

Josiane Bez Fontana

**EIXOS TEÓRICOS CONSTITUTIVOS DO COMPONENTE DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL DE SANTA
CATARINA: NOVAS REFLEXÕES**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela
Pedralli
Coorientador: Prof. Dr. Marcos
Antônio Rocha Baltar

Florianópolis
2016

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

Bez Fontana, Josiane
EIXOS TEÓRICOS CONSTITUTIVOS DO COMPONENTE DE
LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL DE SANTA
CATARINA : NOVAS REFLEXÕES / Josiane Bez Fontana;
orientadora, Rosângela Pedralli; coorientador,
Marcos Antônio Rocha Baltar - SC, 2016.
144 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2016.

Inclui referências.


1. Letras. 2. Proposta Curricular de Santa
Catarina. 3. Currículo. 4. Concepções teóricas de
língua. 5. Formação continuada de professores.
I. Pedralli, Rosângela. II. Rocha Baltar, Marcos
Antônio. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV.
Título.

Josiane Bez Fontana


**EIXOS TEÓRICOS CONSTITUTIVOS DO
COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA: NOVAS
REFLEXÕES**

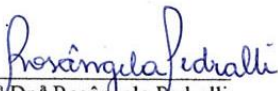
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Letras”, e aprovada em sua forma final pelo Programa Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

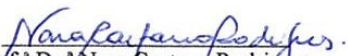
Florianópolis, 17 de agosto de 2016.

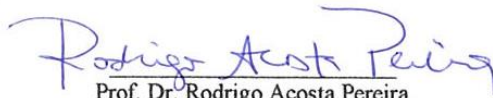

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Viviane Heberle
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.^a Dr.^a Nara Caetano Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina

Às minhas filhas, Isabela e Clara, meus
maiores tesouros.

AGRADECIMENTOS

Feliz é aquele que tem o que agradecer, feliz estou por ter o que agradecer. Agradeço, inicialmente, à minha família: meus pais, irmãos e sobrinhos, por compreenderem as minhas muitas ausências. Às minhas filhas, por entenderem, mesmo do jeito inocente delas, que a mãe também desempenha outros papéis sociais, entre eles o de mestranda. Ao pai delas, meu ex-marido, que mesmo não estando mais compartilhando os mesmos espaços diários conosco, esteve sempre disposto a ajudar, quando possível.

Agradeço aos amigos conquistados nesta caminhada e aos amigos de longa data por compreenderem meus momentos de retiro e afastamento, sem cobranças desnecessárias. Aos colegas de turma que tive a oportunidade e o prazer de conhecer, estabelecendo laços fraternos de companheirismo e amizade, principalmente ao meu maior companheiro nesta caminhada, meu colega e amigo Evimarcio Cunha Aguiar que, desde o primeiro dia de aula, mostrou-se um amigo verdadeiro e um “fiel escudeiro gótico” nesta caminhada.

Agradeço aos colegas de trabalho por compreenderem meus momentos de ausência, principalmente meu colega, amigo e Diretor Geral de nossa escola, Nazareno Manoel J. Martins, por sua gentileza no trato com minhas ausências e disposição em entender esta árdua caminhada; bem como Fabíola Becker Okuda e Renata Maria Q. Mibielli, companheiras de equipe gestora, por sua disposição, compreensão e carinho.

Agradeço a todos os meus alunos que, nestes dezessete anos de magistério em que leciono/trabalho, foram, definitivamente, a maior mola propulsora para a realização deste mestrado.

À Marcelle, nossa secretária do PROFLETRAS, sempre solícita, competente e gentil.

Aos professores, fundamentais nesta caminhada rumo ao conhecimento, por sua excelência, generosidade e pelo grandioso trabalho que desempenharam neste mestrado, de quem terei eternamente ricas lembranças.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar, por ter me proporcionado este profundo mergulho nestas teorias, várias delas desconhecidas por mim até então. Ainda, por articular a pesquisa à submissão de minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Pedralli, a quem agradeço pelo ato de coragem ao assumir esta missão já no “andar da carruagem” e, mais que isso, estar sempre disposta a compartilhar seu vasto conhecimento comigo de forma tão carinhosa e eficaz.

A todos vocês, meu muito obrigada. É maravilhoso ter chegado até aqui!

Meu pensamento, com a enunciação das palavras mentalmente brotando, sem depois eu falar ou escrever, esse meu pensamento de palavras é precedido por uma instantânea visão, sem palavras, do pensamento – palavra que se seguirá, quase imediatamente -, diferença espacial de menos de um milímetro. Antes de pensar, pois, eu já pensei. Suponho que o compositor de uma sinfonia tem somente o “pensamento antes do pensamento”, o que se vê nessa rapidíssima ideia muda é pouco mais que uma atmosfera? Não. Na verdade é uma atmosfera que, colorida já com o símbolo, me faz sentir o ar da atmosfera de onde vem tudo.
(Clarice Lispector, 1978)

RESUMO

O presente estudo focaliza a análise dos eixos teóricos que constituem o componente de Língua Portuguesa da Proposta Curricular de Santa Catarina. A pesquisa, ambientada na concepção de linguagem de base histórico-cultural, foi realizada a partir da análise dos documentos de 1998 e 2014, de forma a contrastar as edições e depreender em quais pontos convergem, e em quais existem avanço. Para atingirmos nosso objetivo geral de **explicitar as retomadas e os avanços no que compete à base vigotskiana e às contribuições bakhtinianas depreensíveis da aproximação, via análise, dos textos relativos ao componente curricular Língua Portuguesa da Proposta Curricular de Santa Catarina, edições de 1998 e 2014, com vistas a contribuir para os processos de formação continuada dos professores da rede pública estadual de Santa Catarina**, bem como os específicos i) verificar de que forma as teorias de ensino-aprendizagem de língua de base histórico-cultural estão contempladas nos documentos, além das teorias discursivas; ii) elaborar uma análise que possa converter-se em arcabouço para formação inicial e formação continuada dos professores da rede, seguimos a abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativista e, dentre os tipos de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Tais objetivos norteiam a busca de uma resposta para a seguinte questão de pesquisa: **Em que aspectos e em que medida as teorias vigotskianas e bakhtinianas, subjacentes às discussões do componente de Língua Portuguesa, são retomadas e/ou ampliadas nas edições de 1998 e 2014 da Proposta Curricular de Santa Catarina?** Os eixos teóricos constitutivos do documento são tratados conceitualmente, de modo a subsidiar futuras ações de formação continuada, necessárias para a efetiva implementação das proposições contidas no documento, o que não é possível sem o estabelecimento de uma agenda formativa no âmbito da rede estadual de ensino.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Santa Catarina. Currículo. Concepções teóricas de linguagem. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of theoretical axes that constitute the Portuguese component of the Curricular Proposal of Santa Catarina. The research, set in the design of historical and cultural basis of language, was made from the analysis of the 1998 and 2014 documents, in order to contrast the issues and inferred in which points converge, and in which there is progress. To achieve our overall goal of **explaining the resume and advances in racing the Vigotskian base and Bakhtinian approximating contributions, via analysis of texts relating to the curricular component Proposal of the Portuguese Language Course of Santa Catarina, 1998 and 2014 editions, with a view to contributing to the continued training processes of teachers of public schools of Santa Catarina**, as well as the specific i) verify how the teaching-learning historical and cultural basis of language theories are contained in the documents, in addition to discursive theories; ii) prepare an analysis that can convert into framework for initial and continuing training of school teachers, follow the qualitative approach of interpretative nature and among the types of research, we chose the case study. These objectives guide the search for an answer to the following research question: **In what ways and to what extent the Vigotskian theories and Bakhtinian underlying the discussions of the Portuguese language component, are taken up and/or expanded in the 1998 editions and 2014 Curricular proposal of Santa Catarina?** Constitutive theoretical axes of the document are treated conceptually in order to support future actions of continuing education, necessary for the effective implementation of the proposals contained in the document, which is not possible without the establishment of a training agenda in the state school system.

Keywords: Curricular Proposal of Santa Catarina. Curriculum. Theoretical concepts of language. Continuing education of teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CONAE – Conferência Nacional de Educação
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
SC – Santa Catarina
SED – Secretaria de Estado da Educação
UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PCSC).....	25
2.1	A CONCEPÇÃO DO DOCUMENTO.....	25
2.2	OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO.....	33
2.3	A EDIÇÃO DE 1998 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	37
2.4	DIRETRIZES 3: A PROPOSTA CURRICULAR SOB O OLHAR DE UMA GESTÃO DE ORIENTAÇÃO LIBERAL.....	41
2.5	ESTUDOS TEMÁTICOS: UM CADERNO DE NOVOS OLHARES	44
2.6	A EDIÇÃO DE 2014 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	46
3	VIGOTSKI E AS TEORIAS DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM CONTEMPLADO NA PCSC	51
3.1	ASPECTOS BIOGRÁFICOS.....	51
3.2	UM PANORAMA DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	54
3.3	AS TEORIAS VIGOTSKIANAS NA PCSC: UMA ANÁLISE COM FOCO NA ÁREA DE LINGUAGENS.....	60
3.3.1	Apresentação dos cadernos	61
3.3.2	Discutindo conceitos vigotskianos	62
3.3.2.1	Vida, cultura e história	65
3.3.2.1.1	Sobre o conceito atividade	67
3.3.2.2	Semiose, sociointeração e representações de mundo.....	70
3.3.2.3	Contexto sociointeracional.....	71
3.3.2.3.1	Sobre o conceito mediação	71
3.3.2.3.2	A internalização da linguagem.....	76
3.3.2.3.3	A função nominativa e o desenvolvimento dos conceitos	81
3.3.2.3.4	Sobre a zona de desenvolvimento imediato.....	91

3.3.2.3.5	A Literatura e o desenvolvimento dos conceitos	96
4	BAKHTIN E O CÍRCULO: A TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO	101
4.1	O CÍRCULO DE BAKHTIN	101
4.2	DISCUTINDO CONCEITOS BAKHTINIANOS NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA	104
4.2.1	Axiologia/ideologia e ética/estética	105
4.2.1.1	Sobre o conceito enunciado	106
4.2.1.2	Sobre os gêneros do discurso	108
4.2.1.3	Sobre ideologia e linguagem	111
4.2.1.4	Ética/estética e a filosofia do ato responsável	116
4.2.1	O contexto sociointeracional e os gêneros do discurso	120
4.2.2	Textualidade	126
4.2.3	Forma e função	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca de currículo escolar têm sido bastante intensas nestes últimos anos, no país inteiro. Os baixos índices dos indicadores nacionais da educação, em diferentes perspectivas, demonstram quão aquém do esperado no que compete à formação de pessoas ainda é o nosso sistema educacional, se comparado a outros países, salvaguardadas todas as ressalvas que poderiam ser feitas a cálculos dessa natureza. Efetivamente, numa proposição de melhoria, as discussões pairam sobre o campo do currículo. O que ensinar? Como elencar o que é mais importante? Como fazê-lo?

Com este intuito, o MEC promoveu uma grande discussão, com devida representatividade de vários órgãos e profissionais de todas as regiões do país, acerca de reformulações curriculares. A normativa de 1998 (Parâmetros Curriculares Nacionais) foi revista e ampliada, resultando nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicada em 2013. Derivadas deste documento ocorrem também as discussões e a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, iniciadas em 2010 através das conferências do CONAE. Nestas conferências, especialistas da educação sugerem que, respeitando as especificidades de cada região, fosse criado um currículo base para o país todo, que estipulasse os conhecimentos mínimos a serem privilegiados em todas as unidades escolares, de esfera pública ou privada. Trata-se de uma discussão que se encerrou recentemente, no ano de 2015, sendo que a normativa ainda está no prelo, porém os cadernos já estão disponíveis em meio eletrônico.

Este movimento de atualização curricular não pode ser minorado nas confederações estaduais, visto que a evolução das discussões no campo do currículo tem gerado mudanças epistemológicas que necessitam ser compreendidas e contempladas em cada estado, o que vem oportunizando um movimento de reformulação curricular significativo em todo o país. No estado de Santa Catarina, a Proposta Curricular, cuja versão mais atualizada até então era datada de 2005, foi rediscutida à luz destas novas concepções, bem como por intervenção do MEC, que propôs aos estados que reconfigurassem seus documentos norteadores. Com uma discussão que se iniciou a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PCSC) foi publicada em sua versão mais atual no ano de 2014.

¹ Esta discussão e os conteúdos já publicados podem ser encontrados no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A mencionada Proposta prioriza, em consonância com o documento norteador como um todo e já na edição de 1998, o ensino de língua materna à luz do materialismo histórico e dialético, apoiado na fundamentação filosófica marxista e da Teoria Histórico-cultural vigotskiana, bem como se apoia na Teoria dos gêneros do discurso gestada por Bakhtin; ou seja, o documento adota a concepção de língua como instrumento de interação e desenvolvimento humano, a partir de uma concepção social, histórica e cultural.

Levando em consideração as mudanças pragmáticas e, supostamente, praxiológicas dessa nova visada da linguagem, importa considerar as possíveis reverberações da nova Proposta, atualizada no ano de 2014, na formação e na atuação dos professores de Língua Portuguesa das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual/SC. Isso posto, observaremos de que forma as teorias constitutivas, de base histórico-cultural, estão contempladas, seja na perspectiva de retomada ou de ampliação, nas edições de 1998 e 2014², assim como as contribuições da Teoria dos gêneros do discurso; mais que isso, buscamos elaborar uma análise que possa converter-se em arcabouço para formação inicial e formação continuada dos professores da rede, reservando-me ao papel de participante ativa deste processo.

Analisando o contexto histórico do ensino de Língua Portuguesa, já se reconhece há muito que os conteúdos propostos e as metodologias aplicadas para o ensino deles nas salas de aula estão distantes da realidade de boa parte do alunado das escolas públicas da atualidade. A democratização da escola pública e os avanços tecnológicos foram subestimados pela escola durante muito tempo, inclusive no ensino de língua materna.

