ocupavam-se de analisar os sentidos ou a intuição, numa ação direta com a consciência. A psicologia freudiana se pauta no mesmo princípio da psicologia compreensiva; assim, as conexões dos fenômenos psíquicos são interpretadas no âmbito do inconsciente. Os fenômenos inconscientes condicionam e reconstróem os fenômenos conscientes por meio de análises de seu percurso e interpretação das suas manifestações. Para Freud, então, “[...] el concepto de inconsciente es, [...] por un lado, un procedimiento de descripción de los actos y, por otro, algo real, que genera actos diretamente” (VYGOTSKI, 2013, p. 108).

Vygotski (2013) propõe superar as duas correntes clássicas da psicologia, pautadas ou no espiritualismo ou na construção monista e materialista de viés biológico, para propor uma psicologia com enfoque dialético – análise do desenvolvimento tanto como processos contínuos quanto processos que dão saltos e formam novas qualidades –; além disso, o estudioso defende que o psiquismo, consciente e inconsciente, é central na metodologia de qualquer sistema psicológico. Portanto, a psicologia histórico-cultural se propõe a ser uma psicologia científica e objetiva. Desse modo,

Está muy extendida la opinión de que el contenido y objeto de la ciencia psicológica están constituídos por los fenómenos o los procesos psíquicos y que, por consiguiente, la psicología como ciencia independiente tan son es posible si partimos del presupuesto filosófico-idealista de la independencia y la existencia inicial em el mismo plano de espíritu y materia (VYGOTSKI, 2013, p. 96).

Estudar o comportamento humano apenas sob o ponto de vista de um sistema de reflexos condicionados é, então, segundo Vygotski (2013), elementar e primitivo, pois desconsidera as particularidades de cada sistema, bem como as leis sobre os reflexos condicionados nos sistemas de comportamento e as leis acerca das complexas interações entre um sistema e os outros. Por isso, o autor defende que é preciso sair dos limites dos experimentos clássicos para analisar o comportamento humano. Nas palavras de Vygotski (2013, p. 5):

El proceso de diferenciación del reflejo en el individuo no se consigue rápidamente. Transcurre mucho tiempo antes de que el reflejo que se há formado passe de generalizado a diferenciado, es decir, para que el hombre aprenda a reaccionar únicamente al excitante principal y para que la reacción se inhiba ante los ajenos.

Além disso, tanto o ponto de vista da reflexologia quanto da psicologia empírica apresentam visões limitadas sobre o comportamento humano. Enquanto a psicologia empírica estuda o psiquismo desarticulado do comportamento, como algo isolado e abstrato, a reflexologia estuda o comportamento sem se ocupar com o psiquismo. Portanto, ao assumirmos a conceituação de psiquismo segundo a teoria histórico-cultural, admitimos sua relação indissociável com o comportamento humano a fim de analisá-lo e explicá-lo.

[El] materialismo fisiológico unilateral está tan lejos del materialismo dialéctico como lo está el idealismo de la psicología empírica. Limita el estudio del comportamiento humano a su aspecto biológico, ignorando el factor social. Estudia al hombre solo em lo que afecta a su pertenencia al mundo general de los organismos animales, a su fisiología, ya que se trata de un mamífero. En contra de la adaptación pasiva de los animales al medio, la experiencia histórica y social, la originalidade de la adaptación laboral activa de la naturaleza a sí misma permanece inexplicada en esta perspectiva. Además, la propia reflexología reconoce la realidad y la indiscutible existencia de la psique (VYGOTSKI, 2013, p. 35).

O método instrumental da escola de Vigotski apresenta um novo olhar para a relação entre a conduta humana e o fenômeno externo, distinguindo dois tipos de relações existentes entre eles. A primeira relação corresponde ao meio externo agindo como estímulo que ocupa lugar de objeto para ajudar na execução de algum determinado comportamento, recordar, avaliar etc; enquanto, na segunda, desempenha papel de meio para auxiliar na realização das operações psíquicas para resolver as tarefas de recordação, avaliação, entre outras. Essa diferenciação demonstra que a natureza psicológica do vínculo entre o comportamento e o estímulo externo é distinta, pois “[...] el estímulo determina, condiciona y organiza el

comportamiento de forma diferente por completo y mediante procedimientos totalmente singulares. En el primer caso, lo correcto sería denominar al estímulo objeto, y en el segundo, herramienta psicológica del acto instrumental” (VYGOTSKI, 2013, p. 67).

A psicologia de cunho dialético parte da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos, e, quando tratamos de unidade, fazemos isso a partir do olhar marxiano, em que unidade não representa identidade, mas união de diversos. Afirmamos, tal qual defende Vygotski (2013, p. 99-100), que “para la psicología dialéctica la psique no es [...] algo que yace más allá de naturaleza, um Estado dentro de outro, sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro”. O psiquismo não é criação de um processo natural, mas surgiu de um processo de desenvolvimento histórico e social, em um movimento que compreende a unidade entre aquilo que é externo e aquilo que é interno. Sob esse viés, o psiquismo é entendido como integrante de um processo global e não um processo isolado, que ocorre independente e paralelamente aos demais processos.

Por conta disso, a proposta metodológica dialética apresenta novos rumos para a compreensão do psiquismo. Não há, segundo essa perspectiva, como estudar os processos psíquicos e fisiológicos separadamente, sem compreendê-los em uma unidade concreta, como propôs Marx com o materialismo histórico-dialético. O psiquismo deve ser tomado em sua totalidade, em consideração aos aspectos objetivos e subjetivos, porque, ao fragmentar os processos, fragmentamos o próprio objeto de análise e perdemos a sua totalidade. Como aborda Coutinho (2010), essa mecanização e essa fragmentação provocam um dilaceramento histórico do objeto, do homem e da humanidade. Ratificamos, desse modo, que

[...] asumir la unidad de lo psíquico y lo físico reconociendo, en primer lugar, que la psique há surgido en un determinado nivel de desarrollo de la materia orgánica y, en segundo, que los procesos psíquicos constituyen una parte inseparable de conjuntos más complejos, fuera de los cuales no existen y por tanto no pueden ser estudiados, no debe llevarnos a identificar lo psíquico con lo físico. Esta identificación se ha realizado por dos vías: una de ellas es característica de la corriente de la filosofía idealista [...]; otra es propia del materialismo mecanicista y de los materialistas franceses del siglo XVIII (VYGOTSKI, 2010, p. 100).

Reconhecer os processos psíquicos e fisiológicos na fórmula de unidade, no entanto, não é assumi-los como um único processo, isto é, em uma fórmula de identidade, uma vez que é preciso reconhecer a singularidade qualitativa do psiquismo, o que é fundamental sob a lógica dialética. E, em consequência disso, cabe reconhecer os processos psicofisiológicos como

únicos e singulares, que constituem as formas superiores de comportamento do homem, chamados de processos psicológicos. Essa definição, como assevera Vygotski (2013), é importante para o estabelecimento da psicologia como ciência e a definição de seu objeto de estudo.

O método instrumental é essencialmente histórico, uma vez que o comportamento humano só pode ser entendido como comportamento histórico, por isso, em nada compartilha com a lógica instrumental dos pragmatistas. A psicologia dialética denota um novo olhar para o seu objeto de estudo e expressa seu interesse pelo processo integral do comportamento, sem prescindir obviamente das especificidades dos componentes psíquicos e dos componentes fisiológicos, mas colocando-os em unidade integral, e não em contraposição, pois sob o ponto de vista ontológico esses processos não devem ser estudados em oposição um ao outro. Vygotski (2013, p. 102) sustenta esse ponto de vista ao anunciar que “[...] existe un proceso psíquico dentro de una configuración compleja, dentro de un proceso único de comportamiento, y si queremos comprender la función biológica de la psique hay que preguntarse sobre este proceso en sun totalidad [...]”. Mais uma vez, a categoria da totalidade ganha relevo na psicologia vigotskiana.

A categoria da totalidade é tão importante em nossos estudos, porque a psicologia histórico-cultural se fundamenta sob o materialismo histórico-dialético, o qual elege como objeto de estudo o concreto real, isto é, a sociedade burguesa. Nesse modelo de sociabilidade, assumir qualquer outra perspectiva teórico-metodológica apenas corrobora para a manutenção do sistema capitalista; além disso, tenta apagar as contradições presentes na sociedade. Conforme aponta Silva (2019), apreender a realidade apenas de forma imediata – como um retrato exato do real – e isolada da totalidade de contradições interessa à perversa e desigual lógica de dominação burguesa.

Outro aspecto fundamental para o método instrumental é seu olhar não somente para o desenvolvimento da criança, como também a influência exercida pela educação no desenvolvimento infantil. Sobre isso, Vygotski (2013) sustenta que a educação reestrutura as funções do comportamento; seu papel social é, desse modo, bastante importante sob essa perspectiva e deve ser espaço contínuo de resistência. A formação humana escolar, conforme as bases marxianas, sintetiza o processo de objetivação realizado ao longo da história da humanidade pelo trabalho.

O desenvolvimento infantil, especificamente, ocorre em estreita inter-relação com as características do desenvolvimento instrumental, isto é, como se efetiva o processo de domínio e utilização dos instrumentos psicológicos para apreender a realidade e agir no mundo. Nesse

sentido, “el método instrumental es aquel que procede de investigar el comportamiento y su desarrollo mediante el hallazgo de los instrumentos psicológicos que están implicados y el establecimiento de la estructura de los actos instrumentales” (VYGOTSKI, 2013, p. 70). Por meio dos instrumentos psicológicos, as funções psíquicas superiores se desenvolvem, ampliando e reestruturando as funções naturais pelo ato instrumental.

Sob esse escopo, a linguagem ocupa papel fundamental na atividade consciente do homem por meio da criação de um sistema de códigos, primeiro para diferenciar os objetos e ações, depois as características dos objetos e das ações e, por fim, códigos sintáticos complexos. Esse percurso, que inicia então marcado pelas atividades práticas, aos poucos transcende a elas em favor da transmissão de qualquer informação pela linguagem e possibilita aos homens elaborarem generalizações ou categorias. Por esse entendimento, Luria (2001, p. 22) formula

[...] as origens do pensamento abstrato e do comportamento ‘categorial’, que provocam o salto sensorial ao racional, devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim, fora, nas formas sociais da existência histórica do homem. Somente desta forma [...] pode-se explicar a origem das formas complexas, especificamente humanas, do comportamento consciente. Isto constitui a tese fundamental da psicologia marxista. Com este enfoque, é a atividade consciente o principal objeto da psicologia.

Nessa perspectiva, a linguagem humana, qualificação usada para diferenciar qualquer manifestação de “comunicação” animal, pautada na expressão de estados afetivos, configura-se como um sistema de códigos específico. Este sistema se desenvolveu no curso da história humana e é capaz de designar não somente os objetos, mas também instituir categorias. Por esse motivo, essa linguagem faz parte da formação da consciência categorial. A linguagem possibilita não somente compreender o mundo, como também compreender a si mesmo. Assim, é condição, para a determinação das formas da atividade mental da criança, o estabelecimento de vínculos sociais e a exposição ao sistema linguístico para o seu desenvolvimento, em outras palavras um universo simbólico de qualidade.

Ao estudar a linguagem e sua relação com o pensamento – a unidade dialética formada por eles –, adentramos no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e como elas se modificam ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, em especial, nas crianças em fase de alfabetização. No entanto, não existe um padrão fixo e único de desenvolvimento, com níveis lineares, uma vez que ele se efetiva na concretude. Desse modo, durante o processo de desenvolvimento do comportamento, o que se modifica não são tanto as funções em si

mesmas, mas as conexões entre essas funções, reorganizações e reagrupamentos, formando novos níveis de desenvolvimento.

3.1 A PALAVRA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA LINGUAGEM

Sei que fazer o inconexo aclara as loucuras.
 Sou formado em desencontros.
 A sensatez me absurda.
 Os delírios verbais me terapeutam.
 Posso dar alegria ao esgoto (palavra aceita tudo).
 (E sei de Baudelaire que passou muitos meses tenso
 porque não encontrava um título para os seus poe-
 mas. Um título que harmonizasse os seus conflitos.
 Até que apareceu *Flores do mal*. A beleza e a dor. Essa
 antítese o acalmou.)

As antíteses conçoçam.
 (BARROS, 2015)

Após o preâmbulo acima retomar a importância de compreender a estrutura da consciência – da passagem da conduta animal à humana – e como ela possibilita ao homem transcender a experiência imediata e refletir o mundo, adentramos no papel da linguagem e suas especificidades para, em seguida, tratar da alfabetização. Salientamos ainda que a tomada de consciência sobre o mundo externo desenvolve-se no decurso da evolução ontogenética por cada indivíduo. Iniciamos, assim, a discussão em concordância com Luria (2001, p. 27, grifos no original) ao afirmar que “o elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra *codifica nossa experiência*”. Assim, a partir desse entendimento, refletimos sobre o surgimento da palavra como instrumento, sua estrutura, seu papel em designar as coisas do/no mundo e sua capacidade de generalizar a experiência.

Nesse ponto, importa-nos acentuar as relações entre os processos sensoriais e motores. Para a psicologia tradicional, o foco recaía sobre as associações entre as funções envolvidas nesses processos; enquanto para a psicologia moderna, o problema se sustenta sob como as

funções se encaixam umas nas outras e como se conectam. Por isso, o psiquismo, a consciência e o inconsciente são três pilares fundantes tanto para lidar com as questões psicológicas quanto para a própria concepção da psicologia como ciência. Os estudos experimentais de Luria, entre 1928 e 1934, apresentaram novas contribuições à área com o método motor combinado. O pesquisador destaca que, ao retornar a uma situação de tensão emocional, o sujeito estabelece uma ligação direta entre os impulsos motores e os impulsos sensoriais, no entanto, “[...] cuando el hombre no se da cuenta de lo que hace y actúa bajo la influencia de una reacción afectiva, se puede comprobar su estado interno y sus características perceptivas a través de motricidad [...]”. Isso significa que há um retorno à estrutura inicial dos primeiros estágios de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2013, p. 74).

Em vista disso, antes de adentrarmos nas especificidades da palavra, detemo-nos sobre aspectos da percepção, uma vez que sua conceituação é importante para o estudo de alguns processos psicológicos complexos que envolvem a linguagem humana. Tradicionalmente, os estudos relacionados à percepção eram de base naturalista, o que a determinava como fenômeno comum a toda a humanidade e imutável ao longo da história. Por isso, os psicólogos, fundamentados na ciência natural, buscavam formular leis fisiológicas ou até mesmo físicas do fenômeno. No entanto, transcendendo a essa fundamentação, psicólogos com uma abordagem histórica demonstraram que a percepção, assim como outras atividades cognitivas complexas, abarca, conforme aponta Luria (2013), atividades de orientação, estruturação probabilística, análise e síntese do que foi percebido e tomada de decisão. Desse modo, a

[...] percepção é um processo ativo, inerentemente complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas, sendo um evento intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem. [...] a percepção humana deve invariavelmente incluir as tarefas de isolar os aspectos essenciais da forma e catalogá-la na categoria geométrica mais próxima. Desde que [reconhecemos] que a percepção é uma atividade cognitiva complexa que emprega dispositivos auxiliares e envolve uma participação íntima da linguagem, [alteramos] radicalmente as noções clássicas de percepção como um processo não mediado, dependente somente de leis relativamente simples da ciência natural (LURIA, 2013, p. 38).

Com isso, entendemos que a percepção não é imutável, uma vez que pode ser alterada de acordo com as práticas humanas desenvolvidas historicamente, como a percepção das cores e das formas e a sua nomeação e classificação, por exemplo. A partir dessa hipótese histórica, Vygotski (2014) estabelece que a natureza semântica e sistemática dos processos psicológicos está presente tanto na percepção quanto em outras atividades mentais. Ele acredita, com isso, que análise, classificação e nomeação, como das formas geométrica, ocorrem a partir das

experiências dos sujeitos, ademais, alguns estudos experimentais também sugerem que a percepção dessas formas varia de uma cultura a outra. Luria (1992, p. 70) expõe que a “percepção por categorias reflete uma forma de classificação de objetos desenvolvida e transmitida historicamente. Sujeitos mais instruídos podem classificar esses estímulos com base numa única propriedade ‘ideal’, mas isso não é um produto natural e inevitável da mente humana”. Por isso, mesmo sendo objetos reais, é possível criar padrões de percepção diferentes dos padrões geométricos.

Além dos experimentos específicos com as cores e as formas, Luria (2013) também debate acerca dos experimentos com ilusões visuais, que foram tradicionalmente explicados como mecanismos fisiológicos comuns a todas as pessoas, desconsiderando o desenvolvimento cultural em diferentes estágios da história. A estrutura da percepção muda conforme a complexificação da formação de processos cognitivos de acordo com as condições históricas; desse modo, “[...] incorpora diferentes tipos de processamento da informação visual – algumas vezes a impressão direta, outra vezes refratada pelos prismas da experiência prática orientada pelos objetos, e em outras, ainda, mediada pela linguagem e pela maneira de analisar e sintetizar o material coletado dessa forma” (LURIA, 2013, p. 59).

Sob as bases da percepção via condicionamento histórico e cultural, Luria (2013) apresenta dados de um estudo que usou figuras geradoras de ilusões visuais com o objetivo de determinar se essas ilusões eram comuns a todos os sujeitos ou, se a apreensão delas, era singular em cada um deles. Os resultados mostraram que as ilusões visuais não são partilhadas igualmente por todos os sujeitos participantes, sendo que um dos fatores condicionantes era o nível de formação – instrução formal e informal, baixa escolarização, analfabetismo. Com isso, evidenciou-se que “[...] *as ilusões visuais ligadas estão ligadas a processos psicológicos complexos que variam de acordo com o desenvolvimento sócio-histórico*” (LURIA, 2013, p. 61, grifos no original). Processos aparentemente simples, portanto, como a percepção de cores, não são explicados pela análise fisiológica e, por isso, não são universais e imutáveis, pois é necessário atentar para a prática do sujeito e para o ambiente cultural e histórico.

O desenvolvimento da percepção infantil em relação ao mundo exterior também foi objeto de estudos experimentais pelo grupo vigotskiano, com o intuito de compreender quando a criança olha para o mundo exterior de forma estruturada. Vygotski (2013, p. 75) postula então que “a diferencia del animal, el niño puede contemplar la situación durante cierto tiempo y, sabiendo lo que hay que hacer, no actuar de inmediato”. Assim, ao analisar crianças, de um ano e meio a seis anos, em que estas já frequentavam pré-escolas, lidando com formas e agrupamentos de formas, foi possível concluir que a percepção infantil traça um caminho de

percepção caótica, em que as formas não são vistas especificamente, mas estão difusas; depois, de relação simples, como se as formas fossem uma imagem só, indiscriminada; e em seguida, as formas eram acomodadas de modo complexo, relacionando os traços totalizantes aos elementos individuais.

Nessa direção, em Vygotski (2014), encontramos seu posicionamento a respeito da linguagem ser o elemento determinante na sistematização da percepção, pois a palavra – como produto do desenvolvimento sócio-histórico – é instrumento para a criação das abstrações e das generalizações, o que corrobora com a passagem da reflexão sensorial à racional, não mediada à mediada. Ocorre, portanto, segundo Vigotski, uma reestruturação do papel da linguagem na definição da atividade psicológica.

O funcionamento do intelecto humano sob um olhar cultural não foi abordado pela primeira vez por Vigotski, como sinaliza Luria (1992). Nas décadas anteriores aos estudos vigotskianos, Durkheim afirmou que a mente se origina na sociedade; com base nele, o psicólogo francês Pierre Janet defendeu que atividades complexas envolvendo a memória, por exemplo, estavam assentadas na história concreta da sociedade. Essa preocupação com as diferenças culturais gerou duas questões principais: se a organização do pensamento e a descrição da experiência variam de uma cultura para outra; e se o processamento intelectual das informações varia de uma cultura para outra. Sobre esses pontos, foram desenvolvidas inúmeras explicações via experimentos etnográficos e com base na Gestalt; além deles, no campo teórico, as respostas eram buscadas pelos ramos natural e fenomenológico, todavia, ambos os caminhos impossibilitavam o avanço da discussão. Por isso, a proposta de Vigotski trouxe avanços para a área, bem como os estudos experimentais realizados a partir da década de 30 por Alexander R. Luria em aldeias e assentamentos nômades do Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central²². Dessas investigações, Luria (1992, p. 78) elabora que

Os modos de generalização típicos do pensamento de pessoas que vivem numa sociedade dominada por atividades práticas rudimentares diferem dos modos de generalização dos indivíduos que receberam educação formal. Os processos de abstração e generalização não são constantes em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Na verdade, estes processos são, eles mesmos, produtos do ambiente cultural.

²² Não nos deteremos em apresentar as especificidades da pesquisa de Luria, pois a nossa intenção não é reproduzir a sua análise, visto que a discussão no estudo que realizamos não tem como foco esses estudos experimentais e outros dados deste autor já foram trazidos por nós ao longo do texto. No entanto, para apreciar com mais atenção à pesquisa, sugerimos a obra *A construção da mente*, a qual encontra-se referenciada na bibliografia desta tese.

Em síntese, Vygotski (2013) defende que a percepção faz parte do pensamento por imagens, uma vez que, ao passo que o sujeito percebe, percebe também o objeto, o conhecimento sobre o objeto ocorre simultaneamente à sua percepção. Sob esta ótica, a percepção permanece se desenvolvendo intrafuncionalmente, de modo a estabelecer novas relações com outras funções psicológicas. Isso possibilita que, em conjunto com essas funções, a percepção formule um novo sistema.

Junto à discussão da percepção, consideramos de igual relevância ocuparmo-nos das formas complexas de atividade psicológica, atenção e memória. Martins (2001, p. 112) anuncia que “atenção e percepção operam em íntima unidade, em uma relação de qualidade recíproca, isto é, a atenção corrobora para a acuidade perceptiva tanto quanto o campo perceptual mobiliza a atenção”. Em Vygotski (2012b), encontramos a discussão da atenção como traço do desenvolvimento cultural da humanidade, extrapolando as visões ora biologizantes, ora psicologizantes da psicologia tradicional.

Nesse sentido, ao analisar a atenção, Vigotski objetivou transpor o abismo no campo da psicologia entre a atenção em suas formas elementares e involuntárias e em suas formas superiores e voluntárias. Nesse sentido, os estudos de base histórico-cultural avançam na compreensão científica acerca das formas complexas de atenção, reconhecendo, pois, que a atenção voluntária origina-se de um ato social, advindo da atividade criada na criança por meio das relações com os adultos.

Desde o início de sua vida, a criança já se relaciona com o ambiente adulto. Seu principal cuidador ou cuidadora, geralmente a mãe, quando nomeia um objeto e aponta para ele, direciona a atenção da criança a esse objeto. O processo socialmente organizado da atenção, que a princípio é externo, é motor para o desenvolvimento da atenção voluntária. Há, portanto, uma unidade entre as formas elementares e as formas superiores de atenção; no entanto, o percurso de formação da atenção voluntária é longo e não linear.

[No] estágio de desenvolvimento (que vai de um ano e meio a dois anos e quatro meses), uma instrução falada ainda não pode sobrepujar fatores da atenção involuntária que compõem ela, e a vitória nesta luta fica com os fatores do campo direto de visão. A resposta de orientação direta a um estímulo novo, informativo ou distrativo, formada nos primeiros estágios de desenvolvimento, suprime com facilidade a forma superior, social, de atenção, que apenas começou a aparecer. Só aos quatro anos e meio ou cinco anos esta capacidade de obedecer a uma instrução falada torna-se suficientemente forte para evocar uma conexão dominante [...] embora possam continuar a aparecer ainda [...] sinais de instabilidade de formas superiores de atenção evocados por uma instrução falada (LURIA, 1981, p. 230).

A seleção dos estímulos, separando-os dos demais, faz com que a atenção torne a percepção uma atividade consciente. A atenção, assim, participa de outras funções e as requalifica para que o comportamento seja conduzido para finalidades específicas. Desse modo, como explica Martins (2011, p. 113), “[...] a atenção institui a dinâmica figura/fundo, isto é, um processo dinâmico em que dados estímulos emergem como dominantes (figuras) em relação aos demais simultaneamente presentes, que permanecem retidos na consciência de forma secundária (fundo)”. Como o foco perceptivo se modifica, a atenção é marcada por esse dinamismo de deslocamentos contínuos.

A atenção mantém também estreita relação com a estrutura da atividade e os motivos que a movem. As ações que compõem a atividade podem mobilizar a atenção, modificando sua intensidade. A atividade consciente estabelece a discriminação entre a atenção involuntária e a atenção voluntária. Enquanto a primeira é comum tanto aos animais quanto aos homens, pois é um processo natural de adaptação do organismo ao meio o animal, portanto, não saber dirigir sua atenção; a segunda é exclusivamente humana, pois apenas os homens podem, intencionalmente, direcionar sua atenção.

Outro aspecto que demonstra o avanço da teoria vigotskiana em relação às investigações anteriores é a vinculação entre a atenção e a formação de conceitos. No início do processo, a atenção dirige a formação de conceitos, uma vez que a atenção superior se desenvolve, ocorre uma inversão desta relação e os conceitos guiam a atenção. Desse modo, a formação cultural da atenção voluntária engloba o momento de transformação da atenção imediata à mediada, pela apropriação de signos externos, e o momento em que há a conversão para a atenção imediata novamente, porém, os signos já não são mais externos, e sim internos. Vygotski (2012b, p. 139) enuncia que, em seu percurso de estudo, descobriu

[...] el estrecho vínculo entre el desarrollo de la atención en la edad de transición y la función de los conceptos. No debemos olvidar que se trata de un doble: por una parte, la atención, cuando alcanza un cierto grado de desarrollo, constituye, al igual que en otras funciones intelectuales, una premisa indispensable para el desarrollo del pensamiento en conceptos y, por otra, el paso al pensamiento en conceptos significa que la atención llega a un estadio superior, que pasa a una forma nueva, superior y compleja de atención voluntaria interna.