Já nos anos 1960, as escolas deixaram de ser frequentadas somente pelos filhos das elites dominantes, pertencentes a contextos culturais letrados; passaram também a ser frequentadas pelos filhos dos trabalhadores, fruto da reivindicação das camadas populares. Com isso, a função do ensino de língua materna já não é mais a mesma, já que o público também não o é. No entanto, a virada pragmática (GERALDI, 1984) que se espera no ensino de língua materna não acontece na mesma velocidade que as revoluções sociais. Ainda hoje, encontramos professores que fundamentam suas aulas de Língua Portuguesa somente com o estudo imanente da língua; no trato com o texto, os profissionais, historicamente, têm tendido ou a usar tais objetos como contexto para o

² O argumento sobre a escolha destas duas edições está explicitado no decorrer desta pesquisa.

estudo da gramática, ou a ficar presos às tipologias textuais, à materialidade textual, descurando dos aspectos extraverbiais implicados na interação em tese instituída por meio desses escritos.

Recentemente, três áreas de estudo defendem a necessidade de orientar o ensino da língua: a história, a sociologia e a antropologia, que propõem investigar as práticas históricas e sociais de leitura e escrita e os usos e as funções da leitura e da escrita com variados objetivos e em diferentes grupos culturais.

Assim, pretendo realizar um estudo de caso que toma como objeto de pesquisa a análise comparativa dos documentos norteadores de ensino de Língua Portuguesa no estado de Santa Catarina nas versões de 1998 e de 2014, com especial atenção aos eixos teóricos fundantes de tais produções, buscando indícios de reafirmação e/ou avanço teóricos que constituem as duas edições explicitadas. O caso em questão é o processo de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), com ênfase na manutenção e/ou ampliação dos pressupostos teóricos subjacentes ao mencionado documento no que compete às discussões do componente Língua Portuguesa. Tal compreensão do caso em estudo é convergente com a definição da adequação dessa metodologia de pesquisa pois, segundo Yin (2010 [1989], p. 32), é a metodologia que tem a “[...] capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que que pode estar disponível em um estudo histórico convencional”. Através da pesquisa analítica dos documentos (doravante cadernos³), ancorada nas obras dos dois principais teóricos – Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin - que fundamentam as discussões do componente Língua Portuguesa, elaboramos o percurso desta dissertação.

Especificamente, a intenção de contribuição deste estudo para o campo é investigar a trajetória de produção da nova Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, considerando a perspectiva histórico-cultural do documento e a análise das teorias eleitas na orientação da nova versão.

Esta dissertação, a fim de dar conta desta questão, constitui-se de três capítulos teóricos – além do capítulo introdutório -, os quais são também analíticos, por se tratar de uma revisão bibliográfica. Findo o capítulo introdutório, o segundo capítulo desta pesquisa aborda o histórico da PCSC; já o terceiro capítulo apresenta as teorias de Vigotski privilegiadas na Proposta, a biografia e contribuições científicas do autor,

³ A partir deste ponto vamos adotar a nomenclatura *cadernos*, pois os documentos – propostas assim foram organizados.

além de um breve apanhado histórico de sua obra; o quarto capítulo assemelha-se ao anterior, entretanto destaca Bakhtin, o contexto axiológico do Círculo e as teorias dos gêneros do discurso de filiação bakhtiniana, presentes nas edições elencadas para análise. Por fim, são apresentadas as considerações finais, em que é discutida a formação do professor de Língua Portuguesa.

2 HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (PCSC)

Este capítulo aborda o processo de elaboração da PCSC em sua primeira versão, bem como suas atualizações no decorrer da história. Apresentamos, também, o contexto social e histórico de cada atualização da PCSC, visto que estes processos não ocorrem de forma voluntária, mas atendendo a diversas demandas, de variadas esferas, conforme apresentamos na sequência.

2.1 A CONCEPÇÃO DO DOCUMENTO

A Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento que foi elaborado de forma coletiva desde a sua primeira edição, datada de 1991. Tal elaboração teve início em 1988 por um grupo de educadores e gestores da Secretaria de Estado da Educação (SED), estimulados pelo contexto político e histórico da época, sobretudo, pela promulgação da nova Constituição do Brasil (THIESEN, 2007). Dentre as pautas discutidas em meio a essa efervescência, a reformulação curricular das escolas públicas era um dos temas urgentes, visto que se encerrava um ciclo político ditatorial e iniciava-se uma democracia.

Na perspectiva dos movimentos que reivindicavam mudanças, destacam-se pautas, como: democratização da gestão; reformas curriculares, ampliação da escolarização; participação dos movimentos sociais nos processos decisórios da política educacional; educação popular; alfabetização, entre outras. Essas pautas estão diretamente relacionadas com a luta pela valorização do magistério e dos profissionais da educação. (STAUB; THIESEN; MAURÍCIO, 2013 [2011], p. 39-40)

Segundo Paim (2007, p. 22), a produção da Proposta Curricular não foi um fato isolado no estado de Santa Catarina, mas também aconteceu em estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Ou seja, era um movimento que respondia à “[...] necessidade de democratização das relações do Estado com a sociedade”, ocorrido na década de 1980.

Na mesma década, ganhavam projeção as discussões sobre currículo, fundamentadas em teorias que pretendiam problematizar as questões curriculares e encaminhar à superação do caráter técnico-prescritivo que ainda circulava na educação (MOREIRA, 2012 [1996], p. 13). No Brasil, o fator histórico pertinente ao campo educacional é o início do processo de democratização da escola pública, que vem a se consolidar na década de 1970. As teorias de Paulo Freire estavam em voga no país e o educador, apesar de não desenvolver estudos específicos sobre currículo, discutia questões fundamentais: o que ensinar? O que significa conhecer? No livro *Pedagogia do oprimido* (1974), Freire foca nessa análise baseando-se muito mais nas ciências filosóficas e sociológicas que na economia e política, sustentada até então pelas teorias de outros autores. Mais que analisar como *são* a educação e a pedagogia existentes, apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser* (SILVA, 2013 [1999]).

Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva. (SILVA, 2013 [1999], p. 59)

A perspectiva teórica de Paulo Freire é distinta da matriz assumida pela PCSC desde a sua concepção, já que compartilha epistemologicamente com a fenomenologia, enquanto a PCSC tem perspectiva histórico-cultural. Mesmo ciente desta distinção, opto por remeter ao seu pensamento aqui pela significativa contribuição que teve nas discussões da época e como resultado disso em alguns avanços no cenário educacional brasileiro, entre eles as reflexões que abordam o currículo.

Já na década de 1980, o predomínio de Freire seria contestado pela chamada *pedagogia histórico-crítica* ou *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, desenvolvida por Dermeval Saviani, com a obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (1991). Ainda que com divergências bastante significativas e posicionamentos filosóficos diametralmente distintos, as contribuições de ambos para o campo do currículo são inegáveis, mesmo não se voltando especificamente a essa temática.

Em Santa Catarina, a gestão pública vigente no processo de elaboração da primeira Proposta Curricular era regida pelo Governo de Pedro Ivo (1987-1991), que representava um Governo considerado de centro-esquerda, cujas ideologias se fundamentam em autores de cunho marxista (STAUB; THIESEN; MAURÍCIO, 2013 [2011]). No que concerne à educação pública estadual, a gestão vigente priorizou a reformulação curricular como uma de suas principais metas governamentais, respondendo ao anseio que partia principalmente dos professores da rede e dos movimentos sociais, políticos e culturais que aconteciam no país (THIESEN, 2007). Reformular questões cruciais como “o que ensinar” e “como ensinar”, neste momento histórico, teve caráter prioritário no que concerne à educação pública, e é neste contexto que nasce a primeira Proposta Curricular de Santa Catarina, em 1991.

Para melhor compreensão axiológica deste momento histórico, no entanto, é pertinente retroceder ainda mais o contexto político e social da época. Principalmente por se tratar de um assunto político local, as especificidades da elaboração da Proposta foram analisadas por diferentes pontos de vista e diferentes pesquisadores, portanto, é possível encontrar algumas divergências com relação a este período, nos artigos e documentos pesquisados. Paim (2007) relata, sobre a Gestão Pedro Ivo, que

No início dessa gestão, as escolas catarinenses contavam com diretores eleitos e com a atuação dos Conselhos Deliberativos nas decisões do coletivo escolar. Vale lembrar que, no Estado de Santa Catarina, na gestão de Esperidião Amin, antecessor de Pedro Ivo Campos, ocorreu o movimento denominado “Democratização da Educação”, com a participação dos dirigentes, dos professores e da comunidade escolar. Esse movimento garantiu eleições de diretores para as escolas com a Lei 6.709 de 12/12/1985, assim como a instituição do Conselho Deliberativo nas unidades escolares oficiais do Estado, pelo Decreto nº 29.790, de 29 de julho de 1986. (PAIM, 2007, p. 40)

Requisitos como eleição democrática para diretores e criação de Conselhos Deliberativos tinham sido conquistados através de greves do magistério em anos anteriores, porém estas conquistas foram deslegitimadas logo no início da gestão de Pedro Ivo. Conforme Auras, et al (1995, p. 74), a gestão de Pedro Ivo

Cassou os diretores escolares eleitos, restaurando o expediente da nomeação, entendendo-os como ocupantes de ‘cargo de confiança’ do governador, e eliminou a possibilidade da criação do Conselho Deliberativo nas Escolas. Pedro Ivo, desconsiderando todo o potencial transformador e democratizador do PEE 1985-1988 e todo o amplo processo participativo para se chegar até a sua elaboração, desfez a CIPEE (Comissão para a Implantação do Plano Estadual de Educação), tratou de engavetar seus resultados e ressuscitou o expediente de nomeação de uma “comissão de alto nível” com o fim de definir os rumos da educação catarinense durante seu período governamental.

Como resultado destas atitudes, a classe deflagrou uma greve de 57 dias, já em 1987. Paim (2007) relata que os professores não conquistaram seus objetivos trabalhistas nesta greve, mas que o movimento serviu para unificar a classe e conseguir o apoio da sociedade catarinense em prol da educação pública, objetivos estes cumpridos com sucesso. Recuperaram o fôlego e, em 1989, ocorreram duas greves, uma no primeiro e outra no segundo semestre.

Visto o cenário, consegue-se compreender com mais profundidade o processo de elaboração da Proposta Curricular, que partiu do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (1988-1991), no qual as metas para a educação estadual estavam publicadas (PAIM, 2007). Não de menor importância, em 1988 também é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que garante o direito à escolaridade básica a toda a população, endossando a democratização da escola pública e a discussão acerca das Propostas Curriculares. Voltando ao nosso estado,

No Plano de Ação de 1988, foram anunciados os seguintes pressupostos educacionais: a) visão de conjunto da sociedade; b) democratização da educação (acesso à escolarização); c) busca da participação para a superação da postura burocrática; d) garantia de ensino de boa qualidade a toda população em todos os níveis e gratuidade no 1º grau; e) fortalecimento do ensino público, comunitário e particular em busca da ampliação de oportunidades e do poder de escolha das famílias.

Em Santa Catarina, percebe-se a preocupação de se assegurarem as regras sociais que vinham sendo construídas pela regulação da sociedade civil. (PAIM, 2007, p. 47)

Este plano, conforme Paim (2007), contava com três programas fundamentais, assim intitulados: i) *Programa I* -“Superação das dificuldades de acesso para garantia da escolarização”; ii) *Programa II* - “Garantia de permanência do aluno na escola” e iii) *Programa III* - “Descentralização e Modernização Administrativa”. Estes programas eram subdivididos em projetos de acordo com os setores determinados e, no *Programa II*, o projeto n. 1 tratava da “Reorganização Curricular de Ensino de 1º e 2º Graus”. As metas deste projeto eram as seguintes:

- Estabelecimento de linhas norteadoras do currículo, de forma a propiciar a inter-relação entre educação e trabalho, garantindo a formação geral, científica e tecnológica;
- Definição dos conteúdos básicos essenciais de cada componente curricular, indispensáveis à escolarização do aluno, adequando-os e organizando-os seqüencialmente;
- Adoção de formas de avaliação que reflitam o rendimento individual do aluno e o processo educacional coletivo no interior da escola;
- Organização de propostas de conteúdos curriculares das disciplinas de Educação Geral e de Formação Especial, procurando atualizá-los e torna-los compatíveis com a realidade e as necessidades concretas dos jovens e da sociedade em geral;
- Revisão e adequação das modalidades de cursos existentes no ensino de 2º Grau, priorizando o curso de formação para o magistério;
- Revisão da organização e do funcionamento de ensino noturno para implantação de novas alternativas de cursos que favoreçam o aluno que trabalha;
- Reestruturação do currículo dos cursos de magistério de 1º grau, 1ª a 4ª série, visando à preparação adequada do professor;
- Estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação do desempenho do professor, do especialista e da escola. (SANTA

CATARINA, 1988, p. 24 -25, apud PAIM, 2007, p. 54)

Percebe-se que a reformulação curricular era um dos cerne da atual gestão, cujo principal objetivo era “buscar alternativas para superar os déficits de evasão escolar mediante a melhoria na qualidade de ensino” (THIESEN, 2013 [2007], p. 23). Sendo assim, a Secretaria de Educação do Estado organizou um grupo de trabalho para dar início ao processo de produção da Proposta Curricular de Santa Catarina, o qual foi composto por doze profissionais que trabalhavam em cargos na Secretaria, com formações em diferentes áreas (PAIM, 2007), bem como alguns professores de cada disciplina, convidados por membros desta equipe e oriundos das 22 (vinte e duas) UCRES (Unidades de Coordenação Regionais).

Munidos dos documentos norteadores e assumidamente pautados nos princípios do materialismo histórico e dialético, “as equipes de trabalho passaram o ano de 1988 realizando assessorias sistematizadas nas Unidades de Coordenação Regionais – UCRES, nas Coordenadorias Locais de Educação - CLEs e nas Unidades Escolares - UEs” (PAIM, 2007, p. 70). Segundo Paim (2007, p. 71), “A intenção era de descentralizar os trabalhos de estudos, ampliando o número de participantes engajados na construção do texto conforme as orientações iniciais”. Assim, os encontros foram organizados da seguinte forma:

De 07 a 11 de agosto de 1989 houve encontros nos pólos em Brusque – Chapecó e Florianópolis com os grupos por disciplina numa primeira aproximação com as regiões e unidades escolares. De 2 a 6 de outubro de 1989 nos pólos de Laguna, Brusque e Balneário Camboriú, uma segunda aproximação. De 13 a 15 de dezembro de 1989, na cidade Laguna, a terceira aproximação que sistematizou a proposta da Pré-escola até o 2º grau (a Nível de Núcleo Comum). (SANTA CATARINA, 1991, p.9, apud PAIM, 2007, p. 72)

O material de estudo destes encontros era distribuído pelas equipes articuladoras, cujas escolhas filosóficas, pedagógicas e ideológicas já estavam “sublinhadas” em seu teor. Neste período histórico e social, o marxismo passou a ser referência teórica nos espaços em que se manifestavam a contestação e a crítica ao modelo vigente, com larga entrada de autores pautados nesta ideologia. “Ao final dos anos 80, são

marcadamente presentes no Brasil, além de textos de Marx e Engels, obras de Althusser, Gramsci, Bordieu, Passeron, Lukacs, Baudelot e Establet, além de outros autores ligados a Nova Sociologia da Educação” (STAUB; THIESEN; MAURÍCIO, 2013 [2011], p. 45).

Um dos conceitos amplamente trabalhados nestes encontros, partindo do pressuposto histórico-cultural, era a *metodologia de aproximação*, cujo pressuposto “pautava-se no ensinamento de conhecimentos científicos produzidos historicamente, mas salientava que se deveria partir dos conhecimentos dos alunos” (PAIM, 2007, p. 71). As discussões tinham por referência os documentos “Plano Diretor de Ensino”, “Política de alfabetização” e “Documento preliminar para uma Proposta Curricular”, “[...] que representavam as novas concepções de educação, homem e sociedade, as quais os educadores catarinenses deveriam aproximar daquilo que já vinham realizando em suas escolas” (PAIM, 2007, p. 71). A fundamentação teórico-filosófica de cada disciplina também foi discutida entre os grupos, em consonância com as metas traçadas no Plano de Ação de SEE.

A partir da produção destes grupos, três jornais contendo os textos produzidos nas discussões foram impressos e distribuídos amplamente pela rede, através das extintas UCRE’s. De acordo com a pesquisa de Paim (2007), os jornais foram editados e publicados pela Secretaria de Estado da Educação e pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina – IOESC. Quanto ao teor das publicações, cada edição trazia determinados conteúdos, acompanhados de cartas e editoriais dos representantes da SEE.

Paim (2007) relata que a primeira edição continha um editorial esclarecendo o documento base, que serviria de referencial teórico para as primeiras discussões, bem como um convite aos professores para que participassem ativamente do processo de produção da Proposta. Também trouxe, na primeira página, um pronunciamento do Secretário da Educação, na época José Tafner, “que se dirigiu aos professores, fazendo um apelo para que deixassem de lado as animosidades com relação às lutas salariais e pensassem em nome do ‘sério e eivado amor à educação e à criança’” (PAIM, 2007, p. 76).

Chama a atenção que na primeira versão distribuída aos professores, entretanto, os textos das disciplinas e das áreas de conhecimento não apresentassem bibliografia e alguns fossem assinados pelos grupos de especialistas ou por professores que estavam no encontro do início do

ano de 1989, aquele que deu origem ao primeiro jornal, sem data de edição, e que continha 12 páginas no formato 35 x 30, diagramado em quatro colunas. (PAIM, 2007, p. 78-79)

O segundo jornal, editado em novembro de 1989,

[...] traz o conteúdo e a forma nas diversas áreas do conhecimento. Os textos possuem referência bibliográfica e os nomes dos profissionais que compunham o grupo de trabalho. Possuía também os nomes dos consultores, que eram contratados das universidades do país. Esse jornal foi uma continuidade dos trabalhos realizados no número anterior. Na primeira página, o texto “Duplo Desafio”, escrito pelo Coordenador Mário Cesar Brinhosa, reforçava a idéia de se constituir um desafio a construção da Proposta Curricular e que ela deveria ter sempre como referência o documento preliminar e o Jornal nº 1. (PAIM, 2007, p. 79)

Um dos destaques desta edição “foi a preocupação com a continuidade do processo de reorganização curricular fundamentado na organização disciplinar” (PAIM, 2007, p. 81), que ratificava a busca pelos conhecimentos científicos enfatizados pelo Secretário da Educação, na carta endereçada aos professores publicada no Jornal nº 1.

Já a terceira edição, intitulada “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”, sofreu uma guinada no que concerne à equipe gestora, visto que o Governador Pedro Ivo veio a falecer em fevereiro de 1990. Quem assume o governo do estado é seu Vice, Casildo Maldaner, que promove mudanças no quadro de gestores, inclusive com a troca do Secretário de Educação e sua equipe (PAIM, 2007, p. 83). O grande desafio apresentado nesta edição diz respeito à reorganização curricular, em apresentação escrita pelo então Coordenador de Ensino, Paulo Hentz:

[...] concebendo o currículo a se construir, um elemento capaz de cooperar com a escola no seu papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de emancipar o cidadão, dando a ele a possibilidade de compreender as relações sociais das quais participa, numa visão

científica, que supere o senso comum e a visão apenas ideológica. (SANTA CATARINA, 1990, p. 1, apud PAIM, 2007, p. 85)

Notadamente, esse discurso vinha influenciado pela literatura da pedagogia “crítico-social dos conteúdos”, fundamentada autores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, em que são feitas críticas à escola tradicional e à escola nova, sinalizando a necessidade da perspectiva historicizadora na educação (PAIM, 2007). O Coordenador também ressaltou que a *metodologia de aproximações sucessivas* foi mantida durante as três etapas, garantindo o aprofundamento e a complexidade dos pressupostos histórico-filosóficos.

E assim nasce o documento, com poucas edições a partir da terceira edição do jornal, editado em 1991 pela IOESC e intitulado “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”, considerado o texto oficial da Proposta Curricular (PAIM, 2007).

2.2 OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PRIMEIRA EDIÇÃO

A edição de 1991 trouxe algumas concepções que permanecem no ideário da educação pública catarinense até a atualidade. Sabe-se que as discussões entre os grupos de produção responsáveis pela escrita iniciaram-se anos antes, mais especificamente em 1988. No que concerne às teorias que serviram de base, Antônio Gramsci figurou como uma das principais fontes da pesquisa, seguindo o movimento de redemocratização do país.

Nesse período, enquanto o referencial gramsciano passou a orientar projetos para a escola pública e pesquisas em educação, as teorias da escola como aparelho de reprodução, de Louis Althusser (1974) entraram em declínio.

É, pois, com o italiano Gramsci e com os demais pensadores soviéticos da psicologia social, tais como: Vygotsky, Lúria, Leontiev, Wallon, Galperin e outros que surgem as primeiras formulações no campo da política curricular em alguns estados brasileiros, incluindo Santa Catarina. (STAUB; THIESEN; MAURÍCIO, 2013 [2011], p. 40)

Nesta vertente, o documento, segundo Thiesen (2007) aponta para uma nova concepção de escola no que se refere a sua função social:

A função social da escola hoje, que seleciona, organiza, sequencia e dá tratamento ao conteúdo é ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que [...] se apropriem do saber acumulado e desta forma possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais das quais são partícipes. Isto constitui a própria função social da tarefa escolar, razão de ser da sala de aula, da função do professor e sua relação com os alunos. (SANTA CATARINA, 1991, p. 85 apud THIESEN, 2007, p. 47)

Com relação ao currículo, pauta de grande discussão na época, a Proposta Curricular defendeu o pensamento curricular crítico e encontrou embasamentos na nova sociologia da educação, cuja questão básica se pauta nas conexões entre currículo e poder, ou seja, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2013 [1999]). Desta forma, “O texto apresenta ainda um conceito de currículo, ao entender que ele deve fundamentar-se no conjunto de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade na relação com os saberes escolares e trabalhado sempre de forma coletiva” (THIESEN, 2007, p. 47). Segundo o documento,

O conhecimento produzido pela humanidade via escola formal, cuja vertente ou direção consiste no entrelaçamento da concepção do desvelar coletivo deste mesmo, eu é um ir e vir: da totalidade para as especificidades, da realidade para a possibilidade projetada, ou seja, entre o real e o ideal, a decisão pela caminhada possível em direção do planejamento exequível num determinado tempo e espaço. Isto quer dizer: dentro das condições históricas existentes. Faz-se necessário resgatar [...] a historicidade dos componentes/conteúdos curriculares. É o assumir de que o conhecimento, nas suas diferentes formas, é temporal, tem um ritmo histórico no seu avanço que está imbricado no projeto de sociedade em que se insere. No entanto estas reflexões não podem ser deslocadas

da função social dos componentes/conteúdos curriculares. Conteúdo/Forma é a categoria de análise/crítica por excelência [...] O cotidiano no currículo dá-se quando o currículo transforma-se em ato. É o ponto de partida e o ponto de qualquer reformulação/reconstrução de currículo. [...] Em outras palavras, é no momento em que o currículo se faz na sala de aula que podemos ver a efetiva intencionalidade da proposta, do agente pedagógico. (SANTA CATARINA, 1991, p.85 apud THIESEN, 2007, p. 48)

Paim (2007, p. 108), em sua pesquisa, defende que “O Estado de Santa Catarina promoveu uma reforma curricular pautada na busca da restauração da democracia nas relações sociais, bem como na organização dos conhecimentos considerados relevantes para sua construção”. Para este fim,

[...] desenvolveu uma metodologia que requeria a participação dos envolvidos no processo educativo (alunos, pais e professores), em que se salientavam a importância de conhecer a realidade e os saberes de cada sujeito da educação. Portanto, evocava a sua história, seus valores, para se aproximar dos conteúdos que normatizam a escolarização, na intenção da produção de um novo consenso sobre quais conhecimentos deveriam permanecer ou quais deveriam ser alterados na Proposta Curricular do Estado. (PAIM, 2007, p. 108-109)

A reorganização curricular foi regida pelos princípios de interdisciplinaridade, que surgiu como um encaminhamento metodológico que não necessariamente abordava as teorias sobre currículo, mas ao mesmo tempo redesenhava o currículo sob seus princípios pedagógicos e metodológicos. Este novo olhar sobre como lidar com os processos de ensino e aprendizagem foi apresentado aos professores da rede através do texto *A caminho do resgate da totalidade do conhecimento – interdisciplinaridade*, escrito pelo então Coordenador da PCSC, Mário Cesar Brinhosa, que logo de início destaca seu objetivo, conforme relata Thiesen (2007, p. 47):

[...] retomar o processo histórico da produção fragmentada do conhecimento, com vistas à

superação dessa forma de visão de mundo, e esclarecer como se processaria o trabalho interdisciplinar, buscando a totalidade do conhecimento nas escolas da rede pública de Santa Catarina. [...].

O documento traz o seguinte posicionamento acerca de interdisciplinaridade:

Concebemos interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica e não como uma justaposição ou apenas afinidade entre os conteúdos a serem trabalhados, capazes de produzir a síntese da totalidade do conhecimento. [...] trabalho voltado para a mudança de concepções e práticas, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho. (SANTA CATARINA, 1991, p.73 apud THIESEN, 2007, p. 47)

O termo interdisciplinaridade, de acordo com Veiga-Neto (2012 [1997]) começou a circular nas teorias educacionais ainda na década de 1970, em território nacional, através da obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (JAPIASSU, 1976). De acordo com Veiga-Neto (2012 [1997]), em um horizonte imediato, este é um movimento que propõe a integração entre os saberes, através de arranjos curriculares e novas maneiras de trabalhar os conteúdos disciplinares. Em um horizonte mais distante, almeja alcançar a unidade do saber, ou seja, desaparecer com a disciplinaridade, a fim de recuperar uma totalidade de pensamento.

Interessante destacar que, mesmo defendendo a interdisciplinaridade como pressuposto metodológico, Paim (2007) observa que a Proposta traz as delimitações de *forma e conteúdo* para cada disciplina, através dos textos apresentados ainda na segunda edição do jornal que divulgava a Proposta, os quais foram fielmente mantidos no documento final.

Ainda nesta edição, os autores abordam a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva participativa, democrática e menos coercitiva, conforme segue:

A avaliação no sistema escolar deve superar as provas capciosas, os trabalhos sem nexo para

concluir disciplina e vencer programas, avaliando conteúdos e comportamento como sendo a mesma coisa. O que necessitamos é buscar coletivamente uma avaliação que passe por uma concepção de Mundo, Sociedade, Homem e Educação (Escola), quando o ato de avaliar em sala de aula e no Conselho de Classe terá uma dimensão menos coercitiva e se produzirá numa dimensão participativa, democrática e como produção do saber e não reprodução dos já determinados pela totalidade da sociedade de que todos somos partícipes. (SANTA CATARINA, 1991, p.86 apud THIESEN, 2007, p. 48)

Assim sendo, são estes os arcabouços filosóficos e teóricos que servem de base neste documento e reverberam nas próximas edições, cujo aprofundamento varia conforme as demandas que impulsionam cada edição.