Enquanto na criança, o pensamento é assinalado pela atenção imediata e involuntária, no adolescente, o pensamento, formado por conceitos, desenvolve as formas superiores de atenção e de memória. Em resumo, Vygotski (2012b, p. 143) formula que o desenvolvimento da atenção voluntária

[...] comienza con el primer primer gesto indicativo, con ayuda del cual los adultos intentam dirigir la atención del niño y con el primer gesto independiente del niño, con el cual empieza a dirigir la atención de otros. Más tarde, y en forma mucho más desarrollada, el niño domina ya todo el sistema de estos medios para dirigir la atención de los demás. Esse sistema de medios es el lenguaje atribuido de sentido; passado algún tiempo, el niño aplica a su persona las mismas normas de conducta que otros le aplicaban a él y que él utiliza em sus relaciones con los demás. De esse modo empieza a dirigir su propia atención, a trasladas su atención al plano voluntario.

Assim como em outros traços de desenvolvimento nos estudos psicológicos, o olhar para memória permaneceu pautado em visões limitadas ao estudo fisiológico do comportamento cerebral. Uma corrente considerava a memória como uma propriedade da matéria universal, enquanto a outra subdividia a memória em corporal – fenômeno natural, mais próximo a primeira visão – e mental – manifestação do livre arbítrio. Luria (1981) reforça que as investigações sobre a fisiologia do reflexo condicionado e as coordenadas pelos behavioristas americanos não acrescentaram conclusões mais elaboradas no que concerne à natureza material da memória.

A esses trabalhos investigativos, acrescenta-se o de Haydén (1917-2000), que formulou a hipótese de que o RNA/DNA são os portadores da memória e exercem papel na transmissão de traços herdados e na retenção de traços anteriores. Além de Haydén, outros pesquisadores percorreram o caminho de análise das células do cérebro com o propósito de explicar os mecanismos implicados na memória. Entretanto, para avançar na compreensão psicológica da memória, foi preciso, de acordo com Luria (1981, p. 247), elaborar “conceitos psicológicos da real estrutura da atividade mnêmica, como também “analisar a contribuição que cada zona cerebral dá para a organização dos processos mnemônicos humanos”.

Luria (1991) formula que a memória possibilita registrar, conservar e reproduzir a experiência. Por poder pertencer a processos motores e à experiência intelectual, seu funcionamento não depende de determinada área do cérebro, pois é desenvolvida culturalmente. O autor também relaciona o estudo da memória à atividade principal da criança; na pré-escola, manifesta-se na ludicidade e, nos primeiros anos de escolarização, na atividade de estudo. Nesse período, é requerido da criança que ela faça anotações que serão retomadas por ela em outros momentos.

A retenção dos acontecimentos relaciona-se a outros aspectos do psiquismo, como a atenção. Isso produz implicações na apropriação, no domínio e no aperfeiçoamento do material retido. Ao se deter sobre o estudo da conservação de vestígios, Luria (1991) identifica dois

estágios no processo de formação de memória: de curto alcance ou breve e de longo alcance. A primeira se trata da memorização operacional, formada para atender demandas imediatas e transitórias, e a segunda formada pelos vestígios que permanecem por mais tempo. Nesse escopo, três fatores influenciam na memorização, são eles: a organização semântica, a estrutura da atividade e as peculiaridades individuais. Martins (2011, p. 124) estabelece que “foram as investigações acerca dos fatores operantes na memorização em geral, isto é, independentemente da existência ou não da intenção de memorizar, que conduziram à distinção entre ‘memória imediata’, involuntária, e ‘memória mediada’, voluntária”.

Para compreender essa diferenciação entre a memória involuntária e a memória voluntária, Luria relacionou a memorização à orientação da atividade. Desse modo, a fixação involuntária é inicial, sem de fato uma preocupação em reter as informações, isto é, não há um planejamento específico para memorizar; quando a atividade se torna consciente, o sujeito é capaz de articular atividade prática e teórica, em que a memorização faz parte de uma cadeia de ações no interior de uma atividade, a qual não necessariamente tem por objetivo principal a retenção dos acontecimentos. Portanto, tanto a finalidade das ações, quanto a importância das ações condicionam a qualidade da memória.

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento cultural da memória humana é um ato mediado. O homem, no curso histórico, criou meios para submeter a memória às suas finalidades, tornando-a cada vez mais imbricada à consciência. Vygotski (2012b, p. 143) reforça “[...] que las formas superiores de la memoria, la atención y otras funciones, no surgen de improviso como algo acabado, no caen desde lo alto en un certo instante, sino que tienen una larga historia evolutiva”.

Além dos estudos sobre os processos funcionais de percepção, de atenção e de memória, outros processos formados culturalmente também foram destaque nas pesquisas de Vigotski e seu grupo, em especial, a escrita, que será retomada com mais atenção no decorrer deste capítulo. Escrever não é uma habilidade naturalmente humana; essa atividade é uma das funções culturais do comportamento humano mais importante para o próprio desenvolvimento da humanidade. Em estágios embrionários, a escrita ainda não ocupa papel de recurso de memória ou transmissão de informações para a criança. Assim, para que isso aconteça, é necessária uma série de etapas de desenvolvimento anteriores.

[...] o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da linguagem escrita, uma vez que ela [...] unifica duas funções psíquicas de especial grandeza: linguagem e pensamento. Todavia, essa unidade destaca não a palavra em si, mas seu *significado*, uma vez que apenas ele eleva a palavra à

condição de conceito, de generalização, firmando-a e como um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 216).

Para esse desenvolvimento, é condição o uso de signos para registrar as ideias que podem ser lembradas. Com isso, a atividade direta de lidar com o mundo é agora mediada pela língua escrita. Se solicitarmos a uma criança pequena que registre algo durante a brincadeira para mais tarde ser lembrado, observaremos que essa atividade não lhe é familiar. Nos primeiros anos de escolarização, as crianças costumam imitar os adultos, ainda sem dar de fato sentido à escrita; por isso, a escrita não é uma invenção espontânea da criança, mas, inicialmente, uma imitação do sistema que foi criado pelos homens por meio do trabalho e que precisa ser transmitido às gerações futuras. Ao passo que se apropria da escrita simbólica, a criança já não precisa mais se prender aos estágios anteriores, pois cada novo estágio suplanta o anterior em favor da escrita como objeto cultural e histórico. Assim, ela passa a usar a escrita como registro que organiza o pensamento e como recurso de memória.

Retomando a discussão sobre a palavra, apesar das inúmeras explicações sobre o seu surgimento, defendemos que este surgimento não está assentado em raízes afetivas, caso contrário, a linguagem humana não se diferenciaria da linguagem animal, manifestada por estados afetivos. É por isso que Luria (2001) retoma Engels (1952 [1876]) para reafirmar que a palavra surge do trabalho, isto é, surge da atividade humana para transformar a natureza. Nesse sentido, inicialmente, o significado da palavra se entrelaçava com a ação prática, tinha, portanto, caráter simpráxico.

Quando o sujeito realizava algum ato laboral concreto, elementar, juntamente com outros indivíduos, a palavra entrelaçava-se com este ato. Por exemplo, se o grupo necessitava levantar um objeto pesado – o tronco de uma árvore – a palavra ‘aj’ podia significar ‘cuidado’ ou ‘ergue mais a árvore’, ‘esforça-te’, ‘vigia o objeto’, mas o significado desta palavra mudava dependendo da situação e tornava-se compreensível somente a partir dos gestos [...], da entonação e de toda a situação circundante (LURIA, 2001, p. 28).

Com o desenvolvimento humano e, por consequência, outros modos de trabalho, a linguagem também se desenvolveu para romper o terreno prático e se tornar um sistema autônomo de códigos. Com isso, a linguagem deixou de ser um sistema de natureza simpráxica para um sistema sinsemântico; em outras palavras, um sistema de signos encadeado pelos seus significados, que podem ser compreendidos mesmo fora da situação prática. A linguagem, assim, se separa da experiência empírica para se tornar um sistema de códigos independente.

Segundo Luria (2013), a linguagem sintetiza as informações recebidas, ordena a percepção de mundo e enquadra as impressões em sistemas.

No desenvolvimento ontogênico da criança, a linguagem não se forma pelo trabalho, uma vez que a criança ainda não possui meios para isso. A linguagem, então, se constitui pelo processo de assimilação da experiência humana e da relação com o adulto. Por isso, as primeiras palavras são assimiladas pelas crianças por meio dos sons da fala dos adultos; a linguagem inicia efetivamente a partir das ações da criança e de sua comunicação com os adultos em seu entorno, em um processo que não ocorre instantaneamente, mas exige tempo, porque, à medida que a linguagem é incorporada, a criança realiza complexos processos mentais. Essas palavras diferem-se dos primeiros sons emitidos – que representavam o estado da criança – e passam a ser direcionadas aos objetos para designá-los, no entanto, ainda marcadas pelo caráter simpráxico, pois estão ligadas às ações que as crianças estão realizando.

Luria (2001) sinaliza que essas primeiras palavras surgem por volta de um ano e meio de vida e que, aos poucos, a criança adquire a morfologia elementar da palavra. Nesse novo momento, as palavras não representam mais as ações somente, mas ganham a característica de substantivos, o que possibilita a ampliação do vocabulário da criança, já que além das palavras designarem objetos, também designam ações, qualidades e relações. Com esse salto qualitativo em seus usos, a palavra se configura realmente como um elemento do complexo sistema de códigos da língua. Além disso, como unidade linguística básica, carrega não somente o significado, como também as unidades fundamentais da consciência, reflexos do mundo exterior.

A palavra então tem como função principal designar as coisas no mundo, pois se constitui como instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo. Sob a teoria histórico-cultural, esta função é chamada de referência objetual, porque a palavra representa e substitui o objeto, isto é, não é preciso que o objeto esteja presente fisicamente para tratar a respeito dele. Isso faz com que o mundo se “duplique”, pois o homem pode lidar mentalmente com o objeto para além de sua existência, formando uma imagem subjetiva do mundo objetivo, e dirigir sua memória e ações a este objeto. Com as palavras, portanto, é possível tratar do objeto em sua ausência, pois estes mantêm o seu significado na palavra.

[...] graças a palavra, o homem pode operar com as coisas mentalmente em ausência destas, pode realizar ações mentais, experimentar mentalmente as coisas. [...] duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência de gerações anteriores. [...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o

homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência [...].
(LURIA, 2001, p. 33)

Além desta função designativa, Vygotski (2014) assinala outro papel fundamental da palavra: o seu significado propriamente dito, o significado categorial ou conceitual. Dito de outro modo, a palavra pode não apenas representar e/ou substituir um objeto, como também pode analisá-los e, a partir disso, abstrair e generalizar suas características. Entendemos, portanto, que a palavra atua mais profundamente, pois possibilita depreender as características do objeto, separá-las e categorizá-las, a fim de generalizar este objeto, ao mesmo tempo em que o particulariza. Portanto, a palavra se constitui como uma célula do pensamento, uma vez que a função mais significativa do pensamento é a capacidade de abstração e generalização. Entretanto, a palavra não é apenas instrumento de pensamento, mas também meio de comunicação; dito de outra maneira, a palavra é expressão nas inter-relações.

Existe, no entanto, uma função mais profunda e importante da palavra. Em uma linguagem desenvolvida, a palavra não só separa a característica do objeto e generaliza a coisa, incluindo-a em uma determinada categoria; além disso, a palavra executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade (LURIA, 2001, p. 37).

Desse modo, quando determina um objeto, a palavra lhe confere certas propriedades e o relaciona com outros objetos existentes, colocando-o em alguma categoria. A palavra ganha, assim, função analítica e generalizadora; por isso, traduz-se em um instrumento expressivo de análise do mundo. Ademais, a palavra carrega em si mais do que a experiência individual, pois transmite a experiência social relacionada ao objeto; a palavra comporta história e possibilita, como afirmamos anteriormente, um salto da consciência sensorial à racional, fenômeno de muita importância para os estudos marxianos. Desse modo, os códigos lógicos objetivos criados pelos homens permitem transpor as experiências diretas e fazer conclusões objetivas dos dados das vivências sensoriais.

A palavra também possui funções léxicas; isso quer dizer que a depender da especificidade semântica, a palavra necessitará de algum complemento – talvez, mais de um –, chamado de valência da palavra. Cria-se, assim, enlaces entre as palavras, em que elas deixam de se apresentar isoladamente para se relacionarem a outras, seus enlaces sinsemânticos. Em razão disso, Luria (2001) determina que este mecanismo de ligação é o mais significativo para tornar a palavra o instrumento chave da atividade consciente humana.

Compreendemos dessa discussão que a palavra enquanto unidade fundamental da linguagem é composta por dois elementos fundamentais denominados como: referência objetal e significado. O primeiro corresponde à função de designação e o segundo pela possibilidade de separação dos traços do objeto, generalização e categorização. Ambos corroboram para que a palavra se transforme em instrumento do pensamento e instrumento da comunicação e, com isso, ganhe destaque na história social da linguagem.

No entanto, esses elementos fundamentais não permanecem imutáveis no desenvolvimento ontogenético da criança. Como sinalizamos no capítulo anterior, conforme a criança se desenvolve, o significado da palavra evolui. Portanto, dois processos ocorrem, um semântico – relativo ao significado – e outro sistêmico, em que ambos sofrem modificações. No semântico, vemos um percurso de mudança tanto da referência da palavra ao objeto quanto da separação de características e da categorização dos objetos. Enquanto no sistêmico, o significado da palavra se transforma pelos processos psíquicos realizados em cada etapa de desenvolvimento da criança, um dos motivos pelo qual não podemos assumir a língua como um sistema acabado e imutável.

[...] a palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações. Portanto, se, à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência. Precisamente por isso a teoria sobre o desenvolvimento do significado semântico e sistêmico da palavra pode ser designada ao mesmo tempo como teoria sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência (LURIA, 2001, p. 44).

No processo da ontogênese, o significado e o sistema de processos psíquicos se modificam, não são, portanto, estanques, mas mutáveis. Inicialmente, a palavra está relacionada ao afeto – vínculo da criança com a palavra –; depois se relaciona às representações concretas diretas – as próprias vivências –; e nos estágios mais avançados de desenvolvimento, a palavra se funda sob complexos sistemas de relações lógico-formais, em que não há mais necessidade de ligar-se à realidade imediata e é possível abstrair independente desta realidade. Portanto, o aparecimento do código verbal e lógico possibilita abstrair dos objetos aspectos essenciais e incluí-los em categorias genéricas, o que corrobora para a formação de um aparato lógico mais complexo. E esse aparato permite a aprendizagem de novos conhecimentos de um modo discursivo e lógico-verbal.

Em Vygotski (2012a), encontramos a distinção realizada pelo soviético de significado e sentido. O significado representa o processo histórico objetivamente materializado na palavra,

é, pois, todo sistema de relações que formou esta palavra. Já o sentido carrega a individualidade da palavra, isto é, o significado atrelado ao momento presente de uso desta. Por esse motivo, o significado é entendido como um sistema estável de generalizações que se apresenta igualmente a todas as pessoas, uma vez que carrega a história social de formação da palavra, e o sentido se altera conforme a situação específica em que é utilizado, depende necessariamente da interpretação do sujeito. O sentido é, assim, mutável, considerado um elemento vivo da linguagem.

Inicialmente, o significado da palavra é amorfo para as crianças, mas faz referência objetal, isso tanto na fase passiva – em que ela compreende as palavras, porém ainda não as utiliza – quanto na fase ativa – em que começa a utilizar propriamente as palavras. Desse modo, a palavra ganha significado de acordo com quem é o interlocutor – geralmente, quando a mãe fala, o bebê consegue mais facilmente relacionar a palavra ao objeto correspondente –, a posição que este interlocutor está em relação à criança, a posição da criança em relação ao objeto – o espaço que eles ocupam – e se há o auxílio de gestos e mudança de entonação que colaboram com a constituição do significado. Concluímos com isso que a referência objetal da palavra percorre um longo percurso de desenvolvimento, que inicia bastante difuso e relacionado à situação prática até a etapa mais avançada, quando a palavra conquista uma referência objetal estável e exata.

Após esse período de desenvolvimento inicial, quando a palavra adquire a referência objetal exata, o desenvolvimento transcende a essa referenciação para a especificidade de sua função generalizadora e analítica. A palavra mantém, então, a referência objetal, mas ganha novas estruturas semânticas; por isso, a defesa de Vygotski (2012a) de que o significado da palavra se desenvolve. Essa evolução da palavra não se dá por acaso, mas é fruto dos diferentes processos psíquicos envolvidos em cada momento de significação. Assim, a mesma palavra possui a mesma referência objetal para crianças em idades diferentes, mas o significado se modifica. Posto isto, entendemos que a estrutura semântica da palavra não é imutável e seu significado se desenvolve.

O percurso de desenvolvimento da palavra transcorre a partir de ligações afetivas que a criança estabelece com o significado da palavra. Em seguida, as experiências concretas permitem que esse significado se expanda para imagens diretas que correspondem às situações vivenciadas. Depois, a estrutura do significado se organiza por meio de enlaces subordinadamente hierárquicos de categorias que constituem o sistema de conceitos abstratos. Esse percurso então perpassa desde o estágio dos conceitos concretos aos abstratos, em que não somente a estrutura do significado se modifica como o sistema de processos psíquicos que

realizam essa estruturação. Desse modo, Luria (2001, p. 54), em consonância com os estudos de Vigotski, esclarece que

[...] *nossa consciência muda sua estrutura semântica e sistêmica*. Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, consciência tem um caráter afetivo, reflete o mundo afetivamente. Na etapa seguinte, a consciência começa a ter caráter concreto-imediato e as palavras, através das quais se reflete o mundo, suscitam um sistema de enlaces concreto-imediatos. Somente na etapa culminante, a consciência adquire um caráter lógico-verbal abstrato, diferente ao das etapas anteriores, tanto por sua estrutura semântica como sistêmica, mesmo que nesta última etapa, os enlaces característicos dos estágios anteriores se conservem em forma encoberta (grifos no original).

Diante desse complexo desenvolvimento da palavra, é importante também pensarmos a respeito da diferença entre as palavras simples, como o próprio Luria (2001) exemplifica – carvão, cachorro, armazém –, e as palavras mais complexas, como as relativas, as quais ganharão significado real em outro momento, a exemplo de irmão. A criança pequena, por mais que entenda o significado de irmão, vai responder perguntas diferentes sobre ele conforme a situação de interação; por isso, por mais que ela tenha um irmão e consiga apontá-lo, não entende, inicialmente, que o seu irmão também possui um irmão, que é a própria criança que está falando. Outrossim, as mesmas palavras podem ser utilizadas em construções diferentes, o que exigirá da criança outros processos psíquicos para compreensão da sentença, uma vez que as combinações de palavras formam significados diferentes.

Na área da psicologia, é bastante frequente o uso de métodos investigativos experimentais para analisar e determinar certos padrões de comportamento humano, assim também ocorre para entendermos o sistema de enlaces presentes nas palavras e como a estrutura semântica da consciência se desenvolve em cada fase da infância. Entre esses métodos de investigação, Luria (2001) destaca os de determinação de conceito; de comparação e diferenciação; de classificação; e da formação de conceitos artificiais. Nosso foco não é tratar especificamente de cada um deles e como elaboram as explicações para a significação das palavras; no entanto, importa-nos salientar que este último método ganha relevância, pois foi aperfeiçoado por Vigotski e seu discípulo, Sakharov (1900-1928), cerca de cinquenta anos depois da proposição inicial de Narziss Ach (1871-1946).

Dessa forma, o método da formação de conceitos artificiais tem relevância, especialmente, porque por meio dele era possível apreender, pela primeira vez, os enlaces semânticos das palavras e os processos psíquicos por trás do desenvolvimento do significado da palavra até a formação de conceitos efetivamente. Para isso, era colocado em frente ao sujeito

participante figuras geométricas com características diferentes; junto a essas figuras eram apresentadas palavras artificiais, conceitos novos até então desconhecidos pelo sujeito, pois suas experiências anteriores não permitiam que ele fizesse relação entre esse novo conceito e os conceitos já existentes. Em geral, o sujeito criava hipóteses, comparava-as a fatos reais, em um movimento de criar, refutar e reformular as hipóteses, e, com isso, formava novos conceitos. Em um segundo momento, o sujeito colocava as formas em categorias, separando seus traços característicos, o que gera a formação de generalizações pelo princípio do complexo, conforme Vygotski (2014) afirma. Assim, “[...] este estágio se caracteriza, desde o ponto de vista psicológico, pelo fato de que os sujeitos, no esforço de encontrar o que é que designa a palavra sem sentido, reúnem os objetos não segundo um traço estável, mas sim de acordo com distintos e mutáveis traços” (LURIA, 2001, p. 71). Por fim, também foi possível observar neste estudo a realização de operações por parte do sujeito quanto ao plano lógico-verbal, em que se deu prioridade à formação de conceitos abstratos novos, dando à palavra um significado abstrato estável.

Por isso, apesar de utilizar em grande medida o método desenvolvido por Ach para estudar a formação de conceitos artificiais, Vygotski (2014) se diferencia de seu predecessor ao afirmar que a palavra artificial mudava significativamente a formação de conceitos. A classificação das formas geométricas, assim, estava de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança e essas variações classificatórias eram tanto na estrutura lógica dos conceitos quanto nos processos psicológicos que possibilitam essa estruturação. Por conta disso, compreendemos que os elementos psicológicos que orientam a cognição taxonômica não estão assentados na experiência individual dos sujeitos, mas na experiência compartilhada da sociedade, que é transmitida a cada um dos seus membros pelo sistema linguístico. E é nessa transformação dos processos gráficos em esquemas de operações semânticas lógicas que as palavras alçam lugar de principal instrumento de abstração e generalização.

[...] a transição do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido. [...] enquanto as impressões emocionais ou as ideias concretas dão colorido ao significado das palavras nos estágios iniciais do desenvolvimento, um sistema semântico historicamente desenvolvido controla seu significado posteriormente, de modo que as palavras funcionam para produzir abstrações e generalizações (LURIA, 2013, p. 70).

Em uma das pesquisas realizadas pelo grupo de Vigotski, um grupo de 55 pessoas, entre 18 e 65 anos – formado por trabalhadores do campo com nenhuma escolarização, pouca

instrução formal e alguns estudantes – foi convidado para participar do experimento envolvendo a categorização de objetos. Para isso, eram apresentadas imagens de quatro objetos e solicitado que os sujeitos colocassem três deles numa mesma categoria, com designação da mesma palavra, e também era perguntado qual dos objetos não poderia ser incluído no grupo. Primeiro, foi feita uma série de treinos para demonstrar aos sujeitos como a classificação era realizada; em seguida, foram selecionados os objetos a serem classificados segundo a categoria taxionômica ou função prática. Os resultados atestam para a substituição de uma atividade teórica por uma atividade prática, em que os objetos não eram agrupados por suas semelhanças, e sim uniam-se os que eram apropriados para um fim específico.

Outrossim, a linguagem não ocupava para esses sujeitos a função de abstração, pois os sujeitos não lidavam com os conceitos em si, mas com as ideias em torno desse conceito trazidas pelas suas atividades práticas do mundo do trabalho. Parece, portanto, que os participantes com nenhuma ou pouca instrução formal, no geral, só conseguiam utilizar o pensamento concreto e não o pensamento abstrato para realizar operações teóricas, isto é, não categorizavam os objetos; ao invés disso, agrupavam-nos segundo sua praticidade. Somente o grupo formado pelos jovens estudantes aplicou como método principal o princípio de classificação categorial, mudando o pensamento situacional para abstrato.

Os sujeitos de vilarejos isolados que vivem quase que exclusivamente da terra, com grande experiência nesse trabalho, mas sem instrução e analfabetos, usam um método de classificação que difere radicalmente dos que utilizamos normalmente. O procedimento de isolar um atributo para construir uma categoria abstrata à qual objetos apropriados podem ser subordinados é completamente estranho ao seu modo de pensamento. Eles ou rejeitam inteiramente essa classificação ‘categorial’ ou a consideram uma alternativa possível irrelevante. [...] Evidentemente processos psicológicos diferentes determinam sua maneira de agrupar, dependente de pensamento concreto, situacional e não de operações abstratas que acarretam obrigatoriamente a função generalizadora da linguagem (LURIA, 2013, p. 104-105).

Com base nesses experimentos e análise de seus resultados, parece-nos evidente que a constituição do pensamento abstrato não pode ser entendida como mera habilidade humana, que surge no organismo por meio da maturação biológica. Até mesmo porque, como aponta Vygotski (2013), ao analisarmos os homens primitivos, concluímos que biologicamente eles são seres humanos completos; porém, o que nos interessa não é a evolução biológica da espécie humana – ligada à estrutura e ao funcionamento do cérebro –, mas sim o desenvolvimento histórico do homem. A capacidade, então, de abstrair e generalizar, o que possibilita nomear, classificar e reunir os objetos, é necessariamente um movimento intersíquico a intrapsíquico,

mediado pela linguagem aprendida nas/pelas interações sociais com outros sujeitos, ontogeneticamente marcada pela genericidade e pela singularidade. Desse modo, não podemos abrir mão da compreensão do homem como ser social para analisar suas atividades mentais, pois ele apresenta um novo comportamento individual com base nas inter-relações com o meio social, por isso esse comportamento não nasce no indivíduo, mas no coletivo.

[...] por um lado, la conexión que guardan algunos sistemas nuevos no solo com signos sociales, sino también con la ideología y el significado que tal o cual función psicológica adquiere en la conciencia de las personas, mientras que, por outro, el proceso de aparición de nuevas formas de comportamiento a partir de un nuevo contenido es extraído por el hombre de la ideología del médio que le rodea (VYGOTSKI, 2013, p. 80).

Por esse motivo, também salientamos a função da formação – instrução escolar formal – no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que na escola a prioridade é o ensino dos conhecimentos científicos – como defendemos no capítulo 2 desta tese – e, para que a aprendizagem destes conhecimentos se efetive, é necessário o desenvolvimento de uma série de funções psíquicas superiores em favor da transposição da realidade imediata para entendê-la a partir de um movimento que parte da empiria para poder abstraí-la, retornar a ela de modo diferente e analisá-la conceitualmente. Sobre isso, Luria (2014b, p. 48) afirma: “[...] toda a atividade é, inicialmente, fixada nas operações gráficas e práticas, acreditamos que o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola”.