2.3 A EDIÇÃO DE 1998 E SEUS DESDOBRAMENTOS

A atualização da Proposta Curricular de 1998 ocorreu na gestão do Governo Paulo Afonso (1995-1999), representando mais uma vez um governo de centro-esquerda. No hiato entre uma gestão peemedebista e outra, é interessante salientar que não houve alteração do documento, ou seja, a Proposta “sobreviveu” a um mandato de ideologias mais conservadoras e de diretrizes mais liberais. A partir da retomada governamental, já em 1995, a equipe que protagonizara a produção da Proposta Curricular iniciou o processo de atualização do documento (THIESEN, 2007), que ganhou mais força com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96).

Conforme Thiesen (2007), autor também partícipe deste processo, desta vez a participação dos educadores teve um número mais expressivo, com cerca de duzentos professores envolvidos no chamado “Grupo Multidisciplinar”. As 22 regionais tomaram parte de um movimento de discussão, formulação, sistematização e disseminação desta segunda etapa. De forma indireta, estima-se que 40.000 professores foram envolvidos, via capacitação promovida pelo governo, encontros regionais e discussões nas próprias escolas.

A formação do Grupo Multidisciplinar é abordada na Introdução dos três cadernos que foram elaborados, de modo a justificar o processo de seleção dos participantes:

O Grupo Multidisciplinar, que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compõem esta edição, teve sua formação iniciada em 1995, a partir de um edital divulgado em todo o Estado, para inscrição de candidatos à composição do grupo. A seleção se deu a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta. Selecionado o grupo, foi formalmente constituído por Portaria do Senhor Secretário de Estado da Educação e do Desporto, e foi liberado de metade de sua carga horária, para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular, cuja culminância se dá com a publicação desta edição. (SANTA CATARINA, 1998, p. 12)

Como um processo de continuidade, a atualização da Proposta Curricular partiu de uma necessidade diagnosticada pelo grupo gestor de aprofundar e rever a versão sistematizada em 1991, conforme Thiesen (2013 [2011]), em um processo de recontextualização:

Logo após a publicação e a distribuição do caderno na rede, o Órgão Central se deu conta de que as interpretações eram absolutamente variadas, fato que motivou a implantação de uma ampla política de formação continuada que tinha por objetivo subsidiar os professores na compreensão sobre a concepção filosófica impressa no documento da política.

[...] As escolas, em seu cotidiano, sinalizavam que havia dificuldades na compreensão dos textos por parte dos educadores e isso estimulava ainda mais a polissemia de sentidos, o que, na concepção dos coordenadores da política, representava um risco ao pretenso significado filosófico, político e pedagógico da Proposta. (THIESEN, 2013 [2011], p. 80-81)

A partir das discussões e sistematizações, elaborou-se três cadernos: i) *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil*,

ensino fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares; ii) *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – formação docente para educação infantil e séries iniciais* e iii) *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – temas multidisciplinares*. Os três têm em comum a introdução, que aborda um rápido histórico sobre a educação no Brasil e a chegada do pensamento histórico-cultural no campo educacional. Após posto o processo de elaboração da primeira versão do documento, argumenta sobre a seleção do Grupo Multidisciplinar que elaborou a atualização da Proposta e a participação dos professores e finaliza com uma reflexão curricular, afirmando que “A exemplo da primeira edição, a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Outra seção em comum nos três cadernos é a intitulada *Eixos norteadores da Proposta Curricular*, de autoria do Coordenador Geral de Ensino e Coordenador do Grupo Multidisciplinar, Paulo Hentz. Neste capítulo se reafirmam os pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos da primeira edição (1991), pautada no materialismo histórico e na abordagem histórico-cultural. Ainda, algumas categorias não discutidas na versão anterior foram destacadas neste documento, como conceitos de conhecimento científico, aprendizagem, ensino, escola e história.

Assim, na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina, o **homem** é entendido como um ser social, resultado da composição filo e ontogenética. Um ser histórico, resultado de um processo histórico produzido por ele mesmo na relação com o mundo. Um ser que faz história ao mesmo tempo que por ela é determinado. O **conhecimento** é um patrimônio historicamente produzido pela humanidade e por isso deve ser socializado com todos. É o produto do trabalho realizado em determinada relação social, um processo coletivo que envolve o grupo que se relaciona entre si, com outros grupos e com o próprio conhecimento que é produzido e sistematizado de forma dinâmica, contínua e dialética. [...]. Os **conteúdos curriculares** trabalhados pela escola são coletivamente

produzidos pela humanidade e devem ter sempre um contexto amplo, inter, multi e transdisciplinar. Devem ter sentido e significado real para o aprendiz. (THIESEN, 2013, p. 27, grifos meus)

Ainda nesta seção são discutidos os aspectos da abordagem pedagógica histórico-cultural, entendida e exposta como um processo de interações sociais que agem na formação das funções psicológicas superiores, resultado de um processo histórico e cultural (SANTA CATARINA, 1998). Desta forma, o sujeito e o objeto (estudante e conhecimento, no caso) se relacionam através da interação, ou seja, não há uma relação direta entre o conhecimento e a criança, este precisa sempre ser mediado através de algo humano (um ser humano ou uma criação humana). No que tange à escola, este papel é desempenhado pelo professor.

O caderno *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares* (1998) traz o sumário nesta disposição: prefácio, sumário, eixos norteadores da Proposta Curricular; Educação Infantil; Alfabetização: apropriação de muitas vozes; Literatura; Língua Portuguesa; Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes; Matemática; Ciências; a ciência e a tecnologia no Ensino Médio; Física; Biologia; Química; o ensino de ciências e o livro didático; História; Geografia; Arte; Educação Física e Educação Religiosa. Cada caderno traz uma fundamentação teórica relacionada a cada temática/disciplina, assim como reflexões didáticas acerca do ensino da respectiva área de conhecimento, porém sem listar ou categorizar, necessariamente, os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Uma característica interessante de se salientar é que os textos não trazem referencial bibliográfico específico, apesar de ficar clara a concepção teórica utilizada para cada disciplina ou tema abordado.

Já o caderno *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – formação docente para educação infantil e séries iniciais* (1998) apresenta o sumário desta forma: prefácio; sumário; introdução; eixos norteadores da Proposta Curricular; Psicologia; História da Educação; Filosofia e Filosofia da Educação; proposta programática do ensino de Sociologia e Sociologia da Educação; Didática e Estágio Curricular; estrutura e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Alfabetização; fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa; fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática; fundamentos teórico-

metodológicos do ensino de Ciências; fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia; fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História; fundamentos teórico filosófico e metodológico para o ensino da Arte; fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física. Segundo Thiesen (2007, p. 50), este caderno “discute fundamentalmente as áreas de conhecimento que estavam presentes no currículo dos cursos de magistério em nível médio, [...]”, curso que foi gradualmente extinto da rede estadual de ensino.

Os temas transversais, denominados em Santa Catarina por *temas multidisciplinares* (1998), foram a temática do terceiro caderno, cujo sumário se constituiu da seguinte forma: prefácio; sumário; introdução; eixos norteadores da Proposta Curricular; Educação Sexual; Educação e Tecnologia; Educação de Jovens e Adultos; Educação Ambiental; Educação Especial; avaliação; abordagem às diversidades no processo pedagógico; Educação Escolar Indígena; Escola: projeto coletivo em construção permanente; Educação e Trabalho. Em geral os textos não trazem orientações de caráter metodológico, porém alguns deles apresentam sugestões didáticas para o trabalho interdisciplinar.

Finalizando a análise dos cadernos, Thiesen (2007, p. 51) argumenta que os textos dos três cadernos “[...] buscam fazer uma espécie de transposição das categorias teóricas para uma abordagem mais didático-pedagógica”. Esta demanda surgiu da necessidade dos professores da rede, conforme já explicitado nesta seção, em compreender as teorias de base e as posturas políticas e ideológicas imbricadas no documento, desde a sua primeira versão.

2.4 DIRETRIZES 3: A PROPOSTA CURRICULAR SOB O OLHAR DE UMA GESTÃO DE ORIENTAÇÃO LIBERAL

O governo estadual passou por uma virada de ordem política em 1999, quando Espiridião Amim assumiu o cargo de governador do estado. Com orientação conservadora, o governo do PP (Partido Progressista) alicerçou suas ideologias também na educação, com a elaboração de um novo documento intitulado *Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica*, publicado no ano de 2001.

O documento foi organizado, segundo Thiesen (2007), com apenas alguns representantes de cada uma das 22 regionais, sem a participação expressiva dos educadores da rede. A base conceitual da Proposta não foi o alvo da discussão, mas sim orientações para a prática escolar a partir do currículo. Algumas alterações significativas podem ser observadas, como a inserção de orientações de diferente abordagem

pedagógica (competências e habilidades), assim como a elaboração de mapas conceituais de cada disciplina e o quadro de ênfases.

Visto que o ano de 2000 foi um ano de greve no magistério estadual, a baixa participação dos educadores nas discussões sobre o novo documento pode ser reflexo deste momento histórico. Santa Catarina, na época, era um dos estados que não cumpriam o piso salarial do professor que, apesar de ainda não ter sido instituído nacionalmente, tinha o valor regulado pelo FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental). Segundo o boletim do SINTE⁴ (Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SC), datado em 11/04/2000, o piso salarial estipulado pelo FUNDEF era de R\$ 744,00, enquanto o Estado pagava R\$ 277,00. Além do pagamento do piso, os professores também reivindicavam ajuste do valor do vale-alimentação e tabela única para funcionários da escola, não deixando claro na coluna se esta reivindicação trata da tabela de progressão na carreira do magistério estadual.

No que tange ao documento, já na introdução relata-se o principal objetivo desta atualização, cujas diretrizes “têm como objetivo e como razão de ser subsidiar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares” (SANTA CATARINA, 2001, p. 13). Esta demanda tem por princípio atender às exigências do LDB (9.394/96) no que concerne à autonomia das escolas, através da elaboração coletiva (comunidade escolar) de um Projeto Político-Pedagógico, individual para cada escola. Ainda nesta seção, explicita-se que os subsídios de elaboração do documento tiveram como base a experiência concreta das escolas, bem como o aporte das versões anteriores da PCSC e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Thiesen (2013 [2011], p. 81) aponta que esta versão apresenta um discurso altamente hibridizado e que incorpora concepções heterogêneas, “[...] expressando as ambiguidades que são decorrentes de processos de negociação visando alojar múltiplos interesses”. Esta última observação refere-se ao fato de o documento propor relacionar a concepção histórico-dialética à pedagogia das competências e habilidades, tentando legitimar uma proposição epistemológica a partir das práticas das escolas. Em outro artigo, Thiesen (2007, p. 52) ainda registra, sobre esta proposição, que

À medida que os textos do documento apontam para a possibilidade de articular abordagens mais críticas (dos cadernos anteriores) com uma posição

⁴ Disponível em <http://users.matrix.com.br/sinte-sc/Colunas2000/coluna11042000.htm>, com acesso em 20/01/2016.

mais liberal que discute competências e habilidades, eles, de certa forma, comprometem a coerência teórica da proposta e põem em risco o esforço dos educadores, no sentido de legitimar uma proposição epistemológica a partir da prática das escolas. De qualquer forma, o caderno representa o esforço de uma equipe de educadores que buscava dar continuidade às discussões em andamento na Rede.

O caderno traz, em seu sumário, os seguintes itens: introdução; mapa do texto – organização curricular; Educação Infantil (Educação dos 0 aos 6 anos); organização curricular específica do Ensino Fundamental (Alfabetização nas Séries Iniciais, Ciências e Ensino Religioso); organização curricular comum ao Ensino Fundamental e Médio (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física); organização curricular específica do Ensino Médio (Filosofia, Sociologia, Física, Biologia e Química).

Na seção intitulada *Mapa do texto – Organização Curricular* (SANTA CATARINA, 2001), a coordenação das equipes de ensino explica o processo de discussão e implementação do novo documento, pontuando que o trabalho pedagógico é o marco do estudo e entendido como um processo de elaboração e reelaboração de conceitos científicos. Ainda elucida que o PPP de cada escola deverá ser subsidiado pela normativa, mas, em um discurso ambíguo, argumenta que

Estas diretrizes fundamentam a autonomia da escola porque, de um lado, garantem a vinculação da escola à Rede [...] e, de outro lado, garantem a liberdade da elaboração do Projeto Político-Pedagógico segundo as exigências locais, institucionais e dos usuários e agentes da comunidade escolar. (SANTA CATARINA, 2001, p. 14)

O currículo é entendido como um artefato social e cultural, mantendo as proposições das versões anteriores da Proposta. Os conceitos científicos essenciais, que devem ser elaborados e reelaborados em cada disciplina curricular e relacionados entre as diversas disciplinas, foram discutidos e elencados por educadores representantes das disciplinas

curriculares e de todas as regiões do Estado, no ano de 2001, sob mediação da equipe coordenadora.

Estas equipes elaboraram “um quadro teórico de referência e a definição de ênfase a ser dada a cada conceito essencial na série ou na fase da Educação Básica” (SANTA CATARINA, 2001, p. 15). Assim, cada disciplina está estruturada desta forma: mapa conceitual e quadro de ênfases, bem como as competências e habilidades desejadas em cada etapa de ensino e aprendizagem.

No que tange ao conceito de *competências e habilidades*, entende-se que “Competências são princípios ativos com dimensão cognitiva e sócio afetiva. [...] A competência humana envolve inteligência, respeito e encantamento” (SANTA CATARINA, 2001, p. 16). As competências e os conceitos científicos são resultado da produção histórica, aquelas mais relacionadas ao plano do desenvolvimento individual a despeito na inscrição histórica, estes, ao plano do homem em relação no bojo histórico e social.

Finda a seção do mencionado documento, seguem as discussões acerca de cada área de ensino e/ou disciplina, com uma breve introdução, seguida do mapa conceitual, quadro de ênfases e as competências e habilidades esperadas em cada área, conforme descrito anteriormente.