Esse papel da formação foi observado também nos experimentos com os trabalhadores do campo, uma vez que aquele grupo que esteve presente em algum tipo de curso livre de curta duração ou que frequentou a escola, mesmo que por pouco tempo, conseguiu utilizar os dois modos de generalização, o prático e o teórico, no entanto, ainda com predomínio do método prático; ou seja, por conta da similaridade com atividades de classificação realizadas nos ambientes formativos, conseguiram avançar quanto ao modo de organizar os objetos.

Luria (2013) ainda argumenta que os participantes da pesquisa sem educação formal não apresentavam um desenvolvimento intelectual sistematizado, em que o uso de procedimentos lógicos é premissa para categorização. Nesse pensamento concreto, “as palavras têm funções inteiramente diversas das que possuem num sistema de pensamento abstrato, elas são usadas não para codificar objetos em esquemas conceptuais, mas para estabelecer as relações práticas entre os objetos” (LURIA, 2013, p. 132). A instrução formal, portanto, juntamente com outras atividades sociais que exigem participação coletiva, altera a natureza

das atividades cognitivas dos sujeitos, possibilitando mudanças no uso da linguagem, tornando-a fonte principal de abstração e de generalização.

Nas crianças, esse desenvolvimento dos tipos de categorias utilizadas em diferentes idades também é apreendido. Nos primeiros estágios de desenvolvimento infantil, a criança toma o objeto singularmente e ainda não consegue relacioná-lo a outros objetos; assim, as palavras não são usadas como fator de classificação de sua experiência. Após esses estágios, os objetos são percebidos por uma de suas características, pode ser a cor ou o formato, por exemplo; no entanto, ainda não é capaz de retomar essa característica para agrupar os objetos; por isso, a palavra ainda não se apresenta à criança como possibilidade de isolar uma propriedade comum e expressar uma categoria que subordine de modo lógico todos os objetos. Já na adolescência, os sujeitos estabelecem um sistema de categorização e desenvolvem um esquema conceitual hierárquico para classificar os objetos. Por isso,

[...] as leis psicológicas que governam esse pensamento taxionômico diferem integralmente do processo em ação em que uma pessoa está generalizando com base na experiência concreta. O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico (LURIA, 2014b, p. 48).

Como citamos, esse desenvolvimento psicológico não se dá fora da realidade concreta, produzida social e historicamente; assim, o que garante a transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato não é o desenvolvimento biológico – a idade das crianças –, mas sim sua inserção social, a interação com outros sujeitos mediada pela linguagem. Por isso, apesar de marcar o desenvolvimento do pensamento sinalizando a idade das crianças, não é esse percurso linear que importa para a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que não é a chegada à adolescência que impulsiona a abstração e a generalização, e sim a aquisição de códigos verbais e lógicos para executarem atividades mentais mais complexas.

Com o desenvolvimento do pensamento teórico, marcado pelo uso de códigos verbais e lógicos cada vez mais complexos, outras operações são realizadas com frequência: a dedução e a inferência sem relação imediata com a prática. Assim, nesse processo, surge o raciocínio silogístico, em que uma sentença geral – premissa maior – e uma sentença com uma proposição mais específica – premissa menor – estabelecem uma relação lógica que implica uma conclusão, como o exemplo citado por Luria (2013, 2014b): primeira sentença – “Metais preciosos não enferrujam”; segunda sentença – “O ouro é um metal precioso”; a conclusão – “O ouro não enferruja”.

Para a psicologia tradicional, pela obviedade das conclusões obtidas, o silogismo era uma propriedade básica da consciência humana; por isso, não houve uma atenção específica sobre os esquemas lógicos no intuito de entender se eles eram universais e imutáveis ou não. Distintamente, os experimentos do grupo de Vigotski se detiveram sobre as respostas dos sujeitos aos problemas do raciocínio dedutivo, com a finalidade de compreender se os juízos eram formados a partir da experiência prática ou da lógica entre a premissa maior e menor. Para isso, nos estudos, foram separados dois momentos, o primeiro com silogismo criado a partir da experiência imediata e o segundo com o conteúdo separado da prática.

Do mesmo modo como ocorreu nos experimentos de classificação, no estudo sobre a formação dos silogismos, foi percebido que os sujeitos que eram analfabetos não relacionavam as sentenças apresentadas de forma lógica; viam, pois, cada uma delas de modo separado, sem estabelecer conexões entre elas a fim de chegarem a uma conclusão. Mesmo em situações com alguma familiaridade com o contexto, o processo de inferência não acontecia sem longa intervenção dos pesquisadores, com explicações e retomadas das ideias. Por conta disso, Luria (2014b) afirma que nos sujeitos analfabetos sobressaiu o processo de raciocínio e dedução ligados à experiência prática de suas vidas. Ainda segundo Luria (2014b, p. 57), “embora [os] grupos de camponeses analfabetos pudessem usar objetivamente as relações lógicas caso fosse possível contar com a sua própria experiência, podemos concluir que não tinham adquirido o silogismo como um instrumento para executar inferências lógicas”.

Os métodos citados colaboram para a discussão a respeito da tomada de consciência da estrutura verbal da linguagem pela criança. Crianças pequenas, antes mesmo da entrada na Educação Infantil, são capazes de identificar e isolar as palavras quando estas são substantivos concretos, por conta da sua experiência, mas, quando as palavras designam qualidades ou ações, esse processo se torna mais difícil. Portanto, compreendemos que abstrair a palavra do objeto que ela representa e ter consciência da composição verbal da língua é, inicialmente, possível, quando as palavras da sentença designam substantivos, depois verbos e adjetivos, e nas fases mais adiante, as palavras auxiliares, como preposições.

Entendemos, portanto, conforme reflete Luria (2001, p. 90), que o significado da palavra sofre alterações conforme sua introdução em uma nova série semântica, assim

[...] a palavra não é uma simples designação de objeção, ação ou qualidade. Por trás da palavra não há um significado permanente; há sempre um sistema multidimensional de enlaces. Esses enlaces são diferentes (sonoros, situacionais, conceituais); nos sujeitos normais, o papel predominante é dos enlaces semânticos (situacionais ou conceituais), que modificam conforme as

tarefas desempenhadas pelo sujeito. Nisto consiste a seletividade, a qual é característica das bases psíquicas de utilização da linguagem.

A palavra é, além de um instrumento de conhecimento, meio de regulação dos processos psíquicos superiores; por isso, em sua função reguladora, a linguagem tem papel fundamental na organização dos atos voluntários. Tradicionalmente, esses atos voluntários eram explicados pela psicologia pelos fatores biológicos que determinam a vida do organismo. Entretanto, com base na psicologia histórico-cultural, os processos voluntários são entendidos a partir da análise da atividade concreta da criança e de sua interação com o adulto.

Isso posto, no início do domínio da linguagem, a atenção da criança é guiada pelo seu cuidador/responsável – em geral a mãe –, que, como já mencionado anteriormente, ao instruir verbalmente a criança orienta sua atenção para determinado objeto, deixando os demais em um plano de fundo. Por conta disso, este ato voluntário não é só da criança, mas também do sujeito que está em interação com ela; o ato então começa pela fala do adulto e se encerra com as ações da própria criança.

A ação voluntária livre, desse modo, funda-se na relação estabelecida entre a criança e o adulto por meio da comunicação; não pode ser de nenhum modo apartada das formas sociais de comportamento. Apenas na etapa seguinte de desenvolvimento, a criança começa a utilizar a própria linguagem externa para guiar suas ações até o momento que esta linguagem se interioriza e passa a regular sua conduta, isto é, a transformação de uma atividade interpsicológica em um processo intrapsíquico de autorregulação. Portanto, “[...] além da função cognoscitiva da palavra e sua função como instrumento de comunicação, há sua função pragmática ou reguladora; a palavra não é somente um instrumento de reflexo da realidade, é o meio de regulação da conduta” (LURIA, 2001, p. 96).

A ação da criança subordinada à instrução verbal do adulto não é um reflexo involuntário, tampouco um ato simples, que surge imediatamente após a instrução; logo, concluímos que a função reguladora da instrução verbal progride paulatinamente. É comum que, no começo, a linguagem do adulto destinada à criança seja acompanhada de gestos indicadores para ajudá-la na orientação da atenção – momento em que separa um objeto dos demais –; esta etapa traz as primeiras modificações para a organização da atividade psíquica da criança, uma atividade socialmente orientada pela interação com o outro, e não de cunho biológico.

[...] a ação voluntária só se inicia com a capacidade de subordinar a ação da criança à instrução verbal do adulto. Esta função interpsíquica, ou seja, uma

função compartilhada entre duas pessoas, começa progressivamente a se transformar em um processo intrapsíquico. A ação dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança) muda de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapsíquica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. No início, a regulação da conduta pela linguagem exige da criança uma linguagem desdobrada externa e logo a linguagem progressivamente ‘dobra-se’, transformando-se em linguagem interior. Este é o caminho pelo qual se forma o complexo processo de ação voluntária autônoma, que é em sua essência a subordinação da ação não mais à linguagem do adulto, mas sim à própria linguagem da criança (LURIA, 2001, p. 108).

A formação da linguagem interior na criança é, desse modo, condição para o segundo momento do ato voluntário, quando a linguagem alça função reguladora e a ação voluntária da criança se torna independente do adulto. Para isso, importa-nos entender a formação e a estrutura da linguagem interior, diferenciando-a da concepção de uma linguagem para si e tomando-a como uma linguagem pautada na interação social, portanto, não é dirigida exclusivamente para a criança – linguagem egocêntrica –, mesmo quando esta se encontra sozinha.

Os estudos de Piaget (1999) acerca do pensamento e da linguagem da criança, segundo Vygotski (2014), fundam-se sobre a ideia de que o desenvolvimento do pensamento percorre um caminho de não realista à realista, em que o indivíduo deixa de se centrar em si mesmo para se tornar socializado, por meio de um pensamento que se adapta à realidade. Duarte (2011, p. 265), a partir disso, afirma que Vygotski se opôs à compreensão de socialização proposta por Piaget justamente porque é “[...] uma concepção que vê o egocentrismo estando a meio caminho entre o individual e o social, entre um ponto de partida ‘natural’ centrado no eu e um ponto de chegada socializado, capaz de adaptar-se à realidade e de agir em colaboração”.

Esses princípios ancoraram também a compreensão acerca da formação de conceitos como Vygotski (2013) pontua sobre o estudo experimental de Piaget, publicado originalmente em 1932, na obra *O juízo moral na criança*²³. Às crianças de 10 a 12 anos, foram apresentadas sentenças com duas características de um animal, em seguida foi solicitado que elas combinassem essas características. O que Piaget depreendeu dessa tarefa é que as crianças se detinham apenas sobre uma das características, despendiam sua atenção a ela, e mesmo dominando cada uma das características em separado, não conseguiam sintetizá-las em um conceito, não formavam, portanto, um sistema único.

Dessa forma, Piaget (1999) defendia que o pensamento da criança, inicialmente, é centrado nela mesma, sem objetividade e racionalidade e, conforme seu desenvolvimento – marcado por etapas lineares –, converte-se em um pensamento descentrado, objetivo, racional

²³ Piaget, Jean. **O juízo moral na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1977 [1932].

e conduzido à cooperação. Vygotski (2013, p. 77) resume que essa perspectiva assume “el pensamiento, sobre todo em la edad preescolar, surge como la interiorización de la situación de disputa, como la discusión de esta dentro uno mismo”. Deprendemos, com isso, uma dualidade no pensamento piagetiano, de um lado o que é individual e de outro, o que é social, de um lado aquilo que é natural e espontâneo na criança e, de outro, aquilo que é imposto, o que está fora dela, diferente da lei genética geral do desenvolvimento postulada por Vigotski, em um movimento que compreende do intersíquico e ao intrapsíquico.

Junto à proposição de pensamento egocêntrico, Piaget (1999) elabora, com base em estudos experimentais, a concepção de linguagem egocêntrica, distinguindo-a da linguagem socializada, isto é, sem função comunicativa. Portanto, a linguagem egocêntrica seria a manifestação do pensamento egocêntrico, com a finalidade de ser apenas um acompanhamento verbal da atividade da criança, sem função específica para a realização desta atividade. Vygotski (2014), no entanto, nega essa função acessória da linguagem, pois, mesmo ao realizar uma atividade sozinha, em que não há interação com um adulto diretamente, quando a criança fala, ela não está falando para ela mesma, mas está falando como meio de ajudá-la na resolução da questão que se coloca diante dela. Assim, a linguagem está presente neste momento porque a criança desempenha uma atividade consciente. Portanto,

Se a linguagem egocêntrica desempenharia, em certas circunstâncias, essa importante função de planificação da atividade, de processo de pensamento que orienta a atividade, então não é possível aceitar a premissa do jovem Piaget, para quem a linguagem egocêntrica seria uma espécie de subproduto do pensamento egocêntrico, isto é, uma manifestação das limitações do pensamento infantil quanto à sua capacidade de adaptação à realidade objetiva. [...] Assim, enquanto para Piaget a linguagem egocêntrica desaparece em consequência da substituição do pensamento egocêntrico pelo pensamento socializado, para Vigotski a linguagem egocêntrica é uma manifestação do processo de formação da linguagem interior, considerada como linguagem social interiorizada (DUARTE, 2011, p. 278).

Em contraposição à visão piagetiana, Vigotski aponta uma nova direção para a compreensão da linguagem interior. Ao efetuar experimentos psicológicos com crianças entre três e cinco anos, o autor postulou que as crianças, diante de uma dificuldade para realizarem a tarefa solicitada, começaram a falar, fazer questionamentos sobre modos de encontrarem soluções possíveis para o problema posto. Assim, mesmo que se encontrassem sozinhas na sala, as crianças verbalizavam possíveis resoluções.

Precipualemente, Piaget e Vigotski assumem concepções distintas sobre o que é o social. Nesse sentido, Vigotski não concebe a denominação da linguagem comunicativa como

linguagem socializada, uma vez que, de saída, a linguagem inicial da criança é necessariamente social, por isso não é um processo do individual ao social. Portanto, contrapondo-se à perspectiva piagetiana acerca do desenvolvimento psíquico humano, Vigostki vai defender que esse desenvolvimento do pensamento infantil não caminha do individual ao socializado, mas, pelo contrário, decorre do social ao individual. Segundo a análise de Duarte (2011), Piaget reduz a questão social às interações entre os indivíduos, sem considerar a determinação entre as relações sociais e o desenvolvimento individual, como faz Vygotski (2013, p. 78) ao estabelecer que a criança começa a usar consigo mesma os comportamentos que a princípio eram coletivos, como na situação a seguir:

La madre llama la atención del niño sobre algo: este, siguiendo sus indicaciones, dirige su atención hacia lo que ella muestra: aquí nos encontramos siempre ante dos funciones separadas. Después, comienza a ser el próprio niño quien dirige su atención y desempeña con respecto a sí mismo el papel de madre, surge em él un complicado sistema de funciones, que inicialmente estaban escindidas. Um individuo ordena y outro lo cumple. El individuo se ordena a sí mismo y él mismo lo cumple.

Tendo isso em vista, Vigotski entende que a criança é um ser social desde seu nascimento – vivem em um mundo rodeada pelos produtos históricos do trabalho social –; por isso, a evolução da linguagem não representa a transformação da linguagem egocêntrica em social. Em um primeiro momento, a linguagem é direcionada ao adulto, para que este ajude a criança a realizar as atividades; em seguida, a criança analisa a situação por si mesma com o auxílio da linguagem e, por fim, essa linguagem é internalizada, usada para antecipar e planejar ações. Desse modo, com esse percurso, a função intelectual, reguladora da conduta, tem origem a partir da linguagem da própria criança, no começo exteriorizada e depois interiorizada, “[essa] linguagem interior da criança conserva as funções analíticas, planificadora, reguladoras, que no início eram inerentes à linguagem do adulto” (LURIA, 2001, p. 111).

Quando a criança se defronta com alguma situação difícil, que exige sua atenção para resolvê-la, a linguagem interior surge com um papel importante no processo. No início, essa linguagem ainda é um desdobramento da linguagem exterior, direciona-se ao interlocutor, para depois se dirigir à própria criança. Desse modo, há uma série de etapas percorridas até que se torne uma linguagem para si; todavia, é fundamental compreendermos que essas etapas não têm relação unívoca com o desenvolvimento biológico da criança – não é um fenômeno ligado à maturação física e biológica exclusivamente –, pois a linguagem interior, tal qual propõe

Vigotski, fundamenta-se na concepção do ser social. Por isso, para ele, o pensamento se realiza na palavra, e não é materializado por ela.

Sob a base do materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural trata o ato voluntário como necessariamente um ato social, que não nasce no indivíduo – não é um ato do espírito, tampouco um hábito –, mas é uma estrutura mediada, apoiada em meios verbais, os quais abarcam a linguagem externa, pautada pela comunicação, e a linguagem interior, reguladora da conduta, sendo que esta tem uma estrutura diferente daquela, pois não transcorre e nem se organiza do mesmo modo. Isso porque, no processo de internalização, a fala passa de audível a um sussurro, bem como se abrevia, deixa de ser um desdobramento da linguagem externa e se torna fragmentária e interna.

A linguagem interior, por essas especificidades, é marcadamente predicativa. Ao analisar sua semântica, então, observamos que ela não denota o objeto, porque este traço nominal se torna restrito, uma vez que a linguagem interior se direciona à ação, tem caráter de planejar o que deve ser feito para realizar as atividades. Por exemplo, como cita Luria (2001), para dar uma palestra, é preciso fazer um planejamento prévio com as principais ideias a serem expostas, que designam o que será dito sobre o tema.

Após a análise da palavra como elemento básico da linguagem e seu papel na formação de conceitos e sua importância na função reguladora, Luria (2001) destaca a necessidade de avançarmos na discussão de análise psicológica da alocação verbal. Essa discussão também é de suma relevância para compreendermos a totalidade da linguagem como fenômeno complexo produzido historicamente pelos homens; desse modo, para estudarmos a palavra, precisamos tomá-la no interior das relações que a formam e a determinam. Ao passo que a palavra designa o objeto e o generaliza, a frase é, enquanto unidade da informação verbal, expressão do pensamento, um julgamento determinado. Dessa forma, quando a criança começa a se expressar não somente com palavras isoladas – hierarquizadas paradigmaticamente –, mas com um encadeamento delas, pelas orações, a linguagem se organiza pelo princípio sintagmático, e isso não ocorre de uma hora para outra, mas sim é resultado de um longo processo de desenvolvimento.

Nas primeiras etapas, a criança possui apenas palavras isoladas e, quando se lhe propõe que descreva o tema de um quadro, enumerará os objetos nele representados, imitará perfeitamente a expressão dos personagens e representará a situação que aparece no quadro. Isto não constitui um estágio do desenvolvimento da percepção, constitui uma etapa do desenvolvimento da linguagem, com ajuda da qual a criança expressa o conteúdo do quadro (LURIA, 2001, p. 123).

No curso de desenvolvimento da linguagem, em etapas posteriores a esta descrita acima, as palavras já não são mais utilizadas separadamente, mas organizadas em um sistema de séries verbais ou de encadeamentos sintagmáticos sucessivos, os quais constituem a expressão da ideia. Por esse modo, após as relações associativas iniciais – paradigmáticas –, as respostas das crianças passam a ser predicativas – sintagmáticas –, sendo que a estrutura psicológica para produção de cada uma dessas é distinta, pois, segundo defende Luria (2001), as respostas sintagmáticas constituem a primeira forma de atividade verbal, vinculadas à vida cotidiana prática da criança.

Para formar a alocação verbal convergente ao princípio sintagmático, são necessárias ao menos duas palavras, em casos mais simples, que ocupem a função de sujeito e predicado. Essas construções podem se tornar mais complexas, em que cada componente não é mais único, mas forma um grupo, com estrutura gramatical correspondente ao seu idioma, estrutura esta, portanto, que não possui caráter universal e idêntico nas diferentes línguas. O domínio dessas estruturas sintáticas pelas crianças pode ser analisado à luz das bases empiristas ou inatistas, como é recorrente na área da psicologia; no entanto, fundamentadas na psicologia histórico-cultural, essas explicações não são de nosso interesse, tampouco foco de nosso trabalho, uma vez que olhamos para a constituição da linguagem sob a tese de que esta constituição tem base nas relações reais da criança, de suas ações feitas com os objetos.

Seguindo no estudo do problema da estrutura psicológica da enunciação verbal real e das dificuldades para compreender as complexidades de determinadas frases, também é preciso analisar os enunciados verbais simples e os complexos, chamados, segundo Luria (2001) a partir dos estudos do linguista sueco Svedelius (1861-1951), de comunicação de acontecimentos e comunicação de relações. As primeiras são sintagmas mais simples, encadeiam informações sobre um acontecimento, e em caso de serem formadas por mais de uma oração, a união entre as orações, em geral, é feita com uma conjunção; as segundas são formas mais complexas de organização sintagmática da linguagem, por isso, podem ser “[...] examinadas como unidades de códigos complexos da linguagem que servem de meio para o pensamento lógico abstrato; estas se diferenciam não só pelo seu conteúdo, mas também por sua construção gramatical” (LURIA, 2001, p. 135). Distinguir essas formas de alocação verbal, com suas composições gramaticais e origens diferentes, permite-nos compreender teoricamente os seus princípios; entretanto, na prática, quando os indivíduos as formulam em situações reais de interação, os tipos de organização dos enunciados – sintagmáticos e paradigmáticos – unem-se nas formas mais complexas de alocação verbal.

As comunicações de relações ocupam papel importante no domínio dos códigos da linguagem como instrumento do pensamento. Justamente por essa especificidade, resultado de códigos complexos hierarquicamente construídos, a compreensão das estruturas paradigmáticas exige determinadas operações gramaticais complementares. Assim, nessas estruturas, há algumas formas típicas que configuram sua realização e lhe dão significado, isto é, são estratégias para as construções dos enunciados, como as combinações de flexões; as palavras auxiliares; a ordem das palavras; e as construções comparativas.

A análise dos elementos isolados da enunciação verbal colabora com a investigação da geração e da compreensão da alocação verbal; por isso, são importantes para estudarmos a formação da enunciação verbal na infância, a qual passa por etapas que correspondem desde o aparecimento da palavra isolada, com seu caráter designativo e inicialmente ligado à prática imediata; depois as frases isoladas e independentes, que expressam mais do que apenas um objeto, mas um pensamento; até a enunciação complexa desdobrada, que constitui um sistema único e completo, incluído no processo de comunicação e transmissão de informações.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural dá um salto em relação aos estudos anteriores, porque defende que o pensamento não está materializado na palavra – a palavra não ocupa função de refletir o pensamento tal qual ele se forma na mente humana –, mas assume que o pensamento se realiza na palavra, dito de outra maneira, o pensamento é formado com a ajuda da palavra ou da linguagem verbal. Sobre isso, Luria (2001, p. 155, grifos no original) destaca que

[...] o problema psicológico fundamental da inter-relação entre o pensamento e a linguagem é o problema *da passagem do sentido subjetivo, ainda não verbalmente formulado e compreensível somente para o próprio sujeito, a um sistema de significados verbalmente formulados e compreensíveis para qualquer interlocutor*, sistema que se constitui na alocação verbal. Este problema da *passagem do sentido ao significado* é o problema central da alocação verbal.

A ontogênese da comunicação verbal complexa, desdobrada, formada por uma unidade semântica, portanto, requer um estudo psicológico aprofundado. Assim, o processo de surgimento da enunciação verbal na criança não pode ser visto somente como simples ato de materialização de uma ideia previamente gerada por um sistema pronto de formulações verbais que se desdobra externamente a posteriori. A elaboração da enunciação verbal exige o agenciamento de inúmeros processos psicológicos para que aquilo que a criança projetou inicialmente se transforme em componentes operativos de uma complexa atividade cerebral

para alcançar o objetivo da comunicação verbal, que passa da linguagem interior à linguagem desdobrada.

A linguagem externa desdobrada se apresenta de duas formas, pela oralidade e pela escrita. A linguagem oral se apresenta sob três formas fundamentais: exclamações, coloquial e monólogo. No entanto, a forma de exclamação representa reações afetivas verbais, involuntárias, e não propriamente uma verdadeira linguagem, por isso, não será debatida por nós. Assim, interessa-nos olhar para a linguagem coloquial e o monólogo para depois avançarmos para a linguagem escrita.

A estrutura gramatical do colóquio apresenta algumas particularidades. Primeiro, o processo de enunciação não pertence somente a uma pessoa, mas é compartilhado com, no mínimo, outro sujeito por meio da interação. Segundo, há a necessidade do conhecimento da situação, isto é, ambos os participantes sabem o tema da conversação, que ocorre em uma situação determinada, a qual dita os rumos da enunciação verbal. E o terceiro aspecto é a possibilidade de incluir na interação, além da enunciação verbal, outros elementos, como gestos, entonação e pausas.

O monólogo requer dois fatores principais, são eles: o motivo da alocação e um projeto ou ideia gerados por quem fala. A organização da enunciação desdobrada em monólogo depende tanto de certa estabilidade de seu motivo e da transformação do registro semântico primário em estruturas sintáticas superficiais quanto das tarefas daquele que se anuncia e como a atividade concreta se inclui na linguagem oral desdobrada. A organização do monólogo apresenta estruturação semântica diferente a depender para quem é seu direcionamento.

Mesmo que possuam características diferentes, a linguagem coloquial e o monólogo possuem traços em comum, uma vez que o monólogo também se dirige a um interlocutor vivo, não imaginário, o que pode modificar a alocação verbal de quem fala, por isso, em alguns casos, pode se tornar uma forma encoberta de colóquio e ser regulado a partir disso. Ambas as manifestações da linguagem oral usam, além dos códigos verbais, outros meios expressivos complementares, como marcadores prosódicos e não verbais. Luria (2001, p. 168) discorre que “a presença destes meios dá a possibilidade de transferir a organização semântica dos componentes sinsemânticos aos componentes simpráticos, o que constitui uma peculiaridade do monólogo”. Além disso, ambas as formas permitem uma certa flexibilização na estrutura gramatical da enunciação e o monólogo pode ter estrutura diferenciada conforme sua ligação ou não com as ações práticas.

Entendemos com essa discussão que a linguagem oral se funda na comunicação da criança com o adulto, em um processo mais natural, dada a demanda de interação; inicialmente

é simpráxica e paulatinamente se converte em uma forma autônoma de comunicação verbal, mantendo ainda elementos ligados à prática. Por sua vez, a linguagem escrita surge do aprendizado pautado no domínio consciente dos meios de expressão da escrita. Dessa forma, a linguagem escrita se origina e tem uma estrutura psicológica distinta da oralidade. Ademais, para sua compreensão, é possível retornar ao que foi dito voluntariamente pelos interlocutores, o que não ocorre deste modo na linguagem oral.

Outro aspecto importante na diferenciação da linguagem escrita e da linguagem oral é, segundo Luria (2001, p 170) discute, o processo de consciência na comunicação. A criança, no início do processo de aprendizagem da escrita, opera com os instrumentos externos, não com as ideias. Ao longo do percurso do desenvolvimento, isso se modifica para que os objetos das ações conscientes das crianças se transformem em expressão da ideia. Assim, “[...] depois da automatização [da] linguagem escrita, [as] ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupa, um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura de articulações, etc.) possuem na linguagem oral”.

A linguagem escrita também se difere radicalmente da linguagem oral porque se constitui de acordo com as regras da gramática desdobrada, o que é fundamental para a sua compreensão na ausência de outros elementos não verbais. Considerando isso, aquele que escreve precisa o fazer conscientemente no intuito de ser compreendido pelos interlocutores, por isso deve considerar as regras da gramática e da sintaxe para a sua estruturação. A linguagem escrita incorpora tanto as operações conscientes quanto o controle consciente sobre essas operações, tornando-se o instrumento essencial para explicitar e elaborar os processos de pensamento. Por suas especificidades, a escrita tem papel fundamental na formação do pensamento.

Em Osakabe (1984), encontramos uma discussão acerca dessa relação entre a escrita e a oralidade. O autor questiona a concepção de escrita como mera transposição da língua oral, enfatizando, com isso, que essa compreensão simplifica os processos envolvidos no entendimento da complexidade de cada um; além disso, sustenta que a aprendizagem da fala e da escrita apresentam especificidades que devem ser respeitadas ao serem ensinadas. A escrita se constituiu como instrumento que possibilita a interlocução à distância, o que gerou duas características principais: fixidez e tendência monológica. Dessas características, decorre a organização dos processos de aprendizagem e o uso da escrita atualmente. Sob esse viés, a alfabetização foi reduzida a uma necessidade pragmática; ideia comprovada pelos programas de alfabetização em massa, em que o indivíduo é alfabetizado para ser mais produtivo ao

sistema e cumprir com suas funções no mundo do trabalho, com uma promessa ilusória de acesso a um mundo novo. Osakabe (1984, p. 152) conclui que

o acesso ao universo da escrita opera uma dupla redução das características da escrita: em primeiro lugar, reduz a fixidez do discurso escrito, exigência de sua persistência e durabilidade, à condição de organização discursiva modelar e estável. Em segundo lugar, reduz a sua tendência monológica a uma característica autoritária e também absoluta; isso por um processo de seleção de discursos coesos, além da consequente eliminação das manifestações que se lhe opõem. Tudo isso evidencia que o acesso ao código da escrita não se resume, como já se disse, num adestramento, mas sim implica um movimento de compromisso em que o instrumento adere o sujeito a um universo já formulado.

Para analisar o processo de compreensão do sentido de uma comunicação verbal fundamentadas na psicologia histórico-cultural, olhamos para a passagem da estrutura externa do texto ao sentido integrado à comunicação verbal. Adentramos no sentido interno da enunciação e ultrapassamos, então, o significado externo da comunicação em favor de aprofundarmos no sentido e no motivo desta comunicação. Esse movimento indica como o texto será lido e os níveis de sua compreensão.

[...] a percepção de cada comunicação verbal, oral ou escrita, começa com a percepção de palavras isoladas, logo passa a percepção de frases isoladas, depois da qual chega-se à percepção de todo o texto e se produz identificação de seu sentido geral. [...] O processo de decodificação do significado e de compreensão do sentido do texto sempre transcorre em um contexto determinado; junto com isso percebem-se fragmentos semânticos e o contexto no qual se insere a palavra desvenda seu significado. Esse fato assinala que a sequência lógica ‘palavra-frase-texto-subtexto’ não deve ser compreendida como uma cadeia de processos psíquicos que transcorrem no tempo (LURIA, 2001, p. 176).

Em um primeiro momento, parece que a compreensão do significado de cada palavra que constitui a comunicação verbal é bastante simples; contudo, essa compreensão exige um complexo processo psíquico, porque cada palavra possui uma cadeia de significados, que podem ser requeridos e que geram uma pluralidade de sentido. Assim, é realizado um sistema de escolhas para determinar o significado entre os muitos possíveis dentro do contexto em que a alocação verbal é produzida.

Além da escolha do significado da palavra para compreender a alocação, preocupamo-nos ainda com os diferentes sentidos da palavra, conforme o contexto em que ela é empregada. Isso faz com que o indivíduo envolva, além da referência objetual referente ao seu significado

estável da palavra, a escolha do significado necessário e do sentido da palavra conforme o contexto prático, isto é, o contexto situacional de interação e o contexto verbal.

Luria (2001) também indica que, para a análise psicológica completa do encadeamento comunicativo das palavras como elementos integrantes da enunciação, é indispensável ponderar que há diferentes níveis semânticos de significados das palavras e esses níveis são selecionados pelos sujeitos ao lidar com o texto; portanto, esses níveis semânticos são mutáveis. Dessa forma, existe uma relação direta entre a compreensão do significado das palavras, ou até uma única palavra, e a compreensão total do texto. Vimos, portanto, que considerar a multiplicidade dos significados é importante para o processo de compreensão da palavra; para isso, é preciso olhar tanto para o contexto no qual se enuncia a palavra quanto para situação em que ocorre a comunicação, pois a seleção semântica do significado apropriado das palavras representa um processo psíquico complexo.

O processo de compreensão descrito acima se traduz na escolha do significado adequado dentre as múltiplas possibilidades. Nesse quadro, dois fatores são de extrema relevância: o primeiro relacionado ao uso de determinadas palavras em situação práticas e o segundo corresponde ao contexto verbal. Por isso, ter ciência desses fatores colabora para o processo de compreensão da comunicação verbal dentro do universo de multiplicidade de significados das palavras.

Quanto à primeira condição, importa-nos atentar para a frequência de uso do significado da palavra em uma língua, uma vez que cada idioma tem suas especificidades gramaticais, lexicais e semânticas. Como afirma Luria (2001, p. 179), “o significado habitual das palavras pode ser um impedimento para o sujeito que estuda um idioma estrangeiro quando as palavras que parecem conhecidas, que corresponderiam à experiência prática, são percebidas por ele inadequadamente”. Quando palavras diferentes são usadas em outro contexto, fora do habitual, ou com menos frequência, os sujeitos executam um movimento que pode ser identificado como semantização; dito de outro modo, os sujeitos tentam determinar o sentido a partir de uma correspondência com o sentido das palavras conhecidas por ele.

A segunda condição, talvez a mais essencial, diz respeito ao contexto verbal que determina a escolha do significado necessário das palavras. Sua relevância sobressai quando analisamos os homônimos abertos; as palavras que podem ser usadas em diferentes contextos e em cada um deles representarão um objeto e/ou ação específicos. Os contextos de uso então assimilam a variabilidade dos significados das palavras. Por isso, há a importância de analisar a comunicação verbal em sua totalidade, pois, se não fizermos isso, corremos o risco de

fragmentar a sua compreensão ao abrir de todos os elementos que compõem os significados das palavras.

Outro processo de compreensão importante é o da frase, que se configura diferentemente se temos na comunicação uma frase simples ou complexa, se a estrutura sintática superficial está em concordância com a estrutura sintática profunda ou se elas se separam. Em frases simples e curtas, em expressão de acontecimentos, parece mais fácil construir sua compreensão pelos sujeitos que dominam a língua. Isso é possível tanto pela estruturação sintática quanto pela ordem dos acontecimentos relatados na frase corresponder com a ordem dos acontecimentos no contexto real. Agora, quando as frases apresentam multissignificados, outros processos precisam ocorrer para sua compreensão, como a atenção ao uso de marcadores complementares, como as pausas e diferentes entonações.

Nas frases que não expressam comunicações de acontecimentos, mas sim comunicações de relações, são usadas formas complexas de meios gramaticais, formas estas que exigem mais atenção dos sujeitos para perceberem os elementos constitutivos da comunicação verbal. A heterogeneidade na compreensão é ainda mais significativa quando a comunicação de relações é transmitida com estruturas gramaticais mais complexas, o que inclusive exige uma transformação dessas estruturas, das superficiais às profundas. Exatamente por essa profundidade da comunicação verbal, Luria (2001) defende a necessidade de estudar a inter-relação entre o grau de complexidade das construções semântico-sintáticas da frase e o desenvolvimento mental dos sujeitos.

Até o momento, discutimos sobre o processo de compreensão da palavra e da frase, articulando esses movimentos em favor do processo psíquico de compreensão de toda comunicação verbal. Adentramos, portanto, em outro momento significativo do processo, de olhar das significações externas aos sentidos externos; dos significados externos do texto ao subtexto e seus sentidos; e os motivos que sustentam a comunicação verbal. Reiteramos que isolar as palavras ou as frases sem tomar os processos das quais elas fazem parte não nos permite compreender completamente o sentido do texto em suas muitas possibilidades.

Um dos primeiros aspectos em relação a isso, que discutimos acima, é a influência de sentidos, ou seja, a união dos elementos da alocação verbal para que ocorra um encadeamento das ideias e o estabelecimento de referentes que possam ser apreendidos pelos sujeitos. Desse modo, os sujeitos fazem uma busca para encontrar os elos dentro da alocação verbal para compreensão desta. Segundo Luria (2001), essa atividade orientadora de busca pode ser observada na leitura de modo bastante evidente. Junto a isso, existe também o sentido interno

da alocação verbal designado de subtexto. Para chegar a ele, é importante adentrar nas camadas mais profundas do texto, para além de sua produção e compreensão externa.

Esse percurso de analisar a palavra e seu papel, em especial na passagem do conhecimento sensorial ao racional – instrumento fundamental para a formação da consciência –, de examinar a construção da oração como unidade viva da comunicação verbal e de especificar a geração da enunciação verbal, sintetizamos, com base em Luria (2001, p. 202), o papel da linguagem:

Graças a linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação a outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada ao longo de muitas gerações.

Além desse importante papel, a linguagem também cumpre outra função, que não está relacionada à percepção e à transmissão de pensamento, mas a possibilidade do homem de realizar operações dedutivas, como aponta Luria (2001, p. 202, grifos no original):

A presença da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais permite ao homem tirar conclusões com base em raciocínios lógicos, sem ter que se dirigir cada vez à experiência sensorial imediata. A presença da linguagem permite ao homem realizar operação dedutiva sem se apoiar nas impressões imediatas e se limitando àqueles meios de que dispõe a própria linguagem.

Desse modo, por meio da linguagem, é possível elaborar formas mais complexas do pensamento discursivo, base da atividade intelectual produtiva humana. Essa característica sustenta a diferença entre o psiquismo do homem e os processos psíquicos do animal, uma vez que a atividade humana consciente extrapola a atividade animal imediata, que se encerra na prática, pois está limitada à experiência imediata e é transmitida aos demais animais via herança da espécie. A linguagem possibilita que o homem elabore impressões tanto de sua vida prática, do agora, quanto daquilo que foi acumulado ao longo da história humana. Portanto, pelo pensamento produtivo, os sujeitos podem fazer conclusões lógicas sem depender da experiência sensível imediata.

O processo de elaboração de conclusões lógicas se dá no nível lógico verbal e facultou aos homens produzi-las sem se apoiarem imediatamente nas impressões externas. Ao longo da história da humanidade, portanto, esse pensamento lógico se constituiu e se complexificou;

como exemplo, temos o silogismo – realizado por meio da linguagem e apresentado por nós ao longo do capítulo com base nos experimentos realizados pelo grupo de Vigotski –, capaz de estabelecer uma relação entre duas premissas que, na aparência não estão ligadas, mas geram uma conclusão que só pode ser apreendida por meio de relações lógicas mais profundas.

O silogismo é, então, conforme explanado anteriormente, um recurso do pensamento lógico que se formou no curso da história humana como meio de estabelecer um sistema lógico para apreender as relações de sentido entre uma premissa geral e outra que categoriza um objeto dentro dessa regra geral. Assim, por meio do pensamento silogístico, o sujeito conclui que o objeto em questão pertence a uma categoria e que esta faz parte da regra geral dada a priori, o que faz com que ele preencha os sentidos por meio dos recursos lógico-verbais. Para que isso aconteça, três condições precisam ser atendidas integralmente, e não apenas uma delas, como afirma Luria (2001, p. 205, grifos no original):

A primeira condição é que a proposição, expressada na premissa maior, tenha adquirido realmente um caráter universal e que não permite exclusões. A segunda condição é imprescindível para que a premissa maior provoque operação lógica; consiste na presença de um convencimento absoluto a respeito da afirmação da primeira premissa; o sujeito deve aceitar esta proposição sem confrontá-la com sua experiência pessoal. [...] a terceira condição [supõe] [...] que ambas premissas sejam examinadas, não como duas proposições isoladas, mas sim como configurando um *sistema lógico único*.

Desse modo, esses requisitos precisam estar em consonância para que ocorra a conclusão lógica das premissas apresentadas sem a necessidade da presença de elementos complementares, advindos da experiência. Esse sistema lógico, no entanto, não está presente em todas as etapas de desenvolvimento da sócio-histórico, pois nas fases iniciais desse desenvolvimento e do desenvolvimento ontogenético, as atividades teóricas não prescindiam da prática imediata, pois não se utilizavam das relações lógicas na formação do pensamento. Consideramos importante a retomada desse processo para compreendermos a elaboração do pensamento e a complexidade da formação dos conceitos realizada pelos sujeitos nos diferentes momentos de seu desenvolvimento.

3.2 A LINGUAGEM ESCRITA: O SEU IMPORTANTE PAPEL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA

Carrego meus primórdios num andor.

Minha voz tem um vício de fontes.

Eu queria avançar para o começo.
 Chegar ao criancamento das palavras.
 Lá onde elas ainda urinam na perna.
 Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
 Quando a criança garatuja o verbo para falar o que
 não tem.
 Pegar no estante do som.
 Ser a voz de um lagarto escurecido.
 Abrir um descortínio para o arcano.
 (BARROS, 2015)

Os homens, ao lidarem com o meio exterior, utilizaram objetos dados pela natureza para se adaptarem a ela, no entanto, à medida que a sua existência passa a estar garantida, a adaptação foi incorporada e superada em favor da transformação. Por meio do trabalho, o uso direto das coisas em seu estado natural foi substituído pelo uso cultural, próprio dos seres humanos, com a criação de instrumentos auxiliares para a expansão e para o desenvolvimento da vida humana. Nesse sentido, Luria (2014c, p. 146) declara que “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos, [...] constitui o uso funcional das linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”.

A escrita ocupa lugar fundamental no processo de desenvolvimento cultural das crianças; por esse motivo, Vygotski (2012a), ao se debruçar sobre a pré-história da linguagem escrita, problematiza o ensino da escrita às crianças sob a tradição da ortografia e da caligrafia. O autor ressalta a necessidade de fundamentar o ensino científica e praticamente, não em técnicas restritas à ação de escrever, como a psicologia tradicional concebia, sem considerar a complexidade do que representa a linguagem escrita para o desenvolvimento humano.

A diferencia de la enseñanza del lenguaje oral, en la cual se integra el niño por sí solo, la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte en algo independiente, en algo que se basta a sí mismo; el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior (VYGOTSKI, 2012a, p. 183).

Os estudos vigotskianos destacam que, ao dominar a linguagem escrita, a criança domina um sistema complexo de signos simbólicos, que, inicialmente, representa um simbolismo de segunda ordem para, paulatinamente, transformar-se em um simbolismo direto.

A aprendizagem da escrita, desse modo, não se trata da apropriação de um hábito motor, e sim de um processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Dessa compreensão decorre a importância de investigar o processo de apropriação da linguagem escrita sob o ponto de vista histórico, como um movimento de mudanças, de saltos, de alterações etc., e não como um momento específico, linear, materializado em um marco estanque. Analisamos a escrita em sua totalidade, e não reduzindo-a apenas ao ato de escrever, isolando-a de todo o percurso que ocorreu para que a criança pudesse escrever, porque a própria realidade é uma totalidade em movimento, a realidade está em constante processo de formação e transformação.

Assim, o desenvolvimento da escrita não pode ser apreendido como um processo evolutivo no qual se acumulam pequenas mudanças que culminam na escrita. Tampouco, deve ser visto como uma conduta totalmente externa à criança e/ou fruto de seu desenvolvimento genético que, uma vez pronto, possibilita que a criança esteja pronta para escrever. Contrário a isso, Vygotski (2012a, p. 185) defende que “el desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado com el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad”. Escrever não se desenvolve como uma ação natural por meio de uma atividade motora, pressupõe, dessa maneira, o uso de signos na função auxiliar, com papel instrumental.

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclui-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para criança; [...] b) ou os objetos são instrumentais [...]. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (LURIA, 2014c, p. 145).

Estudar a pré-história da linguagem escrita é condição para condução do trabalho escolar e para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, porque o desenvolvimento da escrita tem início muito antes da entrada da criança na escola, quando surgem os primeiros sinais visuais na criança. Vygotski (2012a) estabelece uma analogia entre os gestos e a escrita e as sementes e uma árvore; do mesmo modo que as sementes contêm a futura árvore, os gestos contêm a futura escrita da criança, pois são o modo de representar a escrita no ar.

No percurso de estudos sobre os gestos, Vygotski (2012a) ressalta dois momentos em que os gestos se ligam geneticamente ao signo escrito. O primeiro momento pode ser observado quando a criança traça rabiscos e o segundo pode ser verificado nos jogos infantis. Nos experimentos realizados pelo grupo de Vygotski, ao tentar desenhar aquilo que deseja representar, as crianças de quatro anos geralmente utilizam os traços como complementos aos gestos. Por isso, os primeiros desenhos das crianças são formados mais de gestos do que propriamente desenhos; à medida que o processo de desenvolvimento vai se complexificando, os desenhos se convertem em signos independentes. Com os jogos, a relação fica ainda mais evidenciada, porque as próprias gesticulações das crianças ganham a função de signo, além disso, os objetos usados durante o jogo são convertidos em outros e ocupam seus lugares.

[...] durante el juego unos objetos pasan a significar muy facilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo en ello radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles (VYGOTSKI, 2012a, p. 187).

Dessa forma, a criança pode usar um cabo de vassoura para representar um cavalo, pois é capaz de simular o movimento que faria estando sobre o animal com o objeto escolhido; do mesmo modo, pode pegar vários gizes de cera e usá-los como soldados em sua brincadeira, enfileirando todos eles e encenar uma guerra. A atividade simbólica não está nos objetos e na função que eles ocupam no mundo, mas sim na função que lhes foi conferida pela criança em seus jogos; essas representações, portanto, carregam gestos indicativos e por meio deles o brinquedo adquire significado.

Dos jogos infantis, destacamos dois aspectos de maior relevância segundo Vygotski (2012a). O primeiro corresponde ao fato de que, como citamos acima, nos jogos todo objeto pode representar qualquer coisa no/do mundo. Não importam as características reais do objeto, mas sim o significado que lhe é atribuído pela criança por meio dos gestos, portanto, o significado está no gesto, e não no objeto em si. Exemplificando, ao pegar um copo e brincar com ele como se fosse uma bailarina, a criança não se limita às características físicas do copo e sua função objetiva no mundo, pois ela dá ao copo um significado específico em sua brincadeira, por meio dos gestos, simula os passos de balé; a criança realiza uma atividade simbólica.

O segundo aspecto toca sobre a designação verbal conferida ao objeto; é comum, desse modo, que crianças entre quatro e cinco anos façam acordos sobre o que cada objeto representará na brincadeira, compartilham, assim, o significado empregado. Se observarmos um grupo de crianças em uma brincadeira de mercadinho, por exemplo, em que elas acordaram que um tijolo seria a caixa registradora, para que a brincadeira flua, é condição que todas as crianças compartilhem o significado e respeitem o acordo firmado inicialmente. Assim, se uma nova criança chega ao jogo e utiliza o tijolo de outro modo, ela será corrigida pelas demais; verbalmente as crianças vão anunciar que o tijolo é a caixa registradora do mercadinho, independente então do uso social do tijolo, naquela interação, ele simboliza outra coisa.

Aproximadamente en esa edad [4-5 años] se forma una conexión lingüística de extraordinaria riqueza que explica, interpreta y confiere sentido a cada movimiento, objeto y acción por separado. El niño, además de gesticular, habla, se explica a sí mismo el juego, lo organiza, confirmando claramente la idea de que las formas primarias del juego no son más que el gesto inicial, el lenguaje con ayuda de signos (VYGOTSKI, 2012a, p. 188).

Progressivamente, não no sentido de linearidade, mas no sentido de atividade humana e desenvolvimento, o objeto se desprende de sua característica de signo e gesto. Com efeito, o significado do gesto é transferido para o objeto. E esse percurso, depreendido a partir dos estudos experimentais, demonstra o surgimento independente dos signos a partir de sua relação com os objetos, o qual faz parte do desenvolvimento da escrita infantil.

No desenrolar dos experimentos vigotskianos, uma história narrativa, com enredo, personagens e local, foi apresentada a crianças de três a cinco anos. A partir disso, elaborou-se um jogo de representação do que havia sido narrado, em que os objetos dispostos em uma mesa ocupavam a função de substituir os elementos da narrativa. As crianças mais velhas utilizam os objetos para designar o que desejavam, como também destacavam determinada característica dele para assinalar a semelhança entre o objeto e aquilo que ele representava. Vygotski (2012a) afirma que essa é uma grande descoberta realizada pela criança, quando esta associa uma característica do elemento da narrativa a uma característica do objeto que ocupará o lugar desse elemento em sua brincadeira, como na analogia citada entre o bosque e o livro. Na brincadeira, o livro, por ter a capa preta, simboliza o bosque, uma vez que, de acordo com a fala da criança, o bosque é escuro e a capa do livro também. Nas palavras de Vygotski (2012a, p. 189), “lo que hace el niño de ese modo es destacar uno de los indicios del objeto, que es para él una indicación de que el libro debe designar el bosque”.

A criança faz um processo de elaboração a partir da atividade simbólica, em que a estrutura das coisas se modifica pelo novo significado adquirido. A mudança estrutural se mantém ao ponto de a criança conservar a significação simbólica dada ao objeto em um novo jogo. Concluímos que, mesmo sem o gesto indicativo inicial, objeto continua carregando o significado conquistado. Com isso, retornamos à conceituação de palavra, haja visto que as palavras adquirem uma significação decorrente de uma indicação figurativa, “[...] el signo adquiere un desarrollo objetivo independiente que no depende del gesto infantil” (VYGOTSKI, 2012a, p. 190), segundo grande marco no desenvolvimento da linguagem escrita.

No desenho e nos jogos infantis, ocorre processo semelhante no que tange à representação simbólica, em que ambos os momentos fazem parte da pré-história da linguagem escrita, que não se origina naturalmente na criança. No desenho primário, mais do que os próprios traços no papel, os movimentos gestuais feitos com os lápis corroboram com a significação até que os desenhos começam a designar por si mesmo os objetos. Nos jogos infantis, os objetos ganham novos significados atrelados aos gestos realizados com eles, e também às palavras, até que carreguem em si mesmos essa significação.

Em sua exposição, Vygotski (2012a) cita os experimentos lúdicos de Hildegard Hetzer (1899-1991) com crianças entre três e seis anos. Tais experimentos envolviam os jogos infantis e se dividiam em quatro momentos específicos, com o intuito de observar o desenvolvimento da função simbólica nas crianças. Ao final do estudo, a autora inferiu os momentos nos quais o significado simbólico surgiu com o auxílio dos gestos e das palavras. Em cada grupo de crianças, foi possível depreender o papel que a linguagem ocupava na representação; com isso, Vygotski afirmou que era possível determinar a constituição da linguagem egocêntrica infantil.

La experiencia há demostrado que con los niños disminuye paulatinamente el porcentaje de acciones puramente lúdicas y comienza a predominar el lenguaje. [...] la diferencia en el juego entre niños de 3 y 6 años no radica en la percepción de símbolos, sino en el modo en que utilizan las diversas formas de representación. [...] la representación simbólica en el juego y en una etapa más temprana es, en esencia, una forma peculiar del lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito (VYGOTSKI, 2012a, p. 191).

Em seus primeiros desenhos, a criança faz os rabiscos de memória; mesmo quando o objeto desenhado está em sua frente, ela não sente a necessidade de observá-lo. A intenção da criança, nesse momento, não é representar a realidade fidedignamente, igualar o que vê e transpor para o papel, por isso, essa atividade é mais simbólica do que de fato representativa. O desenho infantil se constitui como uma linguagem gráfica peculiar; por esse motivo, Vygotski

(2012a) sintetiza que a criança se propõe a identificar e a designar os objetos e não reproduzi-los. Quando a memória é integrada ao desenho como recurso de retomada, este desenho se assemelha a narrativas criadas por meio da linguagem verbal. O desenho, como linguagem gráfica, deriva da linguagem verbal.