2.5 ESTUDOS TEMÁTICOS: UM CADERNO DE NOVOS OLHARES

Com a posse do Governador Luiz Henrique da Silveira em 2003, inicia-se outro mandato PMDBista e, com ele, a retomada dos grupos que iniciaram o processo de elaboração da Proposta. No ano de 2004, segundo Thiesen (2007), a SED constituiu seis grupos de trabalho com o objetivo de elaborar e socializar o novo documento, com temas multidisciplinares considerados relevantes para a realidade histórica.

Ainda no contexto político, no que se refere ao magistério estadual, dois concursos públicos para efetivação de profissionais da educação foram realizados nesta época. No ano de 2004, concurso para efetivação de professores das mais variadas áreas dos níveis fundamental e médio (edital n. 066/2004); já em 2005, concurso para efetivação de profissionais da área operacional e pedagógica: Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP's) e Assistentes de Educação (AE's) (edital n. 012/2005).

A Proposta é iniciada com o prefácio assinado pelo Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia Antônio Diomário de Queiroz, intitulado *Uma nova escola para o novo mundo*. A fim de promover uma

reflexão sobre a educação e o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, o texto postula que, mediante as tecnologias da modernidade, a escola precisa privilegiar as diferentes formas de interação e aprendizagem “[...] em que todos os atores têm oportunidades quase infinitas de acessar bases de informações e experiências que fluem de todas as partes do mundo pela rede informatizada de comunicações” (SANTA CATARINA, 2005, p. 5). Assim, a reforma curricular situa-se neste contexto de mudança, procurando rejeitar a concepção sequencial dos conteúdos disciplinares e inserir a escola no mundo dos novos meios de comunicação.

Já no capítulo de apresentação da Proposta (2005, p. 9-12), redigido pelo Coordenador Geral Juarez da Silva Thiesen, a trajetória da PCSC é relatada em uma perspectiva histórica e o autor reafirma as escolhas teóricas e metodológicas do documento, que permanecem as mesmas desde a sua concepção. Para o pesquisador,

Nesse sentido, toda a discussão e orientação teórica caminha na perspectiva do entendimento do conceito de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. E, a partir dessas concepções, busca-se compreender que tipo de homem se quer formar, por meio de que processos de aprendizagem e para qual sociedade. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11)

O processo metodológico desta versão da Proposta prima pela coerência dos princípios e pressupostos das edições anteriores e pelo enfoque histórico-cultural, reforçando a teoria já adotada na versão de 1998 sobre currículo, visto como artefato social e cultural. Mais que uma organização disciplinar, o currículo está cerceado em relações de poder, ou seja, não é um documento neutro ou atemporal, mas sim relacionado a políticas públicas das mais diversas ordens e formas de organização da sociedade e da educação. Ao assumir a não neutralidade do currículo, a escola assume uma posição político-pedagógica, com a função social de garantir a todos o acesso ao conhecimento (SANTA CATARINA, 2005).

Neste contexto, o maior desafio para a escola, segundo o documento, é materializar a ação educativa pautada na teoria apresentada pela normativa, cujo ponto central é instrumentalizar os educadores da rede de modo a transformarem os estudos da PCSC em atividades significativas de aprendizagem. Ainda pontua a formação continuada como a ação central deste processo, promovida pelo Estado aos

professores da rede de diversas formas durante aquele período: atividade presencial e à distância, capacitação por área de conhecimento e por projeto pedagógico.

Nesta edição, os temas multidisciplinares discutidos foram Alfabetização com Letramento, Educação e Infância, Educação de Jovens, Educação de Trabalhadores, Educação e Trabalho, Ensino Noturno; nesta edição não constam delimitações específicas para cada disciplina ou área de conhecimento. A introdução explicita o processo de formulação do caderno, relatando como as discussões partiram do Grupo Multidisciplinar, denominação alterada para Grupo Temático, a partir de 2003. O grupo foi constituído a partir da seleção de projetos apresentados por professores especialistas, mestres, doutores e técnicos das Gerências Regionais de Educação e da SED, sendo que

Os textos produzidos traduzem os resultados das discussões realizadas nos encontros, com a participação de educadores de diferentes níveis de ensino, sob a orientação de consultores especializados nas temáticas em questão. (SANTA CATARINA, 2005, p. 17)

Assim, os textos foram tecidos com movimentos de criação e recontextualização, conforme Thiesen (2013 [2011], p. 82), “[...] marcado por circularidades entre os contextos de influência, de produção de textos e de prática”.

2.6 A EDIÇÃO DE 2014 E SEUS DESDOBRAMENTOS

A mais recente atualização da Proposta Curricular ocorreu nos anos de 2013 e 2014, na gestão do Governador Raimundo Colombo (DEM/PSD), também caracterizado um governo de centro-esquerda. Esta atualização parte de algumas demandas, como a alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Lei n. 11.274/2006), que resultou na discussão da educação integral na perspectiva de concepção multidimensional de sujeito. Esta concepção gerou a reflexão sobre o percurso formativo, com o intuito de superar o etapismo escolar e o ensino fragmentado, ainda predominante na organização curricular. Outra demanda explícita é a concepção de diversidade, resultante da projeção das discussões alinhadas à pós-modernidade, visando reconhecer as diferentes configurações identitárias e novas modalidades educacionais (SANTA CATARINA, 2014).

Em um contexto político e histórico, faz-se necessário um breve resgate das políticas públicas, principalmente na esfera estadual, para compreendermos melhor este contexto de mudanças. Mesmo tendo a consciência de que nem sempre as políticas públicas voltadas ao magistério estadual operam de acordo com algumas determinações federais, algumas discussões acabam por ser incorporadas, geralmente por força judicial. Assim foi com a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Lei n. 11.738/2008), que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, articulando os elementos *carreira, jornada e piso salarial*. Esta lei foi contestada no Supremo Tribunal Federal por cinco estados brasileiros: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), a qual foi superada por definição definitiva daquela Corte tempos depois.

A não efetividade do cumprimento da Lei do Piso do Magistério corroborou para um movimento que veio a se concretizar no ano de 2011, quando a rede estadual completou 52 dias de greve, com a adesão de uma parcela muito significativa de professores e profissionais do magistério estadual (adesão da qual também fiz parte, como grevista) e o apoio da comunidade escolar, bem como de outros órgãos públicos que declararam moções de apoio à luta do magistério estadual. Esta greve teve como objetivo o ajuste do valor do piso salarial do magistério aplicado à tabela de progressão, sem perdas salariais ou de direitos já conquistados pela classe.

O processo de atualização da Proposta iniciou-se em 2013, quando a equipe técnica da SED organizou um conjunto de reuniões preliminares com professores, especialistas e gestores educacionais de diferentes esferas educativas e áreas do conhecimento, seguido de cinco seminários presenciais do então denominado “grupo de produção” (SANTA CATARINA, 2014). Também neste ano o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), reforçando as discussões sobre currículo em nível nacional.

Conforme consta das considerações iniciais da Proposta (2014), o grupo de produção foi composto através de um processo seletivo via edital, selecionando aproximadamente 200 profissionais da educação de diferentes áreas de conhecimento e regiões do Estado, diferentes modalidades de educação, redes e níveis de ensino e etapas da Educação Básica. Além do grupo, foi desenvolvida uma página em plataforma *Moodle* para que mais profissionais pudessem acompanhar o trabalho e contribuir no processo de elaboração dos textos. Esta plataforma

disponibilizou espaços interativos (nomeados de *salas*), divididas por áreas distintas de conhecimento, em que o professor facilmente acessaria as discussões voltadas a sua área. Neste mesmo espaço interativo foram disponibilizadas as *webconferências* realizadas durante o processo, bem como as versões anteriores da PCSC, textos complementares e fóruns de discussão.

Esta versão mais recente está estruturada em duas seções: a primeira discute sobre *percurso formativo e diversidade*; na segunda, as contribuições das áreas de conhecimento para a educação básica e a formação integral. Como explicitado nas considerações iniciais do documento, a atualização da Proposta apresenta

[...] algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre educação, bem como possíveis contradições dele decorrentes. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20)

A primeira discussão gira em torno de educação básica e formação integral, no sentido de que “Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25). A formação integral é uma luta antiga e legitimada pela humanidade na ampliação da compreensão do mundo, dos conhecimentos e saberes e a educação, nesse sentido, é expressão do desejo e do direito humano fundamental. O que se questiona aqui é como a escola, como instituição social que é, pode promover a formação em sua integralidade, mesmo levando em consideração de que não é a única responsável por esta formação, que envolve setores como saúde, cultura, esporte e inclusão digital.

Entendido o desafio, a PCSC (2014) traz a noção de currículo integrado, expressando a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

Nesta perspectiva, a PCSC (2014, p. 26) trata o “[...] conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza”. A perspectiva histórico-cultural contribui para a formação integral, já que parte do sujeito entendido como ser social e histórico de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O currículo precisa ultrapassar as barreiras das disciplinas e articular os conhecimentos que se complementam nas diferentes áreas, a fim de proporcionar diálogos entre os componentes e superar os processos pedagógicos fragmentários, e é esta junção de áreas que a PCSC propõe: preservar a identidade das disciplinas escolares, mas agrupá-las em grandes áreas do conhecimento, no intuito de compreendermos a formação integral com um percurso formativo menos fragmentado. (SANTA CATARINA, 2014).

Desta forma, após as discussões já elencadas nesta seção, a PCSC traz a discussão das disciplinas na seguinte forma: a *área de Linguagens* agrega as disciplinas de língua materna (Língua Portuguesa/Libras), Língua Estrangeira/Adicional, Arte e Educação Física. A *área de Ciências Humanas* integra as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso; por fim, a *área de Ciências da Natureza e Matemática* reúne as disciplinas de Ciências, Química, Biologia, Física e Matemática.

A área de Linguagens será objeto de uma análise mais profunda nos capítulos subsequentes desta pesquisa, sob uma perspectiva comparativa dos eixos basilares entre os dois últimos cadernos da PCSC que abordaram as disciplinas: a versão de 1998 e a versão atual (2014), lembrando que a edição de 2005 tratou de eixos temáticos e não das disciplinas em si.

3 VIGOTSKI⁵ E AS TEORIAS DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM CONTEMPLADO NA PCSC

Este capítulo tem por objetivo discutir as teorias vigotskianas imbricadas na PCSC de 1998 e 2014, já que ambas têm aporte histórico-cultural, concepção desenvolvida por Vigotski e sua equipe de colaboradores. A fim de contextualizar melhor a leitura, o capítulo foi dividido em três seções: a primeira aborda a axiologia do autor e suas contribuições científicas; a segunda seção trata da concepção histórico-cultural desenvolvida pelo autor e sua equipe, apresentando um breve panorama em um ambiente economicamente e afetivamente confortável. Já a terceira seção aborda as teorias vigotskianas na PCSC através de uma análise com foco na área de Linguagens.

3.1 ASPECTOS BIOGRÁFICOS

A fim de compreender a trajetória do autor, apresentaremos alguns dados biográficos. Sua mãe, uma professora formada que não exercia a profissão, e seu pai, um chefe de um departamento bancário e de uma companhia de seguros, proporcionaram a Vigotski e a seus sete irmãos a oportunidade de serem educados em casa por tutores particulares (REGO, 1995). Já nesta época Vigotski mostrava-se interessado por assuntos de diversas áreas, usufruindo da biblioteca da família, que ficava à disposição dos filhos e amigos. Além do grande interesse pela leitura dos mais variados temas, Vigotski também se dedicava a aprender novos idiomas (alemão, latim, hebraico, francês e inglês), o que lhe possibilitou a leitura de muitos textos e pesquisas de autores estrangeiros, não dependendo das publicações de seu idioma materno, o russo.

Rego (1995) relata que o autor, dos 15 aos 17 anos, cursou o secundário em um colégio privado e de 1914 a 1917 estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou; neste mesmo período, também participava de cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Além destas formações e mediante o interesse crescente do pesquisador em compreender o desenvolvimento psicológico do ser

⁵ O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por empregar a grafia Vigotski, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

humano, Vigotski também fez cursos na Faculdade de Medicina, em Moscou e Kharkov.

Seu percurso acadêmico, notadamente interdisciplinar, proporcionou a Vigotski uma gama de atividades profissionais diversificadas. Conforme Oliveira (1998 [1993], p. 20), “[...] foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando com diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo que lia, escrevia e dava conferências”. Também trabalhou na área denominada “pedologia”, que aborda a ciência da criança integrando aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos.

Iniciou sua carreira profissional aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917, na cidade de Gomel. Lecionou e proferiu palestras acerca de temas diversificados, e já nesta época preocupava-se com questões relacionadas à pedagogia. Em 1922, publicou um estudo sobre métodos de ensino da literatura em escolas secundárias; nesta época, também fundou uma editora e um laboratório de psicologia. Seu interesse pela psicologia acadêmica, de acordo com Rego (1995), partiu do trabalho com formação de professores, especificamente o trabalho voltado à formação de crianças com defeitos congênitos, o que o fez se dedicar à compreensão dos processos mentais humanos.

Em 1920 foi diagnosticado com tuberculose, enfermidade que lhe tiraria a vida em 1934, aos 37 anos de idade. Apesar da doença, Vigotski continuou suas pesquisas e trabalhos com grande determinação e, a partir de 1924, dedicou-se com mais afinco à psicologia, sendo convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Tempos depois, fundou o Instituto de Estudos das Deficiências e dirigiu um Departamento de Educação voltado para este público; além disso, liderou um grupo de jovens cientistas, pesquisadores da psicologia e das anormalidades físicas e mentais, estando dentre eles os jovens Luria e Leontiev, os quais deram continuidade a estas pesquisas após a sua morte.

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Deveu-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo,

capacidade de planejamento etc. (REGO, 1995, p. 24)

Através do estudo da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, Vigotski buscava a construção de uma “nova psicologia” (OLIVEIRA, 1998 [1993]) que atendesse às demandas da ideologia marxista e preponderasse aos estudos e metodologias vigentes na época, nesta área. Aqui vale ressaltar que o momento histórico vivido por Vigotski, bem como a implantação do sistema socialista na Rússia, foram determinantes no tocante ao desenvolvimento de toda a sua obra. Seguidor das teorias marxistas, foi justamente este contexto que o levou à busca desta nova forma de pesquisa, mais tarde intitulada psicologia histórico-cultural, termo também adotado na área da educação.