Apesar da defesa de alguns psicólogos acerca do desenho das crianças como uma descoberta da função simbólica, para Vigotski, a primeira representação simbólica se relaciona com a linguagem. “En efecto, la denominación del dibujo que tiene lugar al principio del mismo, demuestra claramente la gran influencia que sobre el dibujo ejerce el lenguaje” (VYGOTSKI, 2012a, p. 193-194). No curso do desenvolvimento infantil, quando as crianças começam a frequentar a escola, seus desenhos se tornam mais ideográficos e menos pictográficos. Ao ouvirem uma frase e na tentativa de retomá-la, as crianças desenhavam tudo o que foi dito; depois, ao finalizarem a tarefa, fazem descobertas reais sobre como podem representar de forma mais adequada as ideias. Esse é um marco importante para compreendermos a linguagem como decisiva no desenvolvimento da escrita.

O primeiro estágio de desenvolvimento da escrita, como já mencionamos, não ocorre quando a criança realiza suas primeiras atividades escolares, inicia antes mesmo da criança apreender a função social do lápis. A partir dessa afirmação, Luria (2014c) defende a investigação da pré-história da escrita humana e os estágios anteriores percorridos pelas crianças que as possibilitam aprender a escrever. O conhecimento acerca dessa pré-história permite que os professores, em particular os alfabetizadores, definam os caminhos para o ensino da linguagem escrita, em que os fundamentos teóricos e pedagógicos e os encaminhamentos metodológicos sejam indissociáveis.

Como discutimos na introdução deste trabalho, quando apresentamos a história da alfabetização no Brasil, o construtivismo influenciou a formação e as ações docentes principalmente a partir da década de 1980, além disso, fundamentou inúmeras políticas públicas e ainda se faz presente nas escolas. Apesar das tentativas de aproximação entre o ideário vigotskiano e o piagetiano, marcamos a impossibilidade dessa visão, uma vez que, dentre outras distinções, Vigotski e Piaget compreendem o sujeito e seu processo de apropriação e de desenvolvimento sob bases distintas, como apontamos no capítulo dois, e, por isso, seus estudos não podem ser tomados como complementares. Enquanto os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), movidos pelos princípios piagetianos, pretendiam compreender como as crianças relacionavam a oralidade à escrita por meio da criação de hipóteses, a pesquisa de Luria, na década de 1920, tem como cerne a compreensão de como as crianças operam com os signos.

Pela inscrição no materialismo histórico-dialético, Luria baseia suas investigações no entendimento da

[...] atividade criadora humana [como atividade] mediada pelos signos e pelos instrumentos construídos pelo próprio homem. Ao mesmo tempo que os signos e os instrumentos concretizam a criação de uma outra natureza humana exterior ao homem, eles transformam o homem por meio da atividade apropriadora (GONTIJO, 2002, p. 18).

Também encontramos em Gontijo (2002) críticas a essa aproximação simplista entre Vigotski e Piaget. A autora questiona os estudos que relacionam a língua oral e a escrita sem considerar os aspectos do desenvolvimento da escrita na criança. Além disso, aponta que Emília Ferreiro, pautada na concepção psicogenética, focou nos processos de fonetização da escrita e Luria não se ocupou dessa discussão ao realizar seus estudos com as crianças que ainda não dominavam a escrita.

[...] a linguagem escrita não é apenas um sistema de sinais gráficos que servem para registrar os sons da fala humana. Ela é, também, um conhecimento, construído ao longo do desenvolvimento histórico-social, que serve de apoio a funções intelectuais, além de ser mediadora entre os homens e entre os indivíduos e as esferas mais amplas de objetivação do gênero humano (GONTIJO, 2002, p. 26).

Os estudos experimentais de Luria colaboram com a nossa discussão acerca da linguagem escrita e com a compreensão de como a criança se apropria dessa conduta cultural, portanto, diferente da compreensão de conduta individual, de base biológica de Piaget. Com os experimentos, Luria (2014c, p. 146) objetivou “[...] fornecer uma análise psicológica do desenvolvimento da escrita desde suas origens e, dentro de um curto período, acompanhar a transição da criança desde as formas primitivas e exteriores de comportamento até as complexas formas culturais”.

Para isso, o pesquisador solicitava que crianças que não sabiam escrever realizassem a tarefa de relembrar frases apresentadas a elas. No momento em que as crianças se davam conta de que não conseguiriam relembrar tudo que ouviam, cerca de quatro/cinco séries de seis ou oito sentenças simples, eram entregues a elas papel e lápis e solicitado que elas anotassem as sentenças. As crianças se surpreendiam com a proposta de escrita, afirmando que não sabiam como proceder; porém, o próprio pesquisador direcionava a ação ao oferecer papel e lápis à criança. Dessa situação, observava-se como as crianças manipulavam o papel e o lápis e se e quando seus rabiscos deixavam de ser apenas brinquedos para se tornarem instrumentos.

Algumas crianças, na faixa dos três-quatro²⁴ anos, começavam a rabiscar antes mesmo de ouvirem as sentenças, o que demonstra que a atividade está descolada da ação de lembrar o que foi dito; o escrever não é instrumental ou funcionalmente relacionado ao seu conteúdo. Apesar de imitar a ação do adulto, a criança ainda não utiliza a escrita como signos mnemotécnicos. Essas primeiras garatujas, segundo Gontijo (2002), exprimem ainda as formas externas da escrita. Uma das crianças participantes, no primeiro encontro no laboratório, após ouvir a solicitação do experimentador, fez inúmeros rabiscos no papel; ao ser questionada sobre o que eram as linhas, a criança rapidamente respondeu que era assim que os adultos escreviam. A anotação é puramente imitativa. Esta etapa é chamada de pré-escrita ou pré-instrumental. Ressaltamos que esse primeiro movimento imitativo do adulto desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Nessa atividade, segundo Vygotski (2014), a criança necessita de meios para transitar entre o que já sabe e o que ainda não sabe, aquilo que é novo para ela.

A criança só está interessada em ‘escrever como os adultos’; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa (LURIA, 2014c, p. 149-150).

Desta etapa inicial, observou-se que, mesmo as crianças que relembavam a maioria das sentenças ouvidas, faziam isso sem olhar para o papel com seus rabiscos; seu comportamento era de lembrar, não de ler. O que estava anotado não constituía ainda uma escrita ou um auxílio gráfico; portanto, a relação da criança com a escrita não é de quem escreve como um instrumento a serviço da memória. Luria (2014c) verificou que, no geral, das seis ou oito sentenças, apenas duas ou três eram lembradas; com isso, concluiu que, sem a escrita, a eficiência da memória da criança se reduzia substancialmente.

Na continuidade dos experimentos, o comportamento infantil se modificava; a criança rabiscava sinais aparentemente indiferenciados, os quais pareciam não se relacionar com as frases pronunciadas; entretanto, quando refazem as frases, usavam os mesmos traços iniciais. Com essa mudança de atitude, percebe-se que pela primeira vez os rabiscos convertem-se em

²⁴ Luria (2014c) faz uma ressalva a partir das demarcações de idade, sinalizando que elas não se tratam de uma marcação advinda da maturação biológica das crianças, pois dependem de inúmeros fatores e condições relacionadas ao desenvolvimento social e cultural das crianças.

signos mnemotécnicos, etapa que precede a escrita. A criança ultrapassa as anotações que nada significavam em direção à atribuição de memória.

Diferentemente do cenário descrito anteriormente, uma das crianças, chamada de Brina, de cinco anos, apresentava um outro comportamento. Embora os seus rabiscos fossem indistintos como os das demais crianças, Brina foi capaz de recordar todas as sentenças proferidas pelo pesquisador. Depreendeu-se que a escrita se transformou de uma atividade motora em signo auxiliar de memória. Os rabiscos feitos pela criança eram distintos dos traços comuns, linhas em ziguezague, e eram dispostos na folha seguindo outra organização, “em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória” (LURIA, 2014c, p. 157). Constatou-se que esses rabiscos representavam uma forma de escrita primitiva, com sinais topográficos carregados de significado.

Pela primeira vez, a criança ligou o objeto a um signo específico; entretanto, essa fase da escrita ainda é bastante instável. Em um segundo momento, é importante então diferenciar os seus no sentido de expressar conteúdos específicos para que a escrita se torne objetiva, isto é, não seja mais marcada por signos subjetivos – criados particularmente pelo sujeito – para ter um significado objetivo – compartilhado por todos. Esse caminho de desenvolvimento, da transição dos signos primários não-diferenciados para os diferenciados interessam os estudos psicológicos porque retrata o desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

Com as crianças maiores, na faixa do quatro-cinco anos, é mais visível a diferenciação de quantidade, de cores e de formas, o que impulsiona a escrita para sinalizar as distinções apresentadas nas frases, uma escrita, então, pictográfica. Luria (2014c) sinaliza, com base nos estudos empíricos, que as origens reais da escrita podem ser encontradas pela necessidade de marcar números ou quantidades. A anotação de quantidade gerou a passagem da imitação – não-diferenciada – à característica de produção gráfica como instrumento funcionalmente empregado. O comportamento da criança se modifica a partir dessa diferenciação, permitindo que ela recorde todas as sentenças apresentadas e leia suas anotações pela primeira vez.

Distinguir a quantidade e a forma direcionou as crianças à pictografia. Conforme Vygostki (2012a), o desenvolvimento da escrita pictográfica ocorre com certa facilidade, porque o desenho infantil se constitui como uma espécie de linguagem gráfica também. O desenho não é mais uma representação, mas sim um meio. E com as diferenciações realizadas, “a brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança” (LURIA, 2014c, p. 173).

Em seus estudos, Luria ainda ressalta a importância da distinção entre a pictografia e a escrita simbólica na criança. Quando a criança ainda não consegue usar o desenho como signo ou meio, encontra uma solução para representar mais globalmente o objeto ou a ideia, o todo e não a parte. Nas situações em que o todo é difícil de ser retratado, a criança desenha uma parte que, para ela, seja mais fácil. Uma vez que essa etapa seja retratada, a criança progressivamente adquire as habilidades psicológicas requeridas para a escrita simbólica. Em resumo, Luria (2014c, p. 180-181) afirma que

[...] a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é o meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Essa fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

A continuidade dos estudos experimentais, com enfoque em crianças que já frequentavam a escola e aprenderam a escrever há pouco, demonstrou que, nessa fase inicial de escolarização, a experiência é assimilada de forma ainda exterior; não há, portanto, a compreensão do sentido e o uso de marcas simbólicas. O uso dos signos e suas origens é então pautado no ato que produz a compreensão, e não o contrário. Desse modo, antes de compreender o sentido da escrita, a criança já elaborou métodos primitivos por meio de múltiplas tentativas e invenções, passando por uma série de estágios em um processo contínuo de desenvolvimento dialético das formas de comportamentos culturais e socialmente constituídas.

El desarrollo de la escritura consiste tan sólo en la constante mejora de un procedimiento, sino también en los bruscos saltos que caracterizan el paso de un procedimiento a outro. El niño que sabe trazar las letras pero que no ha descubierto aún el mecanismo de la escritura, anota de forma indiferenciada, separa las letras y sus partes que no sabe luego reproducir (VYGOTSKI, 2012a, p. 196).

Ao conhecer as letras e os seus sons isolados na palavra, logo as crianças passam a dominar o mecanismo de escrita efetivamente. Nesse processo, importa-nos destacar o aspecto do simbolismo de primeira ordem e o simbolismo de segunda ordem e a transição entre eles. Para isso, a criança precisa entender que, além de desenhar as coisas, pode também desenhar as palavras, pois sua verdadeira linguagem escrita não está no domínio da técnica de escrever, mas

sim dessa transição do desenho de objetos a desenho de palavras. Por esse motivo, Gontijo (2002, p. 65) evidencia o uso do desenho em sala de aula. Em suas pesquisas com crianças de turmas de Bloco Único²⁵, a autora afirma que o desenho é importante para leitura e para a escrita, pois é um “[...] elemento que permite à criança recordar o que está escrito, pois as primeiras tentativas de escrita por parte das crianças não possibilitam a recordação do conteúdo registrado”.

Francioli (2013) retoma e sintetiza os estágios da pré-escrita, apresentando o percurso elaborado por Luria: a) rabiscos ou fases dos atos imitativos; b) escrita não diferenciada; c) escrita diferenciada; d) escrita por imagens (pictográfico); e e) 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. A professora ressalta que o caminho que inicia com os rabiscos indiferenciados até a escrita simbólica é longo, gradual e dialético, com a aprendizagem de novos conhecimentos que provocam rupturas e saltos no domínio da escrita. Enfatizamos, desse modo, conforme Francioli (2013, p. 78), que

[...] antes de a criança compreender todo o processo da escrita, ela já passou por estágios em que fez inúmeras tentativas para registrar seu pensamento. Esses atos desenvolvem na criança novas formas culturais, que, por sua vez, operam na formação de suas funções psicológicas superiores, preparando-a para dominar o sistema da escrita [...].

Assim, para chegar à forma superior da linguagem escrita – a passagem do simbolismo de segunda ordem para o de primeira ordem –, é preciso que a linguagem escrita se torne diretamente simbólica, assim como ocorre com a linguagem oral. Com o domínio da linguagem escrita, o desenvolvimento cultural das crianças dá um salto qualitativo imenso pela possibilidade de acesso aos bens historicamente produzidos pelo gênero humano.

Pela concepção da Psicologia histórico-cultural, entendemos que o processo de formação do pensamento em Vigotski distingue-se sobremaneira da elaboração piagetiana, para a qual o sujeito é o construtor do pensamento, norteado por uma exigência intrínseca lógico-matemática, comum a todos, independentemente das condições históricas e culturais reais. O processo de construção do conhecimento é, sob essa base subjetivista, derivado da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto. No bojo dessa compreensão, a função simbólica é vista como

²⁵ Gontijo (2002) realizou uma pesquisa acerca do processo de alfabetização, com base nos estudos experimentais de Luria (2014c), com estudantes de umas das turmas do Bloco Único, projeto implantado na Rede Municipal de Ensino de Vitória no ano de 1991. Tal projeto previa um período de dois ou três anos para a alfabetização, abolindo, assim, a seriação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

um processo individual; por isso, a linguagem se constituiria como produto da inteligência (Cf. SMOLKA, 2012).

Outro aspecto que Vygotski (2012a) destaca no desenvolvimento das formas superiores da linguagem escrita é a diferença entre a leitura silenciosa e a realizada em voz alta. Para o autor, com a leitura silenciosa, o movimento dos olhos e a percepção das letras acontece mais rapidamente, com um fluxo de leitura ritmado e contínuo. Ademais, a própria compreensão do material lido é mais efetiva quando feita silenciosamente, com um intervalo sonoro-visual maior, em que o símbolo visual paulatinamente se libera do signo verbal. A investigação experimental acerca da leitura não pode limitá-la a um hábito sensório-motor ou um processo psíquico, uma vez que a quantidade de mecanismos implicados na leitura depende do tipo de artefato. Vygotski (2012a, p. 199) explicita como concebe a compreensão da leitura.

[...] la comprensión no consiste en que se formem imágenes em nuestra mente de todos los objetos mencionados en cada frase leída. La comprensión no se reduce a la reproducción figurativa del objeto y ni siquiera a la del nombre que corresponde a la palabra fónica; consiste mas bien en el manejo del próprio signo, en referido al significado, al rápido desplazamiento de la atención y al desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención.

O processo de compreensão, portanto, traduz-se em destacar os aspectos mais importantes do texto, relacionando as informações, a princípio isoladas, ao todo, constituindo sentidos.

Desse percurso de estudo do desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotski (2012a) conclui alguns aspectos sobre seu ensino e sua aprendizagem. A primeira conclusão tange à discussão sobre momento adequado de ensinar a escrita às crianças. De acordo com as investigações experimentais de Hetzer, por ele referenciadas, o ensino poderia ser incluído como obrigatório desde a pré-escola, já que crianças pequenas, na faixa dos três anos, são capazes de unir signos a significados e, por isso, poderiam aprender a ler e a escrever. Todavia, a pesquisadora não considera a especificidade da escrita como simbolismo de segunda ordem. Apesar desses apontamentos, Hetzer afirma que, por conta da memória insuficiente e da atenção, seria difícil ensinar crianças tão pequenas a leitura e a escrita e inclusive faz apontamentos quanto às proposições de Maria Montessori (1870-1952) e sua proposta de sistema de ensino para crianças pequenas.

Montessori atrela a escrita ao desenvolvimento da mão, uma concepção biológica de desenvolvimento, como parte do processo natural de evolução da criança. Para ela, era necessário então realizar atividades lúdicas nas quais as crianças pudessem brincar com os lápis

e, assim, desenvolver a musculatura das mãos. Portanto, centra sua atenção na ação de escrever, e não no desenvolvimento da linguagem escrita. Por conta desses encaminhamentos, a estudiosa recebeu inúmeras críticas sobre sua visão pautada na anatomia e na condução de atividades mecânicas, em que as crianças permaneciam passivas.

Vygotski (2012a) não desconsidera a possibilidade de ensinar a ler e a escrever a crianças na pré-escola; entretanto, esse ensino deve ser organizado para que faça sentido às crianças, e não como mera obrigação mecânica para cumprir tarefas unicamente escolares. Por esse motivo, Vygotski (2012a, p. 201) se une aos críticos de Montessori e problematiza o ensino escolar: “[...] a los niños se les enseña a escribir como un hábito motor determinado y no como una compleja actividad cultural”. Desse modo, a escrita deve ser movida por uma necessidade cultural e social humana, a ser desenvolvida nas próprias atividades principais próprias do desenvolvimento da criança (DAVYDOV, 1988).

Cabe o destaque de que a atividade de leitura e de escrita se distinguem sobremaneira de outras atividades realizadas no cotidiano das crianças e o custo de não considerar o completo caminho de desenvolvimento da linguagem escrita é de simplificá-la à criação de um hábito, pois, conforme destaca Britto (2012, p. 39), “de todas as formas de interação com objetos culturais, a escrita é a que oferece maior domínio da atividade intelectual, permitindo que se interrompa a ação em qualquer instante e se a retome em qualquer ponto e qualquer momento”.

Em vista da discussão empreendida nas seções 3.1 e 3.2 e, em consideração às nossas bases metodológicas e teóricas, na seção seguinte, trataremos mais especificamente dos encaminhamentos didáticos-metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. Para isso, problematizaremos a concepção de língua e como ela reverbera na compreensão acerca do processo de alfabetização. Destacaremos também o papel do professor alfabetizador ao assumir a autoria e a autonomia nesse percurso formativo.

3.3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA SÍNTESE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos.*

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2015)

Nas duas seções anteriores, preocupamo-nos, inicialmente, com a retomada do conceito de trabalho em articulação com o desenvolvimento do psiquismo humano para reiterar nossa escolha pela Psicologia histórico-cultural para subsidiar as discussões acerca da formação escolar. Em seguida, tratamos, com base principalmente em Luria (2001), da palavra como elemento fundamental da linguagem e do papel da linguagem na atividade intelectual humana. Além dessas elucidaciones, debatemos, fundamentadas em Vygotski (2012a), que a escrita não corresponde ao domínio de uma técnica ou habilidade, e sim, o domínio efetivo de um complexo sistema de signos simbólicos. Também retomamos, a partir das investigações experimentais de Luria (2014c), a pré-história da escrita para compreender que o início do desenvolvimento da escrita é anterior a entrada da criança na escola.

Esse percurso, como afirmam Dangió e Martins (2018), não faria sentido se não o relacionássemos com a prática docente em sala de aula, pois, como professoras e pesquisadoras, subsidiadas pela perspectiva histórico-cultural – fundada sob às bases do materialismo histórico-dialético –, entendemos que não podemos abrir mão da prática social em nosso fazer docente e em nossas pesquisas, e, por isso, discorrer sobre o nosso aporte teórico-filosófico é condição para analisar o concreto real no intuito de problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo.

Concordamos com Netto (2020) quando o estudioso afirma que o pesquisador marxista precisa conhecer o estágio contemporâneo da produção material do modo de produção capitalista tardio. A verdade, portanto, não é individual, não pertence ao pesquisador, porque pode ser verificada pelo coletivo dos indivíduos e a verificação só poderá ser efetuada na prática social. Assim, ao estudarmos a alfabetização, não o fazemos a partir de uma abstração, mas sim entendendo sua indissociação com a totalidade social e, por conseguinte, com as contradições inerentes a essa totalidade, pois o que move a realidade é a contradição.

Desse modo, na pesquisa, operamos com abstrações para chegar ao concreto, isto é, o concreto, alvo da pesquisa científica, é descoberto via análise. Nossa capacidade, então, de

abstração permite encontrarmos as determinações do nosso objeto de estudo – o processo de alfabetização – e ao encontrarmos essas determinações, descobrimos as relações que existem entre si para atingirmos o concreto, que é a síntese das múltiplas determinações. Por isso, o destaque à importância da contextualização do percurso histórico da alfabetização brasileira, apresentada na introdução, para apreender as determinações presentes nesse fenômeno educacional na atualidade e as contradições dos movimentos empreendidos nos processos de ensino e aprendizagem para não reduzir a totalidade alfabetização aos métodos.

Em nossa exposição, preocupamo-nos em discorrer sobre as concepções teórico-filosóficas da alfabetização na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, conceituando questões acerca da constituição do ser social, o desenvolvimento do psiquismo e a formação de conceitos e a palavra como menor unidade de significado. Portanto, nossa intenção não foi debater a exaustão os pressupostos didático-metodológicos, porque, desde o início da pesquisa, defendemos o processo de alfabetização como parte integrante e fundamental no *continuum* processo de humanização dos sujeitos. Desse modo, não intencionamos eleger o melhor método de alfabetização, pois reduzir o complexo processo de aprendizagem da linguagem escrita aos métodos é apagar os fundamentos que movem as escolhas realizadas pelos docentes em sala de aula. Assentimos com a afirmação de Gontijo (2002, p. 132):

A alfabetização é um processo sócio-histórico e cultural que realiza a necessidade fundamental das crianças e dos seres humanos de inserção na genericidade para-si. A alfabetização, como dinâmica da relação entre a apropriação e a objetivação, é um processo de inserção dos indivíduos na continuidade da história.

Dessa compreensão, salientamos a necessidade de problematizar a concepção de língua que tradicionalmente fundamenta o trabalho com a escrita na escola. Em Volóshinov (2009)²⁶, encontramos críticas às concepções de língua sob as orientações do subjetivismo abstrato e do objetivismo idealista. Segundo o autor, os postulados do subjetivismo abstrato preconizam que a língua é uma atividade realizada nos atos discursivos individuais; as leis linguísticas são

²⁶ Citamos Volóshinov (2009) nesta seção por duas questões centrais: a primeira por sua importância ao problematizar as concepções de língua presentes no campo de estudos da linguagem, as quais reverberam diretamente no ensino de Língua Portuguesa nas escolas e figuram desde a alfabetização, uma vez que essas concepções estão presentes nas escolhas metodológicas; e a segunda por sua relação próxima às discussões bakhtinianas que, por vezes, são transpostas, de maneira reducionista, ao ensino e à aprendizagem da língua, quando destacam os gêneros do discurso como objeto de ensino, o que, em nossa compreensão seria um equívoco, pois compreender a materialidade do texto por meio dos gêneros do discurso não é em si mesmo um encaminhamento metodológico. Salientamos também que a discussão de Volóshinov no campo da filosofia da linguagem, ancorada no materialismo histórico-dialético, é mais profunda e densa; no entanto, pelo delineamento de nossa pesquisa, optamos por tratar apenas da contribuição do autor para entender a língua, na materialidade da palavra, também como interação social.

também individuais e psicológicas; a criação linguística é comparada à criação artística; e a língua é tomada como produto pronto e sistema estável. A vertente objetivista idealista formula que a língua é estável e invariável; as leis linguísticas são objetivas para toda a consciência subjetiva; o fenômeno da língua não tem qualquer fundamentação ideológica; e o sistema linguístico é entendido apartado de sua história, uma vez que sob o ponto de vista do sistema, toda variação é irracional e deformações das formas normativas.

A partir desse posicionamento, Volóshinov (2009) se ocupa da palavra como signo, como vimos em Vygotski (2012a; 2012b; 2013; 2014), e não em sua materialidade sonora, pois, mesmo quando é pronunciada por um indivíduo com seus próprios recursos estilísticos, está inter-relacionada à situação social. Portanto, a palavra comporta duas faces: de quem procede e para quem se dirige; a palavra é compartilhada pelo falante e pelo seu interlocutor, em analogia a uma ponte, liga esses dois sujeitos. A palavra é, em sua totalidade, socialmente dirigida.

[...] no importa qué aspecto de una expresión-enunciado tomáramos, este aspecto siempre se determina por las condiciones reales del enunciado em cuestión, y ante todo por la situación social inmediata. Esto sucede porque se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. La palabra está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de estos [...]. Un interlocutor abstracto, esto es, un hombre em sí, no puede existir, con éste, en efecto, no tendríamos ningún lenguaje común en sentido literal ni figurado (VOLÓSHINOV, 2009, p. 145-146).

A enunciação não é dirigida pelo interior, seu centro está no exterior. Portanto, a enunciação, mesmo a mais simples ou primária, é produto da interação social, da mais imediata ao contexto mais amplo. A estrutura estilística assim como o fluxo discursivo pertencem ao fluxo social. “El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes” (VOLÓSHINOV, 2009, p. 163).

A compreensão que assumimos acerca da alfabetização é consoante à função social da escola proposta por Saviani (1984, 2012a [1983]), Duarte (2008, 2011, 2013, 2016b) e Martins (2011, 2013a, 2013b) e compartilhada por nós ao longo desta tese: a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados com vistas à transformação social. Essa transmissão de conhecimentos possibilita que cada indivíduo se torne pertencente ao gênero humano, consciente de sua singularidade e de sua generacidade, o que ultrapassa a transmissão

hereditária de características da espécie humana. Assumir esse compromisso formativo é entender, em concordância com Dangió e Martins (2018, p. 61), que

[...] ao processo educativo escolar cabe a tarefa de organizar o ensino e a aprendizagem, buscando atingir seu objetivo matriarcal: o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos e, em consequência, a disponibilidade dos instrumentos fulcrais para a constituição da consciência na luta pela transformação da realidade injusta que ora se apresenta.