Vigotski, dada a sua formação interdisciplinar, recebeu a influência de inúmeros autores e pesquisadores. Conforme Rego (1995), na área da Linguística, tinha interesse pelas obras dos pesquisadores que se dedicavam a estudar a linguagem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento a partir de uma abordagem histórica, tais como os russos A. A. Potebnya e Alexander von Humboldt. O estudo comparativo entre o comportamento animal e humano, desenvolvido pelo especialista soviético V. A. Wagner, também foi influente em seus trabalhos. Entretanto, sua fonte científica mais valiosa foi o pensamento marxista, de onde extraiu os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra, bem como se utilizou das concepções de Marx e Engels sobre sociedade, trabalho humano, uso de instrumentos e interação dialética homem-natureza.

Seus contemporâneos K. N. Kornilov e P. P. Blonsky, que já se utilizavam de abordagens históricas e do desenvolvimento no estudo da natureza humana, contribuíram para que Vigotski atentasse à necessidade do estudo do comportamento humano na perspectiva histórica e social. Também foram da mesma época os adeptos das teorias comportamentais Ivan Pavlov, Wladimir Betkterev e John B. Watson e os fundadores do movimento da Gestalt: Wertheimer, Wolfgang Kohler, Koffka e Kurt Lewin. No que diz respeito ao âmbito da aprendizagem, Vigotski desenvolveu muito de seu trabalho baseando-se nas críticas desenvolvidas à pesquisa do epistemólogo suíço Jean Piaget, também seu contemporâneo. Apesar de ter conhecido somente as obras do autor produzidas no início dos anos 20, fez importantes críticas às teses piagetianas, porém reconhecendo a riqueza do método clínico adotado pelo pesquisador.

Apoiando-se na teoria dialético-materialista de Marx e Engels, Vigotski buscava “[...] identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social” (REGO, 1995, p. 25). Neste percurso, dá especial atenção aos processos de ensino e aprendizagem, considerados por ele a cerne de todo o desenvolvimento humano. Justamente por se ater a esta questão, suas teorias foram e são utilizadas amplamente no campo da educação, não só no Brasil, mas também em inúmeros países. Apesar de sua morte prematura, teve uma produção escrita intensa, com cerca de 200 trabalhos científicos de diversos temas e diferentes áreas (OLIVEIRA, 1998 [1993]).

Mesmo com tamanha produção científica, a obra de Vigotski foi conhecida em larga escala tardiamente, visto o isolamento da União Soviética frente a outros centros de produção científica europeus e norte-americanos, assim como a censura que sua obra e de muitos outros autores sofreram no regime stalinista, entre 1936 e 1956. Seu livro *Pensamento e Linguagem* só foi publicado nos Estados Unidos em 1962, entretanto de forma resumida, tendo a ideologia marxista atenuada, ou quase anulada, em sua publicação na versão americana. No Brasil, as primeiras publicações foram as traduções das versões americanas de *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*, a partir de 1984. Só no ano de 2001, este último foi publicado a partir da versão traduzida do original em russo, elaborada pelo tradutor Paulo Bezerra e publicada pela editora WMF Martins Fontes, sob o título *A construção do pensamento e da linguagem*.

Sua produção escrita, apesar da densidade científica, não é considerada acabada, produto final. Por conta da enfermidade, Vigotski teve muito de seus textos transcritos por seus colaboradores, já que não tinha mais condições de escrever, o que confere algumas repetições em seus textos. Mesmo inacabada, sua obra foi multiplicada e desenvolvida por seus colaboradores e ainda hoje é objeto de discussão entre muitos grupos de pesquisadores e usada como suporte ideológico, epistemológico e metodológico na elaboração de muitos currículos educacionais, dentre eles a Proposta Curricular de Santa Catarina.

3.2 UM PANORAMA DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Junto a seu grupo, nomeado pelos próprios participantes de *troika* (LURIA, 2016 [1988]), Vigotski tinha como principal objetivo a elaboração de uma nova forma de desenvolver pesquisas na psicologia. Mais que isso, procurava uma metodologia que “[...] realizasse a

mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (DUARTE, 2000, p. 80).

Remetendo ao clima pós-revolução na Rússia, com a chegada do socialismo ao poder e o avanço da aplicabilidade das teorias marxistas, L. Vigotski trabalhava em um contexto de grande efervescência científica em uma sociedade que acreditava que a ciência seria a grande chave para minimizar os problemas sociais e econômicos que seu país enfrentava na época. Sendo assim, a teoria marxista de sociedade (materialismo histórico) pode ser considerada a verve do pensamento de Vigotski. Conforme Cole e Scribner (2007 [1978]), Marx concebia que mudanças históricas na sociedade produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Vigotski foi o primeiro a tentar correlacionar essa proposta a questões psicológicas concretas, utilizando-se das concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

[...] “Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia” seria um resumo preciso da teoria sociocultural de Vigotski dos processos psicológicos superiores.

Vigotski viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. (COLE; SCRIBNER, 2007 [1978], p. XXV)

Ainda de acordo com Cole e Scribner (2007 [1978]), o aspecto mais importante desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança, pois todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Desta forma, Vigotski explica a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos, tipicamente humanos.

Na obra *A formação social da mente* Vigotski discorre sobre o panorama da psicologia na época a partir da elaboração de três questionamentos fundantes de sua pesquisa (VIGOTSKI, 2007 [1978]). O primeiro diz respeito à relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social; o segundo repensa as formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio de relacionamento entre homem e natureza e

suas conseqüências psicológicas; e o terceiro questionamento aborda a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Para tentar solucionar estes paradigmas, Vigotski elabora um ambicioso estudo comparativo e crítico sobre os postulados da psicologia até então, com o objetivo de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características de formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 3).

Em um contexto histórico, no início do século XX duas fortes tendências faziam-se presentes na pesquisa psicológica: uma que tinha como premissa a psicologia como ciência natural, enfatizando o caráter botânico do desenvolvimento, associado à maturação do indivíduo. Esta vertente está relacionada, segundo Oliveira (1998 [1993]), com a psicologia experimental e preocupava-se com a quantificação de fenômenos observáveis e a subdivisão dos processos complexos em partes menores. Além disso, “[...] devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. [...]” (REGO, 1995, p. 28). A outra vertente via a psicologia como ciência mental e, ao tomar o homem como mente, consciência e espírito, descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores. Esta tendência aproximava-se mais da filosofia e das ciências humanas, enfocando fenômenos globais sem se ater ao estudo desses fenômenos em componentes mais simples. Os adeptos desta vertente postulavam que o psiquismo humano não se constituía de objeto de estudo científico, pois era uma manifestação do espírito.

A crise na psicologia, para Vigotski, detinha-se ao fato de que a psicologia do tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas, pois sua análise era limitada à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos de atividade consciente (REGO, 1995); já a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições dos processos complexos em teorias aceitáveis para a comunidade científica, pois se detinha a descrições subjetivas. Na tentativa de superar esta crise, Vigotski procurou uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais, conforme relatam Cole e Scribner (2007 [1978]). Essa explicação deveria conter a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a determinada função, a explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento para esclarecer as relações entre as formas simples e complexas do que aparentava ser o mesmo comportamento e,

ainda, a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento. O que Vigotski almejava era uma síntese⁶ entre os enfoques das duas abordagens que predominavam naquele momento.

Vigotski foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento. (COLE; SCRIBNER, 2007 [1978]). Ao insistir que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos primeiros defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia. Ao entender que tudo isso deveria ser concebido à luz da teoria marxista, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada.

Rego (1995), através de suas pesquisas, elenca as principais ideias do autor Vigotski. A primeira delas se refere à relação indivíduo/sociedade, em que o pesquisador afirma que as características tipicamente humanas não são inatas ao indivíduo, mas resultam da interação dialética entre homem e seu meio histórico-cultural; transformando seu meio, o homem transforma-se a si mesmo. A segunda tese decorre da primeira, e se refere à origem cultural das funções psíquicas: as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre o homem e seu contexto social e cultural. Conforme exemplifica Luria (2016 [1988], p. 27), “Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente”. Ou seja, o desenvolvimento humano não é imutável, universal ou passivo, não independe da vida em sociedade; a cultura é parte constitutiva da natureza humana, pois é através da internalização do *modus operandi* da comunidade em que vivemos que determinamos, enquanto natureza humana, nossa característica psicológica.

A terceira tese aborda a base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro. Vigotski postula que este órgão, o principal da atividade mental, é um artefato humano que se faz presente em cada indivíduo ao nascer (salvo algumas anomalias), mas esta base material

⁶ Conforme Oliveira (1998 [1993], p. 23), o termo *síntese*, para Vigotski, “[...] integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”.

não representa um sistema fixo e imutável. Desta forma, o cérebro, na visada vigotskiana, é entendido como

[...] um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. [...] o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 24)

A quarta ideia defendida por Vigotski diz respeito à mediação presente em toda atividade humana. Instrumentos técnicos e todos os sistemas de signos fazem a mediação do ser humano entre seus pares e com o mundo; destes signos, Vigotski dá uma ênfase especial à linguagem, que carrega os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana ao longo de sua história. “O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura” (REGO, 1995, p. 43). Segundo Cole e Scribner (2007 [1978], p. XXVI), “Vigotski acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”, ou seja, é na sociedade e na cultura que as mudanças individuais de cada ser ocorrem.

A quinta tese, segundo Rego (1995), defende que a análise psicológica deve ter a capacidade de conservar as características dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Através de estudos com primatas, analisados por Vigotski, o pesquisador conclui que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos sofisticados de funcionamento se desenvolvem em um processo histórico e só podem ser contemplados através de um estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social do indivíduo.

As metodologias de pesquisa criadas por Vigotski e sua equipe não surgem puramente da crítica metodológica às práticas experimentais estabelecidas, mas derivam de sua teoria da natureza dos processos psicológicos superiores e da tarefa de explicação científica, em psicologia. “Se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a

psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história” (COLE; SCRIBNER, 2007 [1978], p. XXXIII). O laboratório de Vigotski existiu somente durante uma década, sendo sua morte esperada a qualquer momento. As implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, em um curto espaço de tempo, que toda a sua energia se concentrou em abrir novas linhas de investigação em vez de perseguir uma linha até esgotá-la, tarefa que coube aos colaboradores e sucessores de Vigotski. Como uma concepção de experimentação diferente daquela dos psicólogos americanos, a compreensão dessas diferenças é fundamental para a apreciação adequada da contribuição de Vigotski à psicologia cognitiva contemporânea.

Nos anos que imediatamente antecederam sua morte, Vigotski dedicou-se extensamente sobre os problemas da educação, usando o termo “pedologia” (traduzido a grosso modo como “psicologia educacional”). Ele era adepto da pedologia que enfatizava os testes de capacidade intelectual padronizada a partir de testes de QI, evidentes na Europa Ocidental e Estados Unidos. Por essa concepção, Vigotski foi erroneamente acusado de defender a aplicação de testes psicológicos em massa e chamado de “o grande chauvinista russo”, pelo fato de ter sugerido que as populações iletradas ainda não tinham desenvolvido as capacidades intelectuais associadas à civilização moderna (COLE; SCRIBNER, 2007 [1978]). Dois anos após sua morte, o Comitê Central do Partido Comunista baixou um decreto proibindo todos os testes psicológicos na União Soviética, e as revistas de psicologia mais importantes deixaram de ser publicadas por quase vinte anos.

As ideias de Vigotski não morreram com ele. Mesmo antes de sua morte, ele e seus colaboradores estabeleceram um laboratório em Kharkov, chefiado inicialmente por A. N. Leontiev e posteriormente por A. V. Zaporozhets. Na segunda metade da década de 30, Luria completou sua formação médica e passou a elaborar seu trabalho, pioneiro e mundialmente famoso, no campo do desenvolvimento e da neuropsicologia.

Vigotski influenciou e continua a influenciar a pesquisa numa ampla variedade de áreas básicas e aplicadas relacionadas aos processos cognitivos, seu desenvolvimento e sua desintegração. Mesmo tendo suas ideias questionadas, estas permanecem como um aspecto vivo do pensamento psicológico soviético, difundido em inúmeros lugares mundo afora.

3.3 AS TEORIAS VIGOTSKIANAS NA PCSC: UMA ANÁLISE COM FOCO NA ÁREA DE LINGUAGENS

Conforme retratado no primeiro capítulo, a PCSC, desde a sua primeira edição, traz Vigotski e a orientação histórico-cultural como uma das teorias que compõe a base das premissas educacionais e dos processos de ensino e aprendizagem elencados pelo documento. Visto que esta é uma análise extensa, abordarei nesta pesquisa as edições de 1998 e de 2014, com a justificativa de que a edição de 1998 é a que traz com maior intensidade as discussões epistemológicas e metodológicas, de forma bastante descritiva, enquanto o caderno de 2005 (o qual não será contemplado aqui) traz somente discussões pertinentes a algumas determinadas áreas de conhecimento, sem maiores aportes teóricos. Já a edição de 2014 reafirma seu pressuposto histórico-social, porém apresenta um forte pluralismo de concepções teóricas e metodológicas, conforme o próprio documento justifica⁷.