Não é, pois, qualquer ensino que impulsiona o desenvolvimento pleno do ser humano, envolvendo a formação das funções psíquicas superiores, porque esse desenvolvimento não é garantido pelas escolhas metodológicas, mas sim pelo fim educativo, o primeiro relacionado à alfabetização e o último, socialização do conhecimento produzido historicamente. Portanto, à educação escolar, cumpre “[...] a garantia da apropriação, por todos os alunos, das máximas elaborações e criações culturais da humanidade” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 61), o que é assegurado pelo ensino do clássico (DUARTE, 2016b), dos conhecimentos científicos (VYGOTSKI, 2014), e não dos saberes do senso comum, desarticulados de uma análise crítica e sistematizada da realidade concreta. De modo algum, o ensino dos clássicos desconsidera a constituição singular dos estudantes, mas o respeito à historicidade individual não pode sobrepor a história coletiva da humanidade, com o custo de limitar os sujeitos à sua própria realidade, sem questioná-la e, conseqüentemente, sem transformá-la, porque, para que isso seja uma possibilidade, é necessária a instrumentalização dos sujeitos.

É nosso compromisso ético e político, principalmente nos espaços escolares públicos, onde, prioritariamente, encontramos os filhos da classe trabalhadora, ensinar as formas mais ricas de elaboração humana para a libertação de todos os sujeitos. O trabalho pedagógico deve ser então intencional, sistematizado e organizado nessa direção, com um planejamento estruturado com os objetivos coerentes aos fundamentos da teoria histórico-cultural, elencando, conforme a tríade de Martins (2011), os conteúdos – o que será ensinado, o destinatário – quem são os sujeitos aprendizes e a forma – como atender às necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

Ao elaborar o planejamento de ensino, é condição do trabalho docente compreender cientificamente quem são os seus destinatários, quem são os estudantes. Segundo as bases vigotkianas, um dos instrumentos para essa identificação é a periodização histórico-cultural e a categoria das atividades guias presente nessa periodização. Desse modo, em cada período existe uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico do sujeito, isto é, a atividade mobilizadora mais intensamente do desenvolvimento do psiquismo; não é a atividade mais

realizada pela criança ou a que ela mais gosta, mas a que possibilita a transformação da personalidade e a maneira como a criança se relaciona com o mundo.

No cenário da alfabetização brasileira, as concepções filosóficas e pedagógicas que conduziram as disputas metodológicas – materializadas nas ações didáticas em sala de aula – e que ainda se mostram presentes na atualidade traduzem a analogia da curvatura da vara (SAVIANI, 2012a [1983]), de um lado a pedagogia tradicional e do lado oposto a pedagogia nova. Dangió e Martins (2018, p. 63) salientam que a pedagogia tradicional apresenta aspectos relevantes para pensarmos a educação escolar, como “[...] o caráter científico de seu método, o qual prioriza o encadeamento progressivo de ações pedagógicas e a transmissão de conteúdos historicamente sistematizados como garantia de acesso, pelas camadas populares, aos saberes produzidos pela humanidade”.

No entanto, a pedagogia nova, apesar de se anunciar como proposta inovadora, opositora ao método tradicional, provocou um esvaziamento dos conteúdos em favor da valorização da experiência individual dos alunos. Se, na pedagogia tradicional, os marginalizados eram os ignorantes, na pedagogia nova, eram os rejeitados do processo educativo, tanto que as primeiras proposições foram realizadas em consideração aos estudantes com deficiência, para, depois, propagar essas propostas pedagógicas para o sistema educacional no geral. Portanto, como apontado por Saviani (2012a [1983]), propõe-se o tratamento diferencial com base na visão de que os homens são essencialmente diferentes.

A pedagogia nova abandona o essencialismo para fundar-se no existencialismo; centra-se, então, na experiência de vida do indivíduo e não mais no intelecto, no conhecimento, como afirma Saviani (2012b). A função da escola se volta para o enfrentamento da marginalidade para corrigi-la, formando os sujeitos para adaptação social, a despeito de suas diferenças, pois há a valorização da singularidade de cada um educando, sendo este o foco do processo formativo. Por conta disso, Saviani (2012a [1983], p. 9) atesta: “[...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

O papel do professor é secundarizado, sua atividade principal não é propriamente a de ensino, mas a de facilitador, aquele que estimula o aluno em seu percurso individual e único de aprendizagem. Para efetivação dessa proposta, a organização escolar precisaria ser revista, isto é, turmas reduzidas – menos alunos em cada sala para o atendimento individualizado, salas de aula mais acolhedoras e a escola, como um todo, um ambiente alegre, movimentado, menos pautado na disciplina. Entretanto, pelo contexto socioeconômico brasileiro, implementar esse modelo de sistema escolar era inviável e, como solução, optou-se pela implementação de forma experimental em alguns locais ou núcleos.

O problema da marginalidade não avançou no sentido de superação das desigualdades sociais, uma vez que, ao focar na qualidade da educação, a discussão centrou-se no âmbito técnico-pedagógico, em como melhorar a escola, o que escamoteia a discussão do âmbito político, dissociando a escola da sociedade, um problema já sinalizado por Saviani (2012a [1983]) ao asseverar que tanto a pedagogia tradicional quanto a nova compreendem às teorias pedagógicas não críticas.

Discorrer acerca da pedagogia nova ainda se faz necessário porque sua máxima do aprender a aprender foi difundida amplamente nas últimas décadas por meio da epistemologia e da psicologia genéticas piagetianas, expressas no campo educacional, com ênfase na alfabetização, pelo construtivismo. Como abordamos na introdução, a teoria construtivista ganhou relevo a partir da década de 1980 ao se proclamar um movimento contra hegemônico após um longo período ditatorial no Brasil. O construtivismo, conforme Duarte (2011, p. 34),

[...] ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.

A princípio, o ideal democrático de tal pedagogia pode parecer o caminho para a superação dos problemas educacionais, como as dificuldades de aprendizagem ou o fracasso escolar, no entanto, quando adentramos nos fundamentos de Piaget (2012 [1950]), depreendemos que suas proposições encaminham para a dicotomização entre a transmissão de conhecimentos – atividade do professor – e a apropriação e a conquista de autonomia intelectual – atividade do aluno, descaracterizando, assim, o papel do professor nesses processos (Cf. DUARTE, 1998).

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual da criança é possível pela presença de quatro fatores, entre eles o ensino escolar, porém, este não é o mais importante. Duarte (2011, p. 38) sintetiza esses fatores, são eles: “[...] a hereditariedade que produz a maturação interna; a experiência física individual da criança que age com os objetos; a transmissão social considerada por Piaget como o fator educativo; e como quarto e principal fator do desenvolvimento, a equilibração”. A equilibração se destacaria por manter equiparados os movimentos de aceleração e acomodação, a novidade e aquilo que já está dado em equilíbrio, impondo limites ao desenvolvimento, porque o foco está em aprender a aprender, na tentativa

de a criança criar autonomia ao lidar com o objeto de conhecimento. Com efeito, o professor, no processo de transmissão do conhecimento, seria quase um obstáculo à criação de autonomia da criança, pois a impediria de vivenciar o objeto e construir, a partir dessa experiência, o conhecimento. Anuímos a crítica de Duarte (2011) sobre o discurso propalado de que a atividade do professor cercearia o desenvolvimento da autonomia e da criatividade da criança ao transmitir os conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Há, em Piaget, a exacerbação de que o que a criança aprende sozinha, por si mesma, é superior àquilo que ela aprende na interação com o outro mais experiente – na formação escolar, o professor. Além disso, o conhecimento científico não é tão valorizado quanto o próprio método científico de investigação para produzir o conhecimento, mais uma característica presente no lema do aprender a aprender. Essa premissa foi criticada por Saviani (2012 [1983]) e retomada por Duarte (2011), afinal é paradoxal a ideia de valorizar o processo investigativo por si mesmo em detrimento do conhecimento produzido, o produto desse processo.

Outro posicionamento evidenciado pela pedagogia nova é o da aprendizagem dirigida pela vontade individual do estudante, isto é, a atividade de estudo impulsionada pelas necessidades do aluno, aquilo que ele deseja aprender. Assim, Duarte (2011, p. 47) explicita que “[...] além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança”, o que sustenta mais uma vez a ideia de que a figura do professor é secundária no processo formativo. Porém, defendemos, como afirmado por Saviani (2012 [1983], p. 49), que

O papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

Além dessas valorações, a pedagogia nova também apresenta a abordagem da educação dinâmica, flexível e mutável conforme as mudanças da sociedade. Defende, portanto, que em uma sociedade onde as transformações são cada vez mais rápidas e aceleradas, o ensino escolar não pode se pautar nos conhecimentos tradicionais, os quais estariam ultrapassados diante das novas necessidades sociais, expressas no modelo capitalista pelas necessidades do mercado. O fim educativo é a adaptação dos sujeitos ao sistema; para isso, é necessário serem criativos para produzirem mais, principalmente diante do desemprego e da competitividade do mercado de trabalho, todavia

[...] essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitem melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2011, p. 49).

A ideia difundida para sustentar esse objetivo formativo é a de que o cenário nacional de desigualdade e de desenvolvimento tardio, colocando o Brasil em atraso em relação aos países mais desenvolvidos – tidos de Primeiro Mundo – se dá pela formação precária dos trabalhadores, consequência de uma educação escolar ruim, atrasada e obsoleta. As duras críticas tecidas contra a pedagogia tradicional se mantêm para referendar a proposta de urgência de uma nova educação, voltada à autonomia e à criatividade dos alunos, como os responsáveis pelo seu processo de aprendizagem ativo.

Apesar das discussões de Saviani datarem da década de 1980, o contexto atual demonstra que as premissas do aprender a aprender não foram abandonadas no campo educacional, tampouco houve avanços na superação das desigualdades sociais impostas pela sociedade de classes. Essa visão está presente na BNCC, homologada em 2018, documento base para a Educação Básica brasileira, com o objetivo de nortear a formulação e a reformulação dos currículos dos sistemas de ensino e as propostas pedagógicas das instituições escolares. Na seção referente aos fundamentos pedagógicos, especificamente na parte atinente ao compromisso com uma educação integral, há a explícita defesa do lema aprender a aprender.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser **criativo**, analítico-crítico, **participativo**, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, **produtivo** e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter **autonomia** para tomar decisões, ser **proativo** para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifos nossos).

Destacamos no excerto os termos que fazem menção direta às valorações da pedagogia nova. É esperado que o aluno desenvolva competências para se adaptar às exigências do atual cenário mundial, permeado pelo imediatismo e pelo pragmatismo. Contrariando, assim, a passividade, o educando deve ser ativo, participativo, autônomo, criativo, características também requeridas do trabalhador em seus postos de trabalho. Depreendemos, com isso, que

os conhecimentos são relegados a segundo plano, pois aprender não é tão importante quanto aprender a encontrar soluções para os desafios, problemas e situações do dia a dia. Questionar a realidade e propor mudanças almejando a transformação do que está posto está ao largo desta concepção pedagógica.

Como citamos no capítulo 2, é cada vez mais presente nos ambientes escolares o discurso do empreendedorismo. Observamos que foi transposta à escola a ideia falaciosa de autonomia – uma falsa liberdade para o estudante criar seu próprio percurso formativo, responsabilizando-o, desse modo, pelos seus resultados, que, no geral, não são os esperados pela lógica empreendedora. Portanto, quando se impõe que os alunos – crianças e adolescentes, especialmente nas escolas públicas – sejam autônomos, o que está efetivamente acontecendo é um processo de exclusão, da escola e de outras esferas sociais, pois não é oportunizado que estes sujeitos acessem ao acervo de conhecimentos produzidos pela humanidade. Esse discurso foi criticado por Emir Sader no prefácio da obra *A educação para além do Capital*, quando o filósofo problematizou o enfraquecimento da educação pública.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recurso dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (SADER, 2008, p. 16).²⁷

Outro exemplo também presente na Base Nacional Comum Curricular está em uma das competências específicas da área das linguagens e suas tecnologias, do Ensino Médio. Mais uma vez alguns mantras comuns nos discursos educacionais estão presentes, com a sinalização de um processo de aprendizagem individual, em que é requerido do aluno autonomia e criatividade para aprender a aprender nos diversos campos de conhecimento.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, **criativas**, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas **autorais** e coletivas, e de **aprender a aprender** nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva ((BRASIL, 2018, p. 497, grifos nossos).

²⁷ SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

Assim, mesmo que a BNCC explicita como seus objetivos uma formação integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, ao longo de todo o documento, as concepções pedagógicas que subsidiam as proposições são a pedagogia nova, com inúmeras menções ao aprender a aprender, a pedagogia tecnicista e das competências, o que impossibilita à formação atingir seu fim último. Portanto, a formação integral anunciada desde a introdução da Base limita-se ao tempo de permanência dos estudantes na escola, com mais horas no currículo, e não a formação integral marxiana, em que os indivíduos são uma totalidade de capacidade produtivas e uma totalidade de capacidades de consumo e de prazer, sem a divisão do trabalho material e do trabalho intelectual e a fragmentação de possibilidades humanas (Cf. MANACORDA, 2010).

Essas premissas, como já citamos ao longo da tese, não estão presentes apenas em documentos referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, mas também são referendadas nas propostas para a alfabetização, como na Política Nacional de Alfabetização. Na PNA, a leitura e a escrita são entendidas como habilidades a serem adquiridas pelas crianças nos dois primeiros anos de escolarização “a fim de que a pessoa se torne capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para aprender, transmitir e até produzir novos conhecimentos” (BRASIL, 2019, p. 19). No entanto, apesar de o domínio da leitura e da escrita possibilitar o acesso aos demais conhecimentos e à inserção em diferentes esferas sociais, apenas esse domínio não garante por si mesmo que o sujeito se forme em sua totalidade de possibilidades, tampouco transcenda ao seu cotidiano imediato, contrariando a defesa realizada na PNA de que “[...] a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes” (BRASIL, 2019, p. 42). Sobre isso, Gontijo (2002, p. 131) reflete que

As crianças, ao aprenderem apenas com a finalidade de usarem a escrita como meio de comunicação a distância, de serem trabalhadores e, ilusoriamente, imaginarem que essa aquisição proporcionará uma mudança de suas condições materiais e, também, com a finalidade de realizarem as atividades propostas pela professora na sala de aula, estão se alienando da humanidade e constituindo a sua individualidade em-si.

Observamos ao longo dos documentos exemplificados aqui, BNCC e PNA inúmeras referências a expressões relacionando a formação escolar às demandas sociais, tais como: “contribuir com a sociedade”, “contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país”, “estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade”, “aprendizagens

sintonizadas com os desafios da sociedade contemporânea”. Todavia, as teorias pedagógicas apresentadas nos textos norteadores assumem uma postura não crítica, porque, por mais que olhem para a escola no interior da sociedade, não compreendem que uma formação escolar que não questione o sistema social não provocará transformações genuínas na vida coletiva e na vida individual dos educandos.

Por isso, reiteramos a necessidade de consolidação dos fundamentos epistemológicos e filosóficos da teoria histórico-cultural para, a partir deles, analisar o fenômeno educacional em sua totalidade complexa e contraditória e, assim, debater e elaborar as políticas públicas, os currículos e as propostas pedagógicas em consonância com a formação omnilateral. À luz dessa teorização, o trabalho pedagógico, alinhado ao projeto pedagógico institucional, será intencionalmente planejado, coletiva e individualmente, com a eleição dos conteúdos, forma e destinatários a fim de atingir os objetivos formativos em favor da emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, entendemos, como apresenta Ferreira (2010, s/p), que o

[...] trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem.

No campo da alfabetização, precisamos superar por incorporação essa disputa entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova em favor da elaboração de uma outra síntese no que tange o ensino da língua escrita (Cf. DANGIÓ; MARTINS, 2018). Isso exige situar a alfabetização no contexto social, analisando as condições históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas nas quais a escrita se destaca como conhecimento necessário para vida coletiva e seu ensino na escola, com atenção ao ensino em instituições públicas, onde é de suma importância conhecer quem são os destinatários da formação e sua relação com a escrita para além do ambiente escolar.

Para que a escola ocupe então seu papel social, como fonte de desenvolvimento dos sujeitos e, com isso, colabore para transformar a sociedade, o ensino dos conhecimentos científicos é essencial. Sem a valorização desses conteúdos, há um esvaziamento do ensino e a aprendizagem se transforma em um arremedo de saberes sem sentido; por esse motivo, Saviani (2012 [1983], p. 55) assegura que “[...] a prioridade de conteúdos [...] é a única forma de lutar contra a farsa do ensino”.

Nessa concepção, a constituição do ser social – a relação consciente do homem com a natureza mediada pelo trabalho – está implicada no processo educativo. A constituição de cada indivíduo está imbricada na constituição do gênero humano, em uma relação mútua e indissociável, e esse vínculo perpassa a formação humana tanto na troca de experiências e conhecimentos já produzidos quanto na criação e na produção de novos conhecimentos, frutos das necessidades humanas situadas social e historicamente. À escola, cabe a transmissão de conhecimentos necessários para humanização dos sujeitos; nesse sentido, “[...] as exigências atuais, características de uma sociedade letrada, apontam a escola como forma principal e dominante de educação, cabendo-lhe assumir seu papel pedagógico no interior da prática social geradora da vida dos indivíduos” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 66).

O processo educativo compreende a alfabetização, vista para além do período inicial da escolarização, representado pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas como um processo *continuum* de formação que deve garantir aos sujeitos plenas condições de inserção e ação na sociedade letrada, dominando a leitura e a escrita para participarem de quaisquer atividades nas diferentes esferas sociais.

A escrita, como discutiremos, é um processo culturalmente produzido e também culturalmente apropriado. Sua criação, portanto, não foi natural, como produto da evolução da espécie humana, mas como resultado do trabalho humano sobre a natureza com vistas à organização social. Desse modo, Britto (2012, p. 101) comenta que a função primeira da escrita não é a comunicação e assinala o seu papel para o registro da propriedade e também para a expansão da memória.

A escrita surgiu com o poder. Surgiu para garantir a propriedade, a posse, a diferença, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos. É tardia sua utilização como veículo de comunicação. É certo que, na atualidade, ela se presta a uma infinidade de funções, entre as quais está a comunicação [...]. Mas sua função primeira – produzir uma sociedade regada e normatizada – continua sendo a de maior relevância.

Os professores alfabetizadores precisam conhecer o fenômeno da escrita amplamente, não apenas como sistema linguístico, porém, não podem prescindir desse conhecimento. Segundo apontam Dangió e Martins (2018), a língua portuguesa carrega três aspectos importantes que precisam ser considerados no processo de alfabetização, porque, embora seja individual, a apropriação da linguagem escrita contém essas características gerais: predomínio do sistema alfabético; memória etimológica; e regimento por regras ortográficas. Nesse sentido, há o princípio de relação entre grafema e fonema; a escrita de determinadas palavras respeita

sua origem; e a regulamentação ortográfica considerando as normas das variações linguísticas do alfabeto.

Além dos aspectos linguísticos, os alfabetizadores devem considerar os enfoques extralinguísticos e também psicológicos que constituem a língua, em sua estrutura sistêmica e em suas formas de uso. Em se tratando dos aspectos ortográficos, Dangió e Martins (2018, p.86) citam que o professor precisa ter ciência que “[...] a ortografia é uma norma, uma convenção social, e, igualmente, [precisa] identificar as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica”. Isso requer do docente um profundo conhecimento sobre os processos envolvidos na alfabetização, que transcendem ao ensino mecânico da técnica de escrever. As autoras ainda afirmam que lidar apenas com o erro ortográfico de forma isolada, sem possibilitar à criança um movimento de reflexão sobre o uso da língua, causa custos a sua aprendizagem; por isso, uma abordagem espontaneísta, em que se acredita que a criança naturalmente se apropriará das regularidades linguísticas pelo contato com artefatos escritos, é oposta à perspectiva histórico-cultural.

Ao tratar das especificidades da leitura e da escrita, precisamos considerar também os aspectos neurolinguísticos da língua portuguesa, no entanto, assim como afirmam Dangió e Martins (2018), sabemos que a discussão nesse âmbito, no geral, se afasta da base histórico-cultural, por isso, toda discussão nesse sentido deve ser subsidiada pela compreensão da natureza social do desenvolvimento humano, em que homem se constitui como ser social, e não pelo viés biologizante. No ensino da leitura e da escrita, portanto, o professor alfabetizador elenca quais os conteúdos da língua portuguesa serão objetos de ensino, tomando a língua em sua complexidade e em consideração as suas características fonológicas, ortográficas e semânticas ao trabalhar com o sistema de escrita e suas regularidades e convenções.

3.3.1 Encaminhamentos metodológicos: autoria e autonomia docente

Como destacamos ao longo da nossa tese, não intencionamos eleger um método de alfabetização, uma vez que, como discorremos, esses métodos representam pressupostos filosóficos e teóricos com os quais não compartilhamos. A nossa discussão propõe a compreensão do processo de alfabetização à luz do vínculo indissociável entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento e condições sociais para que os alunos se apropriem do sistema alfabético da língua portuguesa na relação com os usos sociais. Para isso, assim como postulam Dangió e Martins (2018), os professores alfabetizadores precisam planejar suas intervenções

pedagógicas avaliando as condições concretas de sua turma e o desenvolvimento das funções psíquicas de seus alunos.

Portanto, embasadas pela perspectiva histórico-cultural, defendemos que propor manuais ou guias metodológico-didáticos é incoerente com o próprio fundamento, pois o percurso de alfabetização não é linear e homogêneo. Com efeito, os alfabetizadores precisam de uma formação sólida e permanente para analisarem e compreenderem a prática social e a necessidade de uma formação escolar que vise à humanização dos sujeitos. E, a partir disso, organizar os conteúdos essenciais para o domínio da linguagem escrita em consonância com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como aborda Vygotski (2014).

Temos ciência da complexidade conceitual das propostas vigotskianas, por isso argumentamos a relevância de uma formação docente substancial em favor da verticalização dos estudos teóricos, filosóficos e epistemológicos, com foco na leitura dos originais, para que os alfabetizadores tenham plenas condições de fazer suas escolhas metodológicas com autonomia, considerando quais os objetivos almejam alcançar. Além disso, é com base nesses conhecimentos que os alfabetizadores poderão analisar criteriosamente os documentos norteadores, frutos de políticas públicas, que chegam à escola, e também avaliar as orientações contidas nesses documentos, seus limites e contradições, e, assim, organizar sua prática pedagógica²⁸.

No entanto, quando ressaltamos a importância da formação – inicial e permanente –, não pretendemos responsabilizar os professores, no sentido de culpabilizá-los pelos problemas na formação escolar, mas atentamos para o papel fundamental do professor em todo o processo. Ademais, salientamos que, sem condições objetivas de trabalho que possibilitem tempo de estudo e de planejamento, uma mudança efetiva no contexto educacional não se efetivará. Nossa luta, enquanto professoras, estudantes e pesquisadoras, é para que essas condições de trabalho adequadas sejam garantidas em todas as instâncias formativas.

Como tratamos ao final do capítulo dois, na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, institui-se a atividade de estudo como atividade principal da criança no período escolar.

²⁸ Registramos que o Kairós – Grupo de estudos e de pesquisas sobre trabalho, educação e políticas nacionais, da Universidade Federal de Santa Maria, tem uma extensa lista de publicações acerca da prática pedagógica no sentido de reafirmar a autonomia e a autoria docente dentro da sala de aula, inclusive com obras relacionadas aos Anos Iniciais. Esse material está disponível na página do grupo, no seguinte endereço: <https://www.ufsm.br/grupos/kairos/publicacoes>. Registramos, ainda, que o Grupo de estudos e de pesquisa História, sociedade e educação brasileira – HISTEDBR, com sede na Universidade Estadual de Campinas, realizou, nos anos de 2020 e de 2021, realizou cursos de extensão, com enfoque nas práticas docentes fundamentadas no materialismo histórico-dialético, intitulados *Pedagogia histórico-crítica e prática transformadora* e *Pedagogia histórico-crítica: ciência, currículo e didática*. Ambos os cursos estão disponíveis no canal do YouTube do HISTEDBR: <https://www.youtube.com/c/histedbroficial/featured>.

Nesse ponto, ressaltamos como a avaliação das funções psíquicas já consolidadas conduzem as decisões didático-pedagógicas dos alfabetizadores. Dangió e Martins (2018, p. 185) afirmam: “[...] o professor tem papel fundamental na organização de situações de ensino, tendo sempre em vista que a criança se aproprie dos conhecimentos imprescindíveis à compreensão da realidade – objetivo maior da atividade de estudo”, o que exige transcender ao cotidiano imediato, o que só pode ser possibilitado pela apropriação dos conhecimentos científicos, e não espontâneos.

Nesse sentido, a atividade-guia nos Anos Iniciais pretende modificar a relação entre a captação sensorial – realidade imediata – e a abstração – formação de conceitos – para a apropriação do conhecimento. Nesse percurso, ao lidar com os fenômenos da realidade, cria-se a contradição entre o conteúdo sensível e o conteúdo abstrato, por conta disso “[...] a organização do ensino da língua portuguesa não encontrará o seu equilíbrio da ‘curvatura da vara’ no conceito apenas verbalizado, tampouco no pseudoconceito construído pelo aluno supostamente ativo da Escola Nova” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 186). A verbalização da palavra garante apenas a memorização e não a aprendizagem do conceito, tampouco a criação de hipóteses espontâneas pelos alunos sem a intervenção do professor.

De acordo com a periodização do desenvolvimento do pensamento elaborada por Vygotski (2014), nos Anos Iniciais, a criança, por meio do processo iniciado de raciocínio formado via conceitos científicos, toma consciência e direciona voluntariamente sua atenção, o que colabora com a realização das atividades escolares, em especial as que envolvem a escrita, porém, essas atividades não devem estar limitadas apenas para a resolução de problemas na/para a escola. Leontiev (2014) ainda destaca que, para estudar o desenvolvimento da psique infantil, é condição analisar as atividades da criança, como estas são construídas na vida concreta. Para isso, volta-se para a atividade principal da criança e a conexão entre a atividade e o desenvolvimento do psiquismo.

No bojo dessa discussão, dois conceitos ganham destaque: atividade e ação. Leontiev (2014, p. 68) afirma que não podemos caracterizar qualquer processo como atividade, pois “[...] esse termo [designa] apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Na ação, o motivo não corresponde ao objetivo desta, porque o objetivo por si mesmo não impulsiona o indivíduo a agir. Apesar de distintas, atividade e ação estão estreitamente relacionadas.

O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este

é o ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para outro (LEONTIEV, 2014, p. 69).

Nesse processo, os motivos podem ser entendidos como compreensíveis ou eficazes, isto porque mesmo que a criança compreenda o porquê de realizar uma atividade, a motivação pode não ser efetivamente assumida por ela. A transição de um motivo compreensível a eficaz acontece quando há uma nova objetivação das necessidades, ao entender que aquilo que a conduziu inicialmente a realizar a atividade, gerou novas oportunidades e modificou os motivos. Essa transformação reverbera na transição para uma nova atividade principal exercida pela criança, porém, há uma inversão do percurso dos motivos, de eficazes a compreensíveis, a qual caracteriza a potencialidade do lugar que a criança pode ocupar em um estágio de desenvolvimento mais elevado. Libâneo (2004, p. 8) resume, com base em Leontiev (2014),

[...] a atividade surge de necessidades, que impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que estes objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação.

Assumimos que a compreensão da estrutura da atividade de estudo conduz o ensino. Assim, conforme Davidov (1987;1988), a estruturação corresponde à compreensão das tarefas de estudo e da realização das ações de estudo por parte do estudante. Esses dois elementos implicam na transformação do aluno em sujeito da atividade, possibilitando que ele realize ações de avaliação sobre a própria aprendizagem. Tendo isso em vista, o professor é responsável pela operacionalização desses processos atinentes à atividade de estudo.

Na alfabetização, como abordam Dangió e Martins (2018), para que as crianças se aproximem do mundo da escrita, como patrimônio cultural, no sentido de tomar a escrita como produção histórica humana, a literatura tem importante papel, principalmente textos em que os próprios personagens precisam utilizar a escrita em suas ações. Segundo as autoras, esse trabalho possibilita que a criança descubra que além de representar o mundo com o desenho, por exemplo, pode também usar os signos escritos, isto é, desenhar a fala. Ressaltamos sobre esse aspecto, os estudos de Luria (2014c) sobre os estágios da escrita para acompanharmos o processo de simbolização da criança.

O conhecimento dos estágios da pré-escrita desenvolvidos por Luria, permite aos educadores engajados em estudos e pesquisas sobre a alfabetização, o acesso a experimentos realizados com crianças que ainda não tinham frequentado a escola e a possibilidade de, apesar da distância temporal que nos separa destas pesquisas, replicá-las nos dias atuais e apontar dados relevantes sobre os estágios da escrita já percorridos pela criança (FRANCIOLI, 2013, p. 84-85).

Sobre a entrada da literatura na sala de aula, citada acima, concordamos com as reflexões de Britto (2012) ao problematizar as obras disponibilizadas às crianças. O autor critica o estímulo à fantasia exagerada, pautada no senso comum e no consumo apressado típico do capital, o que gera o entretenimento esvaziado e não possibilita o desenvolvimento intelectual do sujeito, uma vez que a leitura dessas obras em nada se diferencia de outras formas de atividades recreativas da cultura de massa. Oposto a isso, Britto (2012, p 53) assevera:

A arte é a expressão de um desejo de construir e viver mundos e vidas outras; nesse processo, ela realiza o gesto de voltar-se para dentro de si e indagar a condição humana. A arte é, nesse sentido, contemplação e indagação da vida e opõe-se ao entretenimento. Este promove o esquecimento, o apagamento, a evasão, faz esquecer a morte. A arte, pelo belo, faz lembrar a morte e a precariedade da vida.

Portanto, na escola, as manifestações artísticas, especificamente a literatura no trabalho com a alfabetização, devem ultrapassar a vinculação ao tempo livre, de fruição, não comprometidas com a reflexão acerca da realidade. Não podemos, desse modo, prescindir do olhar crítico em relação às manifestações culturais, pois “o objeto de arte na sociedade capitalista é, a um só tempo, expressão de cultura e objeto de consumo. Sua transformação em mercadoria faz com que [...] as dimensões ética e estética, fundamentais da experiência humana, [fiquem], se não apagadas, pelo menos diminuídas” (BRITTO, 2012, p. 53). Do contrário, as obras literárias atenderão às demandas mercadológicas, com conteúdos artificiais e histórias didatizadas, isto é, criadas intencionalmente para o ensino de letras, sílabas ou regularidades linguísticas.

As escolhas das obras literárias são também tarefa do professor em cada turma em que atua. Para isso, tanto a sua formação quanto a sua experiência com as diversas representações culturais devem embasar a definição dos livros com os quais deseja trabalhar. Esse movimento,

apesar de individual²⁹, está ancorado em uma prática coletiva, considerando, como já propomos, o ensino dos clássicos; as leis 10.639/2003³⁰ e 11.645/2008³¹, reguladoras do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras; os documentos nacionais, estaduais e municipais; e o projeto político e pedagógico da unidade de ensino.

Reforçamos, portanto, a ideia da impossibilidade de apresentar manuais que guiem a organização do trabalho docente, uma vez que listar um rol de conteúdos e de títulos de livros literários não colabora com o planejamento docente ou facilita sua tomada de decisões, mas limita suas autoria e autonomia ao planejar as ações dentro de contextos sociais específicos. No entanto, de modo algum propomos um esvaziamento dos currículos, sem a determinação dos conteúdos a serem ensinados, prática comum das vertentes da pedagogia nova, o que intentamos com essa discussão é justamente problematizar os processos de ensino e de aprendizagem pautados pela aparência metodológica e avançar à essência da formação escolar, o que exige condições efetivamente adequadas de formação e de trabalho.

Anuentes a Saviani, em entrevista a Hermida e Lira (2018), entendemos que o papel da educação tem duplo direcionamento: resistência e transformação. Como categoria de trabalhadores da educação, conscientes disso, precisamos nos organizar coletivamente para resistirmos às tentativas de invalidação e sucateamento da nossa formação e do nosso trabalho. Essa consciência exige de nós uma resistência ativa, organizada no coletivo de professores e também propositiva; por isso, não podemos assumir as demandas impostas pelo sistema sem questioná-las, tampouco, teremos condições de questionar sem uma sólida compreensão do processo formativo e sem a clareza dos objetivos que desejamos alcançar, em termos de escola e de sociedade.

Diante disso, compartilhamos algumas sugestões elaboradas por Martins e Marsiglia (2015b) e retomadas por Dangió e Martins (2018) acerca da operacionalização de encaminhamentos pedagógicos para os Anos Iniciais no que tange ao ensino da linguagem escrita. Nós, assim como as autoras, apresentamos as ideias como modo de organização da prática pedagógica observando a zona de desenvolvimento iminente das crianças, por isso a importância da realização da avaliação diagnóstica, a partir das pesquisas dos estágios de Luria (2014c) sobre o processo de simbolização da escrita.

²⁹ Reforçamos que, quando usamos o termo individual, tratamos da atividade realizada pelo professor em uma turma específica e em um contexto específico, suas ações que, em sala, são individuais, mas, de nenhum modo, são apartadas do coletivo.

³⁰ Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 11 de dez. de 2021.

³¹ Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 11 de dez. de 2021.

Para essa operacionalização, portanto, considerou-se a periodização do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2014), separando-a em dois momentos contínuos: o desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente, aquilo que a criança já sabe e aquilo que está em seu potencial iminente de aprendizagem. Na parte do desenvolvimento efetivo, é determinada a etapa em que a criança se encontra conforme a descrição de Luria (2014c), corresponde desde a pré-escola à fase posterior aos primeiros anos na escola: pré-escrita – fase pré-instrumental entre os três e quatro anos; atividade gráfica diferenciada – entre quatro e cinco anos; escrita pictográfica – entre cinco e seis anos; escrita simbólica – entre seis e sete anos; e continuação da escrita simbólica – entre sete e dez anos. Para cada uma dessas etapas, observam-se as características da relação que a criança estabelece com a escrita e o uso que faz da escrita.

Quanto à área de desenvolvimento iminente, é o momento em que o professor planeja e organiza seu trabalho tendo em vista o desenvolvimento efetivo do educando na relação com a fase a ser efetivada. Inicialmente, define-se a finalidade, todas as ações posteriormente propostas devem estar em consonância com os objetivos elencados. Em seguida, estabelecem-se os conteúdos, tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, pois, mesmo que o nosso foco seja a escrita, também atentamos para a linguagem oral, dada a sua importância na simbolização. Uma vez estipulados os objetivos e os conteúdos, criam-se os procedimentos, nível mais metodológico do planejamento, e escolhem-se os recursos, os materiais necessários para a aplicação das atividades, conforme a tríade conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2011).

Em consonância com Saccomani (2021)³², entendemos que a aquisição da linguagem oral extrapola o ato de aprender a falar, excede, pois, a pronúncia de sons e signos verbais. A criança não aprende apenas a pronunciar as palavras, pois adquirir a linguagem revoluciona e complexifica o psiquismo da criança, possibilitando que ela se aproprie dos significados que as palavras carregam. Vygotski (2012a) ressalta que a palavra é a menor unidade de análise da consciência – é o signo dos signos – por isso, não existe palavra sem significado, do contrário, seria apenas som vazio. O significado é tanto fenômeno da linguagem quanto fenômeno do pensamento, expressa, portanto, a unidade dialética entre pensamento e linguagem. Destacamos que esse entrecruzamento entre pensamento e linguagem é herança cultural, e não hereditária,

³² Citação baseada na fala da professora Maria Cláudia Saccomani em videoaula do quarto encontro do curso *Pedagogia Histórico-crítica: ciência, currículo e didática*, com a temática *O desenvolvimento da escrita: conteúdo, forma e destinatário na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica*, transmitida pelo canal do YouTube HISTEDBR – Grupo de estudos e pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, no dia 15 de abril 2021.

depende, assim, das condições objetivas de vida e de educação. Por isso, salientamos, mais uma vez, o papel do professor nesse processo de desenvolvimento.

O significado da palavra é uma generalização, por esse motivo é um ato de pensamento. Ao assimilar o significado da palavra, este significado não está acabado para a criança, ele aparece como uma generalização mais elementar, que se complexifica no decorrer do desenvolvimento a depender das intervenções educativas por meio do trabalho docente. Isso implica ações pedagógicas direcionadas a essa complexificação para que, além da apropriação da face fonética, da estrutura sonora, a criança se aproprie da estrutura da generalização, dos significados das palavras em evolução. Assim, a criança aprende a designar os objetos. No entanto, como debatido por Luria (2001), o papel da palavra não é exclusivamente designativo. Por exemplo, a criança nomeia o cachorro, animal de estimação que vê em sua casa; ela sabe o que é um cachorro e, ao longo da sua vida, conhece outras raças de cachorros, com cores e tamanhos diversos, o que permite que ela generalize o significado da palavra.

O movimento entre a face fonética e a face semântica não se identificam e não se desenvolvem de forma linear. Do mesmo modo como o processo de apropriação da escrita não é linear, tampouco replica o percurso da aquisição da fala, a linguagem oral instaura a possibilidade de representação, uma vez que ao usar a palavra como conceito, a criança representa o mundo, duplica o mundo, como afirma Luria (2011), o que é essencial para o desenvolvimento da escrita. Por isso, as autoras Franco e Martins (2021, p. 112) marcam a linguagem oral como ponto de partida da compreensão da linguagem escrita ao afirmarem: “quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz em seu bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita como ferramenta do psiquismo complexo”.

À vista disso, a escrita não se restringe ao traçado das letras no papel, uma vez que não se desenvolve alheia ao sistema interfuncional, posto que a escrita é uma atividade cultural complexa. O domínio da escrita, para a escola de Vigotski, está relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas no decorrer do desenvolvimento dos sujeitos. Como abordamos ao longo da tese, Vygotski (2012a) postula que a linguagem escrita é um sistema complexo de signos, é, portanto, instrumento psicológico altamente complexo; por isso, a aprendizagem da escrita está diretamente relacionada à qualidade do universo simbólico disponibilizado para a criança.

O início da escolarização, especificamente o primeiro e o segundo ano, quando a criança está na faixa dos seis a sete anos, o que representa a fase inicial da escrita simbólica – quarto estágio descrito por Luria (2014c) –, e quando a criança ruma à compreensão do significado da escrita, fruto do desenvolvimento cultural, exige um ensino sistematizado para esse fim.

Martins e Marsiglia (2015b) afirmam que a finalidade desse processo é a ampliação do uso do sistema de escrita alfabética para que a criança domine suas peculiaridades. Na relação dos conteúdos, as autoras citam os seguintes: leitura, estrutura textual, SEA, morfologia, gênero, número e grau, concordância, acentuação e pontuação. Já os procedimentos e recursos são elencados como exemplos, isto é, sugestões de como e com o que realizar a atividade, porém, como abordamos, essas decisões competem ao professor titular da turma. No entanto, podemos mencionar como estratégia a leitura e a escrita, como prática individual e coletiva, de livros literários variados, como *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, sugerido por Dangió e Martins (2018), além de textos de diferentes gêneros, priorizando aqueles com grande circulação social e que transcendem à experiência imediata do aluno.

Pautadas em Vygotski (2012a), assumimos que, na alfabetização, ensinamos a linguagem escrita, e não a escrita das letras como treinos motores ou como desenvolvimento de determinadas habilidades, por isso, centrar o ensino na palavra é compreendê-la pela sua capacidade de abstração e de generalização, e não somente pela sua estrutura linguística. Nesse sentido, qualquer orientação metodológica que se ocupe isoladamente de unidades menores, via marchas sintéticas, sem relacioná-las à palavra como conceito, bem como, orientações de marchas analíticas, sem compreender a palavra como produção histórica, vão de encontro às discussões da psicologia histórico-cultural, a qual toma a palavra como embrião da escrita.

Portanto, subscrever-se à psicologia histórico-cultural não é restringir seus preceitos filosóficos e teóricos de desenvolvimento humano a textos, publicações e documentos, é compreender que esses preceitos são indissociáveis dos encaminhamentos didáticos-metodológicos no cotidiano escolar. Por isso, tanto no planejamento quanto nas ações, o trabalho com a linguagem escrita centrado na palavra precisa estar presente, porque a palavra é a menor unidade de análise para a apropriação da escrita e é por meio dela que ocorre uma das grandes revoluções do psiquismo humano.

Primamos pelo ensino da escrita, não em sua dimensão técnica, mas como função psíquica superior diretamente relacionada ao pensamento; como citamos, linguagem e pensamento formam uma unidade, portanto, sem o desenvolvimento do pensamento a criança não pode escrever, haja vista que, para escrever, serão necessários o domínio dos signos e a apropriação do conceito palavra. Desse modo, a palavra alça lugar central no ensino da escrita porque, como depreendem Franco e Martins (2021, p. 108) ao retomarem as bases da psicologia histórico-cultural,

[...] a representação ideativa de palavra enquanto unidade mínima de análise para a decodificação da gênese e desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que sem a referida representação a palavra não se objetiva como conceito, e na ausência deste, as conexões internas entre linguagem e pensamento resultam artificiais.

Um ensino efetivamente promotor de desenvolvimento deve priorizar o desenvolvimento do conceito de palavra, em suas dimensões fonética, morfológica e semântica, para subsidiar a apropriação da escrita. A criança, assim, aprenderá a grafar ideias e não apenas letras no papel. Para isso, precisará compreender a linguagem escrita em sua capacidade de representação das ideias, pois, além de representar aquilo que está em seu campo sensório-perceptual, também poderá representar seu pensamento, pois, graças à linguagem, os seres humanos podem operar mentalmente com os objetos.

Sinteticamente, a aprendizagem da escrita corresponde a um percurso de desenvolvimento que exige da criança um autocontrole do comportamento mais elevado do que nas atividades de aquisição da oralidade. A palavra ganha destaque, portanto, por sua capacidade de representação das ideias, com isso, as ações passam a ser orientadas pelas ideias, um projeto passa a guiar a ação. Nesse processo, a palavra – em sua face fonética e semântica – deve ser internalizada como signo, o que subsidia o desenvolvimento dos conceitos – abstrair, generalizar, categoriza e sintetizar, mesmo que provisoriamente, uma vez que o significado se complexifica, isto é, não permanece inalterado ao longo do desenvolvimento do sujeito. Para isso, é condição um ensino que provoque o desenvolvimento, possibilitando que a criança consiga abstrair os traços essenciais de um objeto/coisa/fenômeno, como no exemplo citado da palavra ‘cachorro’, possa colocá-lo dentro de uma determinada categoria, criar generalizações e transpô-las a outros animais da mesma espécie, e não mais apenas a um cachorro em particular. A ação do professor, então, não deve ser direcionada para a escrita da palavra ‘cachorro’ com enfoque em suas letras ou sílabas, pela grafia exata da palavra, mas deve se orientar para a escrita da palavra como signo que carrega um significado, significado este que mudará conforme o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Sendo assim, em qualquer idade, um conceito vai ser expresso por uma palavra, este conceito representa, portanto, uma generalização, que evoluirá conforme o estágio de desenvolvimento do sujeito. Por isso, o papel do professor, em todas as etapas da escolarização e, em especial na alfabetização, é tão importante, pois no início do processo de generalização, o outro mais experiente precisa intervir e auxiliar a criança para que ela ultrapasse a materialidade do campo sensório-perceptual e elabore o pensamento.

Concluimos que, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento, conforme aponta Vygotski (2012a). Por isso, destacamos que o domínio da escrita compreende tanto uma atividade coletiva quanto uma atividade individual. Nesse processo, a criança – representante do gênero humano e acompanhando o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade e indivíduo singular em sua historicidade própria – apropria-se da linguagem escrita ao entendê-la em sua capacidade de simbolização do mundo e como meio de interação com os outros sujeitos. As regularidades e convenções do sistema de escrita devem ser ensinadas às crianças sob o ponto de vista de criação humana – enquanto sistema complexo de signos – não como um produto natural, fechado e pronto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reaprender a pausar é insistir numa prática lenta e gradual de retorno ao tempo da delicadeza. [...]

Pausar é deixar um pedaço simples do seu dia sem o dever de ser eficiente. Há quanto tempo você passou a olhar para o tempo de pausa como uma falha de produtividade? [...]

A mente também pode ter esquecido de que pode descansar. Por isso, reaprender a pausar é um retorno que vai demorar algum tempo.

(AMARAL, 2021)

O percurso reflexivo empreendido nesta tese originou-se de uma unidade dialética entre empiria e teoria. Um movimento contínuo, empiricamente, no interior da prática social, das nossas inquietações e desconfortos, motivados pelas experiências na educação básica e em programas de formação de professores, pelo modo como o processo de alfabetização é, costumeiramente, discutido, com foco exacerbado no fazer metodológico, em detrimento de uma aprofundada compreensão teórica, epistemológica e filosófica do processo. E teoricamente, pela necessidade de estudar a alfabetização como fenômeno concreto, constituído ao longo da história e permeado por complexas relações e contradições. A partir dessa unidade dialética, defendemos a palavra como menor unidade de significado, não como uma nova proposta metodológica ou a retomada dos métodos cristalizados da alfabetização, mas a materialidade da palavra tomada como fenômeno histórico, produzido pela atividade vital humana – o trabalho.

Em vista disso, configuramos nosso estudo norteadas pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos teórico-conceituais são identificáveis da Psicologia Histórico-cultural para superar por incorporação os pressupostos metodológicos em si mesmos, e, com eles, a ênfase em regularidade linguística estrita, em favor de pressupostos epistemológicos e filosóficos que contribuam para a assunção de uma alfabetização comprometida com a humanização dos sujeitos? Assim, com vistas a responder nosso problema de pesquisa via elaboração teórica, textualizamos como objetivo geral do estudo: Definir, via elaboração teórica com base na Psicologia Histórico-cultural, a palavra como menor unidade de significado para o ensino e a aprendizagem da língua, com vistas à alfabetização numa perspectiva de formação em

aproximação à omnilateralidade tomada em favor da humanização dos sujeitos. A partir desse objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: discutir os conceitos de sujeito e linguagem a partir de uma retomada da Psicologia Histórico-cultural; sustentar a língua como instrumento psicológico de mediação simbólica em favor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores; e discutir as implicações da compreensão da palavra como menor unidade de significado para proposta de alfabetização humanizadora.

Para alcançarmos os objetivos que propomos, empreendemos um percurso que iniciou com a retomada da alfabetização no Brasil. Ao fazermos isso, necessariamente foi preciso discutir sobre os métodos de alfabetização, uma vez que estes estão presentes na escola – nos planejamentos e ações pedagógicas –, na formação inicial e permanente dos professores alfabetizadores e no ideário do campo da alfabetização, sobretudo o debate acerca da eleição de um método que seja o melhor para ensinar a leitura e a escrita. Portanto, esse resgate do percurso da alfabetização colabora com nosso argumento sobre a importância de uma formação docente sólida que subsidie as escolhas metodológicas de forma autônoma.

Não poderíamos tratar da história da alfabetização brasileira sem os subsídios de Mortatti (2000) em sua investigação referente aos anos de 1876 a 1994. A autora sistematizou quatro movimentos que resumem a disputa metodológica, a saber: o primeiro se dá a partir de 1880, com o chamado “Método João de Deus”, presente na *Cartilha Maternal* ou *Arte da leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus e trazida para o Brasil pelo advogado, jornalista e ativista político Antonio da Silva Jardim; o segundo momento evidenciou a defesa dos *métodos analíticos* – é preconizado o ensino global, do todo às partes que o constituem, em contrapartida àqueles nomeados *sintéticos* –, são privilegiados os sons e não os sinais gráficos; o terceiro momento, iniciado em meados da década de 1920, evocou uma interpenetração de métodos, isto é, uma retomada das antigas disputas que culminou em posturas favoráveis ao chamado *método analítico*; e o quarto período foi marcado pela tentativa da desmetodização via as bases construtivistas piagetianas, amplamente divulgadas no Brasil por Emilia Ferreiro. A psicologia histórico-cultural não foi debatida por Mortatti (2000), porque, segundo a própria autora sinaliza, o recorte histórico de sua pesquisa não permitiu que ela avançasse na análise mais efetiva da entrada das discussões vigotskianas nos espaços de formação de professores e nas salas de aula.

Embora os embates educacionais sejam manifestados nas escolhas metodológicas, defendemos, com base em Suchodolski (2002), que o que sustenta essa problemática da pedagogia moderna tem raízes históricas profundas, ancoradas nas concepções filosóficas traduzidas pelas disputas entre a pedagogia da existência e a pedagogia da essência. A

pedagogia da essência tem entre seus representantes Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Comenius, Herbart e Spencer e Durkheim. Apesar dos pensadores elaborarem modificações conforme as críticas e as necessidades de cada época, a ideia central permaneceu a mesma: o ensino deve estar pautado naquilo que representa a verdadeira essência humana, afastando-se, assim, do que é empírico. A pedagogia da existência tem entre seus defensores Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner e Nietzsche, sendo que cada um deles trouxe contribuições específicas para discussão, porém, assentam suas propostas na ideia de que os sujeitos se constituem por meio de suas experiências. A diferença fundamental entre essas pedagogias é a compreensão da ciência da evolução para a elaboração das teorias da educação.

Os embates entre a pedagogia da essência e da existência foram retomados por Saviani, em uma de suas obras mais importantes para o campo da educação – *Escola e democracia* (2012 [1983]) –, ao tratar sobre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. O autor menciona que, em seu surgimento na antiguidade grega, a pedagogia da essência não era tão problemática ao assumir a essência humana, uma vez que ela estava fundada na ideia de homens livres, portanto, o escravismo passou ao largo das discussões pedagógicas. No sistema feudal, as diferenças entre os senhores e os servos já estavam postas na organização social, uma vez que eram explicadas pela essência humana como criação divina. Com o surgimento do modo de produção capitalista, há uma ruptura dessa ideia da Idade Média, o que modifica aquilo que era entendido como direito natural por direito contratual dos homens, que deixam de serem servos para serem trabalhadores; sendo assim, por serem livres sob esta ótica, podem vender sua força de trabalho. Essa mudança social gerou a necessidade de instrumentalizar os indivíduos para suas novas ocupações no mercado de trabalho, mote para defesa da escolarização para todos.

Ao passo que a burguesia deixa de ser uma classe revolucionária para se tornar uma classe consolidada, seu propósito não é mais o de transformar a realidade, mas, sim, o de manter-se no poder. Para isso, a burguesia propõe a pedagogia da existência, para qual os homens não são essencialmente iguais, são, na verdade, essencialmente diferentes, por isso, alguns apresentam mais capacidade e mais facilidade para aprenderem e realizarem tarefas. Por essa razão, Saviani (2012 [1983]) denuncia o caráter reacionário da pedagogia da existência, por sua proposta que legitima a manutenção as desigualdades, como os sujeitos são diferentes a sua formação também deve ser diferente. Aos filhos dos trabalhadores, portanto, uma formação esvaziada, com o mínimo de conhecimentos, focada apenas nos saberes mais elementares e instrumentais para atenderem às demandas capitalistas.

Realizamos o percurso inicial de retomada da alfabetização por entendermos não ser possível pesquisar este fenômeno educacional tomando-o apenas em sua materialidade presente, pois correríamos o risco de fragmentar a discussão e analisar somente a aparência fenomênica da alfabetização e não sua essência. Fazemos isso sob as bases do materialismo histórico-dialético exatamente para superar visões outras pautadas no objetivismo – a verdade imutável encontrada no objeto – e no subjetivismo abstrato – a verdade construída pelo sujeito, por isso, poderíamos ter várias verdades. Valemo-nos, para isso, dos constructos de Tonet (2005; 2013) acerca do método científico e as implicações desses métodos nas pesquisas científicas e suas explicações da realidade. O autor aborda três momentos: o objeto como centro; o sujeito como centro; e o padrão marxiano, para o qual importa superar por incorporação os métodos anteriores, sem anulá-los, compreendendo suas contribuições e seus limites.