Este pluralismo da edição de 2014 deve-se ao fato de que a atualização da Proposta foi concebida para atender às demandas do Ministério da Educação e abarcar as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), documento este pautado em concepções oriundas da pós-modernidade, em que o respeito às individualidades prevalece ao senso do coletivo, marca da concepção histórico-cultural. Justamente por este embate ideológico, é um documento teoricamente hibridizado, que mescla teorias provenientes de diferentes filosofias/ideologias, mas ainda assim rico em discussões e inovador, no que diz respeito à sua constituição. Esta última característica deve-se principalmente ao fato de que a normativa apresenta a junção de disciplinas escolares por áreas de conhecimento, ou seja, ao invés de abordar cada disciplina e suas teorias/metodologias subsequentes, aborda áreas de conhecimento, que se constituem de várias disciplinas, privilegiando a interdisciplinaridade, a formação integral e a superação do etapismo escolar, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Como já posto, este documento não traz a disciplina de Língua Portuguesa de forma isolada, mas sim como uma unidade de uma área de

⁷ No que diz respeito a esta questão, “Cabe ressaltar que a atualização da Proposta Curricular apresentada neste texto, por força do processo pelo qual foi construída, manifesta algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre a educação, bem como possíveis contradições deles decorrentes” (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

conhecimento, a área de Linguagens, composta pelas disciplinas Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e usuários de LIBRAS, e Línguas Estrangeiras/Adicionais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a interdisciplinaridade é a abordagem teórico-metodológica cuja ênfase predomina sobre o trabalho de integração dos saberes das diferentes áreas do conhecimento⁸, como um trabalho de cooperação e troca “[...] e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo” (BRASIL, 2013, p. 28). Junto à transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em eixos temáticos integrados às disciplinas, “[...] ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado” (BRASIL, 2013, p. 29).

Nesta pesquisa, a ênfase será direcionada à disciplina de Língua Portuguesa (edição de 1998) e na área de Linguagens, com foco no componente de Língua Portuguesa (edição de 2014), não adensando a discussão no que se refere ao percurso formativo ou teorias do currículo, já que estender a pesquisa para estes tópicos afastaria dos propósitos aqui estabelecidos.

3.3.1 Apresentação dos cadernos

Na **edição de 1998**, o caderno da disciplina de Língua Portuguesa apresenta os tópicos: i) preliminares (p. 55); ii) orientação teórica (p. 55); iii) concepção de metodologia (p. 68); iv) ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (p. 70); v) objetivos (p. 71); vi) conteúdos (p. 72); vii) fala/escuta, leitura/escrita (p. 78); viii) gramática/discurso (p. 84); ix) trabalho linguístico e autoria (p. 85); x) comentários finais (p. 87); xi) sugestões para a prática de formação permanente de professores (p. 88).

Na **edição de 2014**, o caderno da área de Linguagens divide-se em: i) considerações iniciais (p. 97); ii) conceitos científicos articuladores da

⁸ Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) a organização do currículo é prescrita em **áreas de conhecimento**, garantindo uma variedade de possibilidades pedagógicas e diversificação de programas ou tipos de estudo, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, além da possibilidade de prestigiar as opções feitas pelos próprios estudantes (BRASIL, 2013). As áreas indicadas são: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

área de Linguagens (p. 97); iii) as linguagens na formação integral do sujeito: inter-relações no ensino e na aprendizagem (p. 99); iv) vida: cultura e história na articulação dos componentes curriculares da área (p. 99); v) axiologia/ideologia: ética/estética na articulação dos componentes curriculares da área (p. 108); vi) semiose: sociointeração e representações de mundos na articulação dos componentes curriculares da área (p. 114); vi) contexto sociointeracional na articulação dos componentes curriculares da área (p. 117); vii) textualidade na articulação dos componentes curriculares da área (p. 124); viii) forma/função na articulação dos componentes curriculares da área (p. 128); ix) considerações finais (p. 136).

Ambos os cadernos apresentam notadamente a presença das teorias de Vigotski e Bakhtin, porém, reafirmando, esta parte da análise tem como foco os estudos sobre Vigotski; o que concerne às teorias bakhtinianas será apresentado no próximo capítulo desta pesquisa.

3.3.2 Discutindo conceitos vigotskianos

Analisaremos aqui as teorias vigotskianas a partir da edição mais recente da PCSC⁹; assim, esta seção assumirá esta normativa como ponto de partida e, a partir dela, discutiremos as teorias imbricadas tanto na edição mais recente quanto na edição de 1998, de natureza predominantemente descritiva. Através desta análise as teorias histórico-culturais descritas na edição de 1998 serão revistas e discutidas à luz de algumas concepções pós-modernas assumidas na edição de 2014, visto que estes documentos não competem entre si, mas sim se complementam.

Na seção das orientações teóricas da edição de 1998 é assumido o quadro teórico-filosófico do projeto educacional da SED, com base sócio-histórica, justificando que a linguagem humana, se encarada como fenômeno psicológico e mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, é um objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, através de seu funcionamento social, sendo este caráter “[...] fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência” (SANTA CATARINA, 1998, p. 55). Na edição de 2014, esta escolha é reafirmada na abertura do caderno da Área de Linguagens, ao afirmar que

⁹ A partir deste ponto e com o intuito de facilitar a leitura, traremos as citações oriundas da PCSC, das duas edições já explicitadas, com uma formatação diferenciada e grafadas em estilo itálico.

O conteúdo que segue considera concepções de sujeito e de cultura dos fundamentos histórico-culturais, tanto quanto implicações da formação humana integral e discussões do âmbito da diversidade, eixos em que se sustenta o processo de atualização da Proposta Curricular. (SANTA CATARINA, 2014, p. 97)

Esta premissa é reafirmada na edição de 2014 também no caderno “Percurso Formativo”, complementada pelo termo *atividade*, que discutiremos com maior profundidade à frente.

Nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na[s] teoria[s] histórico-cultural e da atividade. (SANTA CATARINA, 2014, p. 33)

Outra característica importante desta atualização da PCSC é considerar o conceito de formação humana integral e os debates contemporâneos sobre diversidade como dois aspectos nodais neste processo. Na PCSC 2014 a formação humana integral^{10/11} é compreendida como a relação do desenvolvimento atrelado à apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e à concepção de língua como instrumento psicológico de mediação simbólica. Assim sendo, ao tomar a educação integral em uma perspectiva histórico-cultural, a PCSC

[...] busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a

¹⁰ No intuito de contribuir para os processos de formação derivados da atualização da PCSC, assumimos o risco de apresentar obras para aprofundamento e leitura complementares, mesmo cientes de que isso não é característico do gênero dissertação.

¹¹ Para maiores esclarecimentos sobre a formação humana nesta perspectiva, sugerimos a leitura de Saviani; Duarte (2010). Neste artigo, os autores iniciam a discussão sob o viés da Filosofia, passando pela Fenomenologia da época atual e abordam com profundidade a perspectiva histórico-ontológica da formação humana, revisitando conceitos marxistas e defendendo o acesso à cultura universal como um “[...] patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430).

apropriação crítica do conhecimento e da cultura.
(SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

A área de Linguagens marca a sua especificidade no que condiz à formação integral dos sujeitos, ao defender que é nos componentes da área de Linguagens que o uso de diferentes recursos semióticos recebe um tratamento metacognitivo, o que implica na reflexão de três aspectos: i) *contexto sociointeracional*; ii) *textualidade*; iii) *forma e função*.

Estes eixos basilares, na atualização de 2014, são materializados a partir de um conjunto de conceitos integradores, representados pelo diagrama a seguir:

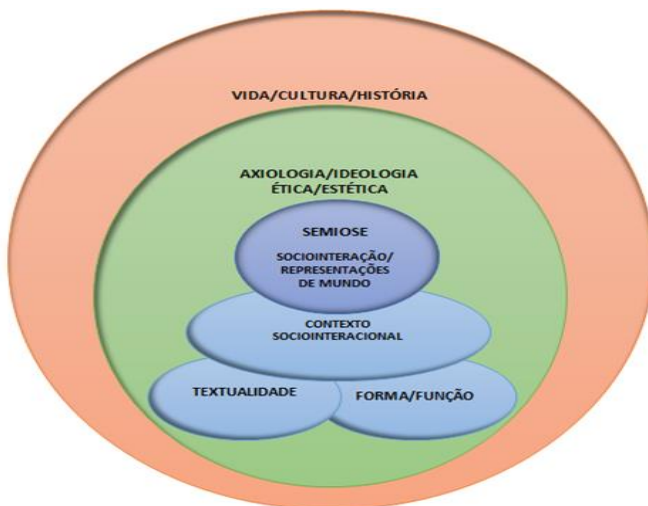


Imagem: Diagrama com conceitos articuladores da área.

Fonte: PCSC (2014)

O conceito de *semiose*, no centro do diagrama, é “[...]concebido como o conceito integrador dos signos verbais e não-verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades áudio-oral, escrita, visogestual, tátil, imagética, de movimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 97). Esta centralidade está relacionada a dois processos: i) ao conceito de *sociointeração*, no sentido de viabilizar as relações interpessoais; ii) ao conceito de *representações de mundo*, que se refere à organização do pensamento no âmbito dessas mesmas relações. Atrrelado a estes conceitos, compreende-se que os signos, verbais ou não-verbais, são os

instrumentos em que se baseiam as *sociointerações*, no âmbito da *vida*, que se desenvolvem na *cultura* e na *história*, sendo incorporados de *axiologias/ideologias* e, por consequência, implicando em questões *éticas/estéticas*.

Ainda como parte do diagrama, a *textualidade*, presente no *contexto sociointeracional*, refere-se aos signos propriamente ditos, sendo eles verbais ou não-verbais, manifestados em todas modalidades já descritas e se materializando nas relações interpessoais. As relações entre *forma e função*, por sua vez, são parte da *textualidade* e são entendidas como as especificidades semióticas de cada componente curricular, que fazem do signo um instrumento integrador “[...] entre formas que se prestam a diferentes funções na veiculação de sentidos em relações interpessoais situadas no tempo, no espaço social, ambiental e cultural” (SANTA CATARINA, 2014, p. 99).

A seguir, os conceitos vigotskianos que fundamentam o componente Língua Portuguesa são discutidos de acordo com o diagrama já apresentado. No decorrer das fundamentações abordaremos também a edição de 1998, no intuito de depreender os eventuais avanços que a edição de 2014 apresenta, além de reiterar os muitos pontos em comum que as duas edições têm. Visto que o foco aqui é discutir Vigotski, nem todos os conceitos integradores do diagrama serão contemplados nesta seção, já que alguns destes conceitos conversam com as teorias bakhtinianas, que discutiremos a seguir.

3.3.2.1 Vida, cultura e história

No conceito de *vida, cultura e história*, cabe considerar que Vigotski defende que é na interação social que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem, e é nesta forma de compreensão de ensino e aprendizagem que ambos os documentos se situam. Enquanto seres sociais que somos, é na interação com o outro e de forma dialética que nos constituímos; na intersubjetividade, ou seja, fatores culturais, sociais e históricos são primordiais nas análises de como os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem. Somos uma espécie que precisa do outro para se constituir: o aprendizado da linguagem, independentemente da língua; a transmissão dos valores sociais relevantes para aquela determinada cultura em que estamos inseridos. Entre outros fatores, estas são algumas ações em que dependemos do outro para aprender, para desenvolvermo-nos, o que torna as nossas relações com o mundo mediadas. Como discutido

anteriormente, são justamente estes os fatores que impulsionam a pesquisa de Vigotski, principalmente no que tange aos processos mentais superiores, exclusivamente humanos.

Diferentemente de qualquer outra espécie, o homem tem a capacidade de memorizar, de usar da linguagem para se compreender e compreender seus pares, de dedicar sua atenção a um determinado assunto quando assim lhe aprouver, de usar instrumentos dos mais diversos para atender às suas necessidades e motivações. Estes são alguns comportamentos que nos diferenciam das outras espécies, e é nesta visada que a equipe de Vigotski desenvolve a tese da natureza social do psiquismo humano, em que afirmam que a apropriação da cultura é o lastro do desenvolvimento dos indivíduos (DUARTE; MARTINS, 2013). Leontiev, um dos grandes responsáveis pela pesquisa do psiquismo humano, trata o conceito de cultura em seu fundamento marxista, como explicam Duarte e Martins (2013, p. 51):

[...] 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.

Neste sentido, o acesso à cultura tem como premissa ir além do já estabelecido enquanto realidade do sujeito, em um movimento que se opõe à ideia de alienação e de encontro à universalidade do conhecimento. O desenvolvimento histórico do psiquismo humano, estudo de Leontiev, parte desta premissa a fim de compreender o grau de condicionamento externo da formação do indivíduo em seu processo de humanização, ou seja, o quanto a cultura em que o sujeito se insere é determinante em sua formação, em seu desenvolvimento. A base deste estudo é a realidade material, da qual tudo depende, inclusive a consciência humana. Esta realidade, no pressuposto marxista, resulta da matéria em movimento, dos processos que se transformam pela relação ativa e metabólica entre os seres humanos e a natureza (DUARTE; MARTINS, 2013). Este metabolismo, denominado *trabalho*¹² e considerado uma atividade

¹² Segundo Duarte; Martins (2013, p. 55-56, grifos dos autores), Marx e Engels encontram no termo *trabalho* o fundamento da humanização. Visto desta perspectiva, “[...] por meio dele o ser humano, a partir de sua condição de ser *hominizado*, que dispõe de dadas propriedades naturais, orgânicas, legadas pela

humana vital, é o que faz a espécie humana distanciar-se dos demais animais.

Arelado ao conceito *trabalho* está o conceito de *atividade*, que pode ser compreendido como uma “[...] manifestação em atos pela qual o homem se relaciona com a realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 56). Este conceito é de grande pertinência para o âmbito educacional, por isso será melhor aprofundado na seção a seguir.

3.3.2.1.1 *Sobre o conceito atividade*

A atividade é mobilizada por um motivo, ou seja, o que move um sujeito a planejar e concretizar uma ação ou um conjunto de ações para realizar um desejo ou uma necessidade. Este conceito, quando voltado à aprendizagem, refere-se à relação necessidade-objeto: a necessidade que leva a criança a querer ou a precisar aprender algo e o que ela precisa fazer para alcançar este objetivo. Para Leontiev, o motivo é o impulso primário da atividade; é a sua gênese.