Este panorama dos pressupostos científicos modernos possibilitou que adentrássemos efetivamente nas bases marxianas de análise do concreto real. Para tanto, ancoramo-nos nas obras originais de Marx (2010 [1932]; 2011a [1839]; 2013a [1867]), de Marx e Engels (2007 [1932]) e nas discussões de importantes debatedores afiliados ao materialismo histórico-dialético, tais como Netto (2006; 2011; 2015), Löwy (2012 [1970]; 2018 [1975]) e Kofler (2010). Marx, ao examinar a sociedade burguesa, supera o idealismo e o materialismo mecanicista; o objeto de estudo de Marx é, portanto, a sociedade burguesa, seu ponto de partida é a produção material; por isso, investiga os movimentos dessa produção: consumo, circulação, troca e distribuição, considerando a totalidade de relações que representam todos esses momentos.

Distinguimos, a partir disso, a lógica dialética da lógica formal. Enquanto a lógica formal se ocupa da construção da forma do pensamento, a dialética se preocupa com a formulação concreta do pensamento, em que o concreto pensado é descoberto pela análise científica. Debatesmos conceitos fundantes para Marx, como concepção de mundo e sociedade burguesa, valor de uso e valor de troca e essência e aparência. Essas conceituações fazem parte das categorias que constituem o objeto de pesquisa, expressam, pois, as relações da sociedade burguesa e possibilitam a compreensão de sua estrutura. Nesse sentido, o método dialético se alicerça sob as categorias da totalidade, da contradição e do movimento, igualmente importantes para analisar o concreto real e elaborar o concreto pensado. Essas categorias não são fruto do pensamento subjetivo do pesquisador, mas sim estão presentes na materialidade do objeto e, por isso, são tão caras às pesquisas de fundamentação marxiana, como a nossa.

Movidas por essa fundamentação, delineamos nosso percurso investigativo sem abrimos mão da compreensão de que o objeto de pesquisa não é dado a priori, não existe, pois, à parte da prática social, de sua totalidade, permeado de contradições e em movimento contínuo. Coadunamos com a afirmação de Saviani (2015) de que partimos da empiria, em um todo sincrético, confuso; realizamos a análise por meio de abstrações conceituais; e reelaboramos o todo de maneira sintética. O objeto, assim, é entendido como a totalidade de relações e determinações. Salientamos ainda que esse movimento de síncrese à síntese acontece na prática social; não saímos dela em nenhum momento, uma vez que a verdade pode ser verificada na prática social.

Por esse motivo, o nosso próprio objeto de pesquisa foi sendo delineado e transformado ao longo do estudo, não se manteve estanque. Ao iniciarmos nosso percurso, em março de 2018, nosso interesse estava na formação de professores alfabetizadores, motivado especialmente por nossa participação em processos formativos – Pró-Letramento e PNAIC. Desejávamos, portanto, olhar para formação continuada a partir do ecletismo conceitual que se fazia presente nas propostas dos cursos, a fim de contribuir para uma verticalização das bases epistemológicas e filosóficas como subsídios para a prática pedagógica.

No entanto, conforme avançamos nas leituras relacionadas à história da alfabetização e ao fazer docente, sentimos a necessidade de repensar nosso foco da pesquisa, agora não mais pautado na formação docente, mas no processo escolar de alfabetização. Com isso, intencionávamos avançar nos estudos sobre as questões metodológicas e como estas questões ganham centralidade no ambiente escolar em detrimento ao arcabouço teórico que alicerça os processos de ensino e de aprendizagem. No projeto de tese, seguimos esse caminho e percorremos de forma panorâmica sobre os fundamentos epistemológicos da aprendizagem – apriorismo, empirismo e interacionismo – e sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem – inatismo, behaviorismo, construtivismo e histórico-cultural. Embora essa discussão seja de extrema relevância para o campo de estudo, reavaliamos nossa proposta e entendemos que era necessário direcionar nossos esforços à perspectiva a qual nos inscrevemos: a psicologia histórico-cultural, visto que, apesar das importantes discussões empreendidas sobre essa teoria, entendemos que assumir a palavra como menor unidade de significado como ponto de partida da alfabetização ainda é um ponto que merece atenção, principalmente neste tempo histórico, em que a retomada do método fônico, via Política Nacional de Alfabetização, está cada vez mais presente nas escolas brasileiras.

Portanto, para a tese, conduzimos a atenção ao nosso objeto mais uma vez, em um movimento de analisar o concreto real, o processo de alfabetização neste momento histórico e

o que está em evidência nas discussões atuais, uma vez que a aparência fenomênica do objeto é o ponto de partida para apreendemos a sua essência via o materialismo histórico-dialético. Por isso, entendemos ser fundamental retomar a psicologia histórico-cultural, destacando alguns de seus conceitos-chave para compreender a alfabetização e superar por incorporação os embates metodológicos por si mesmo. Fazemos isso com o objetivo de problematizar a formação escolar unilateral – defendida e difundida com afincamento pelas políticas nacionais de educação em diferentes programas formativos – em favor de uma formação humana omnilateral, cientes das contradições e dos limites impostos pelo capital, para humanização dos sujeitos.

No lastro dessa definição, pensamos, em um primeiro momento, em aprofundarmos-nos nos estudos referentes ao sistema de escrita alfabética, uma vez que a discussão acerca do SEA parece ser um hiato nas pesquisas de base histórico-cultural. Entretanto, no desenvolvimento da tese, entendemos que focar no SEA nos afastaria de nossos objetivos em defesa da formação omnilateral; além disso, sabemos que assim como toda pesquisa acadêmica, fazemos sempre um recorte para análise, não fragmentando o objeto – retirando-o de sua totalidade –, mas tendo ciência do tempo e das especificidades de produzir uma tese, necessitamos fazer escolhas. Por isso, nossa tese assumiu a definição da linguagem verbal como objeto central na alfabetização, em sua compreensão como fenômeno histórico, que se apresenta por meio da palavra.

Tendo em vista essa finalidade, apresentamos um capítulo sobre a perspectiva histórico-cultural centrada na concepção marxiana de trabalho, conforme Engels (1952 [1876]). Distinguimos o trabalho enquanto atividade vital humana do trabalho alienado produto e produtor do capital, dualidade esta debatida por Manacorda (2010) e Rago Filho (2015). Ao assumirmos, então, o trabalho como atividade consciente, diferenciamos o homem dos demais animais, pois, enquanto estes se adaptam à natureza, agem segundo os limites naturais, o homem transforma a natureza e cria a realidade social. Ao agir sobre a natureza, o homem também se transforma, constituindo-se não apenas individualmente em sua singularidade, mas também como gênero humano, que produz e reproduz sua humanidade.

No bojo dessa discussão, tratamos da constituição do ser social, pautadas principalmente em Leontiev (2004 [1959]; 2012 [1978]), Luria (1979a) e Kosik (1976). Segundo Luria (1979a), o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas consolida a atividade consciente, da qual se destacam três traços significativos: os motivos para a realização das atividades, os quais não se limitam às necessidades imediatas; a orientação das ações, que ultrapassa as condições imediatas; e a existência individual como resultado das apropriações produzidas historicamente. Nessa direção, Leontiev (2012 [1978]), em seu estudo sobre o

desenvolvimento do psiquismo, destacou três categorias presentes na relação entre o homem e a sociedade: atividade, consciência e personalidade. Os estudos colaboraram para uma mudança no campo da psicologia, de uma concepção biologicista para uma concepção social, reverberada no conceito de sujeito, como uma articulação entre objetividade e subjetividade, matéria e espírito, constituído na *práxis social*. Ainda no capítulo dois desta tese, apresentamos um quadro histórico da teoria histórico-cultural, com alguns de seus autores principais, entre eles Vigotski, Luria e Leontiev. Nesse ponto, afirmamos, a partir de Vygotski (2013), que o psiquismo humano se transforma pela atividade cultural.

Nesse sentido, Vygotski (2013) elabora que o comportamento humano é modificado pelo ato instrumental, mediado por signos, que, segundo o autor, são produtos da atividade intelectual humana, não são dados pela natureza sem a ação consciente do homem. No bojo dessa discussão, a linguagem é entendida como um sistema de signos, que cumpre a sua função tanto na interação entre os homens quanto na constituição de conhecimentos, sendo a palavra o signo dos signos. Ainda sobre o comportamento humano, entendemos que uso dos signos faculta o desenvolvimento das funções psíquicas, em consequência, esse desenvolvimento modifica a estrutura do psiquismo, reorganizando a atividade mental. Destacamos, com isso, a formação de conceitos e a periodização do desenvolvimento do pensamento empreendida por Vygotski (2014).

A fundamentação apresentada ancorou nossa abordagem do processo de alfabetização, apresentado em forma de síntese no capítulo três. Propusemos, neste capítulo, três momentos de igual importância para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Apesar de separarmos o texto em seções específicas, a discussão do processo de alfabetização se dá em um movimento *continuum* de retorno aos conceitos já expostos e análise do fenômeno e seus desdobramentos na formação escolar. Assim, tratamos da palavra como elemento fundamental da linguagem; do lugar da linguagem escrita no desenvolvimento cultural da criança; e da alfabetização como processo de ensino da linguagem escrita e o papel da escola e do professor alfabetizador à luz da psicologia histórico-cultural, enfatizando que a formação do professor deve facultar que suas ações sejam pensadas à luz dos fundamentos educacionais e alinhadas aos objetivos formativos.

Recuperamos que a constituição do psiquismo humano se distingue do psiquismo animal por não estar circunscrita à experiência imediata. A formação da consciência, então, não encontra explicações no próprio organismo, na atividade cerebral ou na alma do indivíduo, mas sim na vida social concreta. Por isso, a teoria histórico-cultural, diferentemente de abordagens mecanicistas – de cunho biologicista –, não trabalha com a noção de história natural e, sim,

história social. O método de Vigotski é instrumental, justamente porque reelabora a relação entre a conduta humana e os fenômenos externos; é um método essencialmente histórico.

Encontramos nos escritos da escola de Vigotski uma marcação evidente dos fundamentos materialistas histórico-dialéticos. Por isso, é totalmente equivocado assumir a teoria vigotskiana sem a base marxiana com o custo de fragmentar e distorcer as formulações elaboradas pelos autores da psicologia histórico-cultural, apagando, assim, suas importantes contribuições sobre o desenvolvimento humano. Oposta à psicologia dominante, a psicologia dialética olha o indivíduo concreto, não para o indivíduo abstrato ou empírico, isto é, o sujeito com suas vivências reais concretas no mundo, pois quanto mais conhecemos do outro, mais conhecemos de nós mesmo. Entendemos, portanto, que o indivíduo é um ser essencialmente social (DUARTE, 2011); sendo assim, não faz sentido separar sua face biológica e sua face social, como inúmeros debatedores fizeram ao longo da história, colocando os estudos de Piaget e de Vigotski como complementares.

Com efeito, em Luria (2001), encontramos a palavra como elemento fundamental da linguagem, por meio dela podemos codificar a nossa experiência ao designar ações, relações e objetos. O autor fez um percurso, que foi retomado por nós, salientando a importância psicológica da linguagem, articulando pensamento e linguagem e linguagem e consciência. Para isso, discorremos sobre a percepção, a atenção e a memória pela importante função dessas atividades psicológicas no desenvolvimento da linguagem humana. Dessa discussão, destacamos o ponto de vista radicalmente oposto de Vigotski em relação a Piaget sobre a linguagem egocêntrica, corroborando os motivos pelos quais os autores não podem ser justapostos.

Na seção seguinte do capítulo três, a partir da argumentação da passagem do uso natural das coisas pelo uso cultural, mediado pelos instrumentos criados pelo trabalho, acentuamos que a linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento cultural das crianças. Aprendizagem da escrita, desse modo, não é natural e espontânea, requer a mediação do outro mais experiente e isso ocorre na escola, com um ensino direcionado, intencional e organizado para esse fim. Para isso, é condição compreendermos a pré-história da linguagem escrita; assim, com base em Luria (2014c) e Vygotski (2012a), assumimos o processo de apropriação da linguagem escrita sob o ponto de vista histórico, portanto, o domínio da escrita transcende ao ato de escrever e não pode ser ensinado de modo mecânico.

Em concordância com Dangió e Martins (2018), acreditamos que as reverberações de nossas pesquisas possam colaborar com a prática pedagógica nas instituições escolares, uma vez que produzir conhecimento na área da educação faz sentido pelo seu compromisso com a

apreensão da realidade. A teoria, sob o materialismo histórico-dialético, é a reprodução ideal do movimento real do objeto estudado, com vistas não somente à constatação, o estágio atual do objeto, mas à transformação. Portanto, ao tomar a alfabetização como processo sócio-histórico, não podemos recortar apenas o momento presente, a alfabetização na atualidade, porque a formação do pensamento não é uma fotografia, a captura de uma imagem estanque, o pensamento deseja acompanhar o movimento, como um filme. Para isso, é necessário adentrar na história do objeto, uma produção humana complexa, objetivada e apropriada no decurso histórico e social.

Comprometidas com esse alinhamento filosófico e teórico, abordamos como as implicações dos pressupostos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova estiveram em disputa no campo da alfabetização, como na metáfora da curvatura da vara explicitada por Saviani (2012 [1983]), com o processo ora focado no professor ora, no aluno, o que trouxe custos à formação, ora pela exacerbação do conhecimento abstrato esvaziado de sentido ora pelo apagamento dos conhecimentos científicos, que deveriam ser a prioridade da formação escolar (VYGOTSKI, 2014). Reiteramos, pois, que essa disputa não é somente de ordem da elaboração teórica, mas se afirma sobremaneira no campo prático quando os pressupostos tradicionais e novos são transpostos aos programas de formação docente e discente.

Portanto, defendemos o ensino dos conhecimentos científicos como ponto de partida do processo educativo, e não como fim a ser alcançado no término dos processos de ensino e de aprendizagem, em forma de abstração por si e para si. Os conhecimentos científicos possibilitam o desenvolvimento do pensamento, que permite aos sujeitos sintetizar, sistematizar e generalizar atividades não garantidas pela apropriação dos conhecimentos espontâneos (DUARTE, 2016b). À escola, cabe esse papel de mediadora entre o cotidiano, aquilo que é imediato aos estudantes, e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, o conjunto de elaboração mais ricas em suas faces científicas, artística, filosófica etc. Nesse contexto, o professor precisa entender o vínculo indissociável entre sua prática em sala de aula e a prática social como um todo para desempenhar o seu papel de ensinar os conteúdos mais ricos produzidos pelo gênero humano, criando os motivos para que o aluno sinta a necessidade de aprender, mesmo que, de imediato, isso não seja evidente a ele. Desse modo, a educação nunca será neutra, pois, compreendida enquanto fenômeno social e histórico, está necessariamente inserida na totalidade da realidade concreta, constituída pelas contradições sociais. Por isso, qualquer perspectiva que se anuncie como única, neutra e não permeada de ideologia, na sua origem, já demonstra suas orientações ideológicas de cunho acrítico e a-histórico.

Ao longo das últimas décadas, muitos pesquisadores brasileiros se ocuparam da pesquisa no campo da alfabetização, citamos alguns nomes na introdução deste trabalho tanto pela importância ímpar de suas produções quanto pela ciência de que estamos também sob os ombros de seus estudos, visto que nosso objeto não foi concebido no interior desta pesquisa, tampouco estava pronto antes de nossa investigação. Por isso, também, não anunciamos nosso estudo como inédito; no entanto, ao afirmarmos isso, não pretendemos minimizar nossas contribuições para o campo da educação, principalmente para a área de alfabetização, mas gostaríamos de marcar que, ancoradas no materialismo histórico-dialético, temos ciência do percurso histórico da educação brasileira e os movimentos e estudos que nos precederam e que contribuíram para a constituição de nosso objeto. Entendemos que essa unidade dialética das pesquisas, as anteriores e a nossa, contribui para o avanço das proposições nas esferas de formação acadêmica e escolar.

Assim, mesmo que alguns embates pareçam superados, como a disputa pelo melhor método de alfabetização, entendemos que essa superação não se efetivou, porque, como discutimos acerca da Política Nacional de Alfabetização, verificamos um retorno da defesa ao método fônico, tomado agora como inovador e único comprovado via evidências científicas, o que traz retrocessos para a alfabetização, tanto como campo de estudos quanto como prática escolar. Segundo a PNA, a alfabetização compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o que restringe o objetivo da alfabetização à aprendizagem da leitura e da escrita como bem em si mesmo e não como parte de um processo mais complexo de apropriação dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade e que devem fazer parte dos planejamentos e ações docentes desde a Educação Infantil e sistematizados de forma organizada por meio da atividade de estudo nos Anos Iniciais.

Devemos, pois, estar atentas à entrada desse e de outros documentos via políticas públicas, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, nos espaços escolares e nos espaços acadêmicos, de formação inicial e continuada de professores. Esses documentos são representantes, não de um método de ensino, mas de um projeto de formação e, mais do que isso, de um projeto de sociedade neoliberal, de desmonte das instituições públicas, de descredibilização de outros pontos de vista científicos, de esvaziamento do conhecimento, de alienação e, como consequência, de agudização da miséria. Um projeto, então, que fetichiza o individualismo em detrimento da coletividade. Portanto, devemos estar atentos a toda proposta formativa que nos é apresentada, examinando-a de modo crítico, consciente e coerente. É mister também situar histórica e socialmente os projetos e políticas públicas e analisá-los fundamentados pelas concepções epistemológicas, filosóficas e teóricas

da educação, para não correremos o risco de assumirmos discursos hegemônicos de exclusão e manutenção das desigualdades sociais.

Nossa luta ética e política diante dos ataques contra educação é continuar comprometidas com um projeto formativo voltado à humanização dos sujeitos e, dessa forma, radicalmente oposto ao projeto neoliberal que está em curso. Atuar em diferentes frentes, nos espaços acadêmicos de graduação e pós-graduação, em eventos na universidade, mas, sobretudo, atuar nos espaços públicos escolares de formação básica, junto com nossos pares, em favor da ampliação das discussões de fundamento para criticar e agir contrárias aos retrocessos. Por isso, as formações em serviço, oportunizadas nos ambientes e nos horários de trabalho, são um importante espaço coletivo para o estudo e para a organização dos professores enquanto classe trabalhadora, formando uma unidade, não de iguais, mas de sujeitos diferentes, como preconiza Marx (2011a). Compreendendo-nos como classe trabalhadora, poderemos não apenas lutar por outro projeto de formação, mas também por outro projeto de sociedade, em que o trabalho não seja mais alienado, no qual somos apagados, não apenas como trabalhadores, mas como sujeitos.

Nessa direção, enfatizamos a importância dos professores alfabetizadores compreenderem o objeto central do seu trabalho e sua relação indissociável com os fundamentos teórico-filosóficos. Defendemos, portanto, a importância da nossa pesquisa não pelo seu valor em si mesma, mas pela sua possibilidade para subsidiar nossas ações nos coletivos de professores e para fortalecer nosso projeto de sociedade, com a emancipação de todos os sujeitos, sem exceção e sem exclusão. Nossa luta coletiva se mobiliza contra o dilaceramento da formação humana, tanto da nossa formação docente quanto da formação de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiani Inês de; PIATTI, Célia Beatriz. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 648-664, mai./ago. 2021.

ANTUNES, Ricardo. A constituição do proletariado e sua práxis revolucionária. In. NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre de Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, p. 97-114, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRENNER, Carmen Eloísa Berlote; FERREIRA, Liliane Soares. Trabalho e educação e a especificidade do trabalho pedagógico: primeiras aproximações. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, p. 01-14, 2021.

BRITO, Breno Pascal de Lacerda; MORENO, Victor Montalvão; GOMES, Thayse Ancilla Maria de Melo. Relação escola, educação e luta de classes e seus papéis na formação do sujeito revolucionário. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 172-181, abr. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler com as crianças. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 17 - 31, set./dez. 2018.

CARVALHO, Bruna; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Florianópolis, v. 1, p. 49-68-68, 2017.

CARVALHO, Bruna. **Ensino da Língua escrita no 1º ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2019. (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, p. 279. 2019.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lúgia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. Analisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: SHUARE, Marta. La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. **Antología**. Moscu: Editorial Progreso, 1987, p. 143-154.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research**. Parte I, cap. 1 – The basic concept of contemporary psychology; cap. 2 – Problems of children’s mental development. Soviet Education, New York, 1988.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES** [online], v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>>. Acesso em: 29 de nov. de 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016a.

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

DUARTE, Newton; MARTINS, Lúgia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: Olga Maria dos Reis Ferro; Zaira de Andrade Lopes (org.). **Educação e Cultura**: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: Editora da UFMS, 1. ed, 2012, p. 49-74.

DUAYER, Mario. Crítica ontológica em Marx. In: NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre de Marx-Engels**: a criação destruidora. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, p. 115-138, 2015.

ENGELS, Friederich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896. Livro em domínio público. 1952 [1876]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=272>. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>>. Acesso em: 01 de dez. de 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FEUERBACH, Ludwig. **Teses provisórias para a reforma da filosofia (1842)**. Tradução: Artur Morão. Covilhã: Lusofonia:press, 2008. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/20130224-feuerbach_teses_provisorias_de_reforma_da_filosofia.pdf>. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p 21-40, 2007.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Os estágios que constituem a história da pré-escrita: reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, n.1, v.1, p. 73-85, jan. a jun. de 2013.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-mediado-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 04 de nov. de 2021.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho-pedagógico da escola capitalista. **Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

GOLDER, Mario. Esboço de biografia científica. In. GOLDER, Mario (org.). Tradução: Célia Regina Barbosa Ramas. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Grupo de estudos e pesquisa sobre atividade pedagógica: Xamã, 2004.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; FERRAZZO, Gedeli; LÔBO, Cláudia Barbosa. A educação escolar e formação para o mercado: a “empregabilidade” e a produção do trabalho

precarizado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 48-57, ago. 2018.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GRESPLAN, Jorge. Crítica da economia política, por Karl Marx. In. NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre de Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, p. 139-162, 2015.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014 [1807].

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade** [online], v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

KLEIN, Ligia Regina; SACHAFASCLER, Rosicler. Alfabetização. In: PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990, p. 32-44.

KOFLER, Leonardo. **História e dialética**. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVOURA, Tiago Nicola. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, Niterói, vol. 2, ano 2, junho 2021, p. 1-22.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004 [1959].

LEONTIEV, Alexis. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução: Maria Silvia Cintra Martins. Livro de domínio público, 2012 [1978]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2309>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In. VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Tradução: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, Set /Out /Nov /Dez 2004, p. 5-24.

LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**; tradução Anderson Gonçalves. 1. ed. ampliada e atual. São Paulo: Boitempo, 2012 [1970].

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: Elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].

LÖWY, Michael. **Marxismo contra Positivismo**. Tradução: Reginaldo Di Piero. São Paulo: Cortez, 2018 [1975].

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000 [1985].

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18. 1978a.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1923].

LURIA, Alexander Romanovich. **Introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I. (Curso de Psicologia Geral).

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução: Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. **Atenção e memória**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. III. (Curso de Psicologia Geral).

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. 2. reimp. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In. VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Tradução: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014a, p. 191-224.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In. VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Tradução: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014b, p. 39-58.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. In. VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Tradução: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014c, p. 143-190.

LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Tradução: José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médica, 1985.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução: Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese de livre-docência – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, p. 250. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a.

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

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 15-26, mar. 2015a.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica. In: MESQUITA, Afonso Mancuso; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia Martins; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meira Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. vol. 22, n. 2, p. 337-346, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018018976>>. Acesso em: 01 de dez. de 2021.

MARTINS, Suely Aparecida; SANTOS, Franciele Soares dos. Teoria Marxista da Educação: contribuições de Bogdan Suchodolski. In: **XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa, 2017**, Unoeste – Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu-PR: 2017, s/p.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007 [1932].

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A História dos Homens. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: história**. São Paulo: Ática, 1989. p. 182-213. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 36).

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009 [1847].

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010 [1932].

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução: Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a [1939].

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b [1952].

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013a [1867].

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013b [1843].

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Rev. Espaço do Currículo** [online], João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 219-233, mai./ago. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008a.

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

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília, DF. **Conferência** [...]. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_20>. Acesso em: 01 de mar. de 2021.

MORTATTI, M. R. L. “Querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p.2267-2286, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, Garulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.

NETTO, José Paulo. **O que é o marxismo**. 1. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

NORA, Daiane Dalla et al. O trabalho pedagógico na escola e a práxis pedagógica: alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 287-298, mai. 2018.

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

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a Pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-24, ago. 2020.

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

PIAGET, Jean. **O pensamento e a linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2012 [1950]. (Textos de Psicologia).

RAGO FILHO, Antonio. A crítica ao idealismo: política e ideologia. In. NETTO, José Paulo (org.). **Curso livre de Marx-Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, p. 31-54, 2015.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. O desenvolvimento da relação consciente com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil: primeiras análises à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. In. Congresso de Pedagogia Histórico Crítica: educação e desenvolvimento, 2016, Bauru, SP. **Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano**. Bauru: Faculdade de Ciências, 2016. v. 1. p. 1072-1083.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 3, p. 1-24, 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a Natureza e Especificidade da Educação, realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. In. **I Conferência Nacional de Educação Básica**, Ciclo de debates: a articulação entre a educação básica e a educação profissional na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v.9, n.1, p. 07-19, jan/jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a [1983]. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval; NEWTON, Duarte (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, Christiane Pimentel. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976. (vol.I).

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

THESSING, Aline Francieli; EMERICK DE MARIA, Maíra de Sousa; PEDRALLI, Rosângela. Educação linguística na pandemia: modos de promoção da formação humana ou de intensificação da alienação?. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, Florianópolis, ano 17, n. 28, p. 73-87, 2º semestre de 2021.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijui, 2005.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação – Revista do Centro de educação e letras**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2006.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins fontes, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Tradução: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: El significado histórico de la crisis de la Psicología. V. I. Madri: Machado Libros, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: Pensamento y lenguaje, Conferencias sobre Psicología. V. II. Madri: Machado Libros, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: Problemas del desarrollo de la psique. V. III. Madri: Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: Paidología del adolescente, Problemas de la psicología infantil. V. IV. Madri: Machado Libros, 2012b.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Tradução: Tatiana Bubnova. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009.