Em um estudo sobre a psique infantil, Leontiev (2016 [1988]), ao descrever e discutir os processos de desenvolvimento, postula que o desenvolvimento da psique da criança é determinado pelos processos reais de sua própria vida, pelas atividades (aparentes ou internas) que desenvolve enquanto ser social. Neste sentido, discute também a importância da educação enquanto atividade mediada e fundamental nos processos de desenvolvimento humano.

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com esse modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude

evolução da espécie, transforma-se em ser *humanizado*, ou seja, adquire novas particularidades por meio da apropriação da cultura histórica e socialmente construída.

diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 63)

Leontiev ainda considera que a vida não é composta por tipos separados de atividades, porém que as atividades principais variam de importância nos diferentes estágios de desenvolvimento e, por isso, dá preferência à atividade principal no que se refere à dependência do desenvolvimento psíquico, e não à atividade em geral. Leontiev caracteriza a atividade principal da criança em três atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...];
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...];
3. A atividade principal é atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 64-65, grifos do autor)

Desta forma, cada estágio do desenvolvimento relaciona-se a um tipo dominante de atividade, adequada à realidade principal naquele determinado estágio. A transição de um estágio para outro é caracterizada pela mudança do tipo principal de atividade na relação da criança com a realidade.

Quando a criança começa a se dar conta de que o lugar que costumava ocupar no mundo não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, sua atividade é reorganizada e assim ela passa a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica, a fim de superar a contradição entre o modo de vida da criança e suas potencialidades. Essas crises – como Leontiev determina – acontecem nos três anos, nos sete anos, na adolescência e na juventude, e indicam transições de um estágio para outro. As crises não são absolutamente acompanhadas do desenvolvimento psíquico, ou inevitáveis, conforme compreendia a interpretação clássica. Leontiev argumenta que o inevitável é o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento; nesta abordagem, a crise é “[...] a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo” (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 67). Em outros termos, a crise indica que a mudança do

tipo de atividade principal e a transição da criança de um estágio para outro provém da necessidade interior que está surgindo, provocada pelo estímulo de tarefas que planejam uma nova percepção sobre determinado assunto.

Dois conceitos são pertinentes neste processo de mudança da atividade principal: a atividade e a ação. Por atividade, “[...] designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 68). Já a ação é um processo distinto, entendido como “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 69)

Há uma relação particular entre atividade e ação: o motivo da atividade pode passar para o objeto (alvo) da ação, assim a própria ação se transforma em atividade, o que resulta em uma nova atividade e novas relações com a realidade. É neste processo, em que ocorrem mudanças na atividade principal na base psicológica concreta, que ocorrem as transições de um estágio de desenvolvimento para o outro. Uma ação surge quando o objetivo (propósito) é percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte. O propósito do mesmo ato pode ser percebido de forma diferente, variando de acordo com o motivo, provocando a mudança de sentido da ação para o sujeito. “Dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações” (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 72). Estes conceitos dizem respeito à educação escolar, conforme Leontiev esclarece:

O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo. (LEONTIEV, 2016 [1988], p. 73)

Ao compreendermos que a atividade é um processo mediado e se concretiza na dialogia com os outros seres, a formação humana condiciona-se pela qualidade dos vínculos do sujeito com a realidade que

o cerca, ou seja, com a cultura que o constitui enquanto ser humanizado. Neste sentido, a linguagem surge como um instrumento crucial nestes processos, tanto como ferramenta de interação social como na organização do pensamento, onde os signos nos fornecem as representações de mundo.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é apreendida desde o nascimento do sujeito e depende das relações mediadas com a humanidade que o cerca, o aprendizado de Língua Portuguesa; Língua Materna é anterior e simultâneo à instituição escolar, pois os sujeitos, inseridos em seus grupos culturais em um determinado período histórico, não chegam à idade escolar isentos de conhecimentos sobre a língua, aqui objeto de estudo e análise (SANTA CATARINA, 2014). Muito pelo contrário,

[...] desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, [a criança] aprende a fazer perguntas e também a obter respostas para uma série de questões. Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca. (REGO, 1995, p. 76)

3.3.2.2 Semiose, sociointeração e representações de mundo

Outro conceito do diagrama da edição 2014 (já exposto anteriormente) que contempla teorias vigotskianas é o de *semiose, sociointeração e representações de mundo*. O signo verbal, em qualquer modalidade, constitui uma das manifestações semióticas mais importantes na sociointeração.

As línguas, compreendidas como instrumentos psicológicos de mediação simbólica, possibilitam aos sujeitos a veiculação de saberes de toda ordem,

considerando que é por meio da oralidade, da escrita, da sinalização em línguas de sinais e das linguagens visuo-gestuais, que os processos de ensino e aprendizagem acontecem em todas as áreas do conhecimento, tanto quanto é por meio da escrita que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em suas constantes ressignificações, têm lugar nas práticas escolares. Os sujeitos, movidos pela sociointeração, nomeiam o mundo, atribuem valor a ele, organizando sua experiência por meio das línguas. (SANTA CATARINA, 2014, p. 114)

3.3.2.3 Contexto sociointeracional

Já que a relação do homem com o mundo é mediada e é através dela que o desenvolvimento ocorre, o conceito de mediação é fundamental na compreensão das teorias vigotskianas. Para Vigotski,

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de personagens em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior* ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 56, grifos do autor)

Desta forma, a presença de elementos mediadores é constante nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. “Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 27). O conceito de mediação será abordado com maior profundidade a seguir.

3.3.2.3.1 Sobre o conceito mediação

Na PCSC (SANTA CATARINA, 1998, p. 55, grifo dos autores),

*O conceito de **mediação** é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental nesse desenvolvimento; ao mesmo tempo, enfatiza-se que esse desenvolvimento é um processo sócio-histórico. Como tal, é fazendo sentido que a linguagem opera sobre o sujeito, fornecendo-lhe uma imagem da história de sua sociedade.*

Levando em conta que o signo é o cerne do desenvolvimento e é mediado principalmente pela interatividade social,

Em outras palavras, a formação da consciência humana se vincula diretamente às práticas e às formas de cultura existentes; o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer a formação da mente e da consciência é a linguagem verbal.

[...]

*Daí o imenso peso do papel exercido pelos adultos na aprendizagem: a linguagem que eles utilizam e eles próprios são **elementos mediadores** na formação da criança. É através deles que a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; repensa relações entre objetos; reavalia o comportamento do outro e depois o seu; desenvolve novas respostas categoriais e emocionais; aprende a generalizar e adquire traços de caráter. (SANTA CATARINA, 1998, p. 56, grifos dos autores)*

Nota-se aqui o enquadramento da edição 1998 com o pensamento vigotskiano acerca da *mediação* enquanto elemento fundamental no processo de desenvolvimento histórico-cultural, com ênfase ao papel dos principais reprodutores do conhecimento para as crianças: os adultos; este processo de interação tem como principal elemento a linguagem. Na edição de 2014¹³, este pressuposto é reafirmado¹⁴ e complementado pelo conceito de *atividade*:

¹³ Na edição 2014, o conceito de mediação é discutido no caderno “Curso Formativo”, caderno aleatório ao caderno da Área de Linguagens que aborda, entre outros, a formação humana integral.

¹⁴ Sobre a relação linguagem e mediação, a edição 2014 afirma que “Vivendo em grupos os seres humanos desenvolvem a necessidade de organizar as atividades práticas e a interagir constantemente. A linguagem se desenvolve à medida que possibilita referir-se a objetos e vivências. É por meio da linguagem que o ser

*Assim sendo, concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação. É a **mediação** que permite que as gerações precursoras assegurem às novas gerações o conhecimento e os traços culturais deixados pelas culturas que as antecederam, articulando a estes os conhecimentos advindos de suas produções e vivências; ou, por outra, o ser humano formou-se na atividade e é na **atividade** que as novas gerações se apropriam das objetivações produzidas, complexificando-as. (SANTA CATARINA, 2014, p. 33, grifos meus)*

A partir desta concepção de relacionamento de homem com o mundo, Vigotski (2007 [1978]) define dois tipos de elementos mediadores: o *instrumento* e o *signo*. O termo *instrumento*, em ambas as normativas, se situa na relação homem/trabalho descrita por Marx, em que o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, bem como a origem da sociedade humana, são resultados do trabalho. Segundo os legados marxistas, é no trabalho que o homem transforma a natureza e a si mesmo, através do uso de instrumentos produzidos para determinadas finalidades; são estes instrumentos os mediadores desta relação. Para Vigotski (2007 [1978], p. 55, grifo do autor),

[...] A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.

humano desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, representação etc. e são estas funções que viabilizam a estruturação da consciência, do pensamento humano e possibilitam operações abstratas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

Já o *signo* apresenta uma maior complexidade de compreensão, pois é através da palavra que acessamos grande parte do conhecimento, seja ela falada ou escrita. Este aspecto mereceu devida atenção por Vigotski e sua equipe de pesquisadores, resultando em várias obras, dentre elas *A construção do pensamento e da linguagem*, publicada em 1934.

No aspecto da mediação, discutido amplamente na obra *A formação social da mente* (1978), o signo é considerado o elemento crucial, pois é através de seu uso, mediado socialmente, que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Vigotski acompanhou e estudou várias pesquisas de sua época, de diferentes autores, envolvendo antropoides; estas pesquisas, de forma genérica, tinham como objetivo compreender como o desenvolvimento humano se procedia. No entanto, estes estudos já se encontravam em curso desde o começo do século XX, época que comparava o estudo das crianças à botânica – maturação do organismo como um todo. Já a psicologia moderna, ao compreender as falhas da metodologia anterior, adotou modelos zoológicos como base de uma nova abordagem: as tentativas de respostas para as questões sobre as crianças e o desenvolvimento em si são procuradas na experimentação animal. O marxismo defende a tese de que no mundo animal estão as raízes do intelecto do homem, posicionamento adotado por Vigotski, baseando-se na narrativa de Engels sobre o sentido da distinção hegeliana entre intelecto e razão. Assim, “[...] não há fundamentos para se negar no reino animal a existência de raízes genéticas do pensamento e da linguagem, e essas raízes, como mostram todos os dados disponíveis, são diferentes para o pensamento e a linguagem” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 143).

A convergência entre a psicologia animal e a psicologia da criança contribuiu muito para o estudo das bases biológicas do ser humano, com muitos pontos de união entre o comportamento animal e o da criança, principalmente no estudo dos processos psicológicos elementares. Apesar do evidente progresso científico, Vigotski critica as metodologias vigentes de pesquisa, em que o estudo do uso de instrumentos era isolado do uso de signos. Em sua crítica, postula que, sob esta ótica, a origem e o desenvolvimento da fala são tratados como independentes na organização da atividade prática na criança, visto que os psicólogos preferiam estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo do intelecto puro e não como o produto da história do desenvolvimento da criança. Atribuíam o uso de signos à descoberta espontânea da relação entre signos e significados (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

Assumia-se não somente que inteligência prática e fala tinham origens diferentes como também se considerava sua participação conjunta em operações comuns como não tendo importância psicológica básica. Tanto os psicólogos da inteligência prática como os de desenvolvimento da fala não reconheciam o imbricamento entre essas duas funções, dentre eles Piaget, autor amplamente analisado e refutado por Vigotski em seus estudos. Segundo Vigotski, Piaget não atribui um papel importante à fala na organização da atividade infantil, como também não enfatizou suas funções de comunicação, embora tenha sido obrigado a admitir a sua importância prática.

Inteligência prática e uso de signos podem operar de forma independente em crianças pequenas, mas nos adultos esta unidade dialética constitui a verdadeira essência no comportamento humano. A análise vigotskiana atribui à atividade simbólica uma função organizadora que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Para ele, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 11-12).

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àqueles dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 12)

Os *instrumentos psicológicos*, ou *signos*, são desta forma comparados aos instrumentos de trabalho, reservando-se suas complexas especificidades, nos tratados de Vigotski. No que se refere ao aspecto filogenético do desenvolvimento, segundo Vigotski, foi a invenção desses elementos mediadores que possibilitou um salto evolutivo para a humanidade.

Na ontogênese, experimentos sobre o papel da mediação dos instrumentos e signos na atividade psicológica e transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento foram realizadas por Vigotski e

seus colaboradores (REGO, 1995). A análise genética do pensamento e da linguagem demonstrou que a relação entre esses processos não é constante ou imutável ao longo do desenvolvimento, mas variável, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. “[...] o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. [...] Isto é correto tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 111). O pensamento e a linguagem têm raízes genéticas inteiramente diversas, fato estabelecido por uma série de pesquisas no campo da psicologia animal, principalmente os estudos de Köhler e Yerkes, colaboradores de Vigotski.

Vista desta forma, a linguagem é o meio que faculta as nossas relações com o mundo. Através dela nomeamos os objetos, as ações, as qualidades. Além disso, é através dos signos que o homem controla voluntariamente a sua atividade psicológica e desenvolve a atenção e a memória e acúmulo de informações (REGO, 1995). Esta linguagem nos é repassada por nossos pares, pelas pessoas que convivem em uma determinada sociedade, em um determinado período histórico, ou seja, um determinado contexto sociointeracional.

3.3.2.3.2 A internalização da linguagem

O aprendizado da linguagem se dá por um processo que Vigotski nomeia como internalização, que consiste numa série de transformações psíquicas. Na PCSC 1998, este processo é descrito a partir do uso dos instrumentos psicológicos (a língua, formas de numeração e cálculo, mecanismos mnemotécnicos, simbolismos algébricos, obras de arte, escrita, esquemas, diagramas, mapas, desenhos e todo tipo de signos convencionais), ou seja, criações artificiais da humanidade; elementos da cultura (SANTA CATARINA, 1998).

*Como tais, são elementos que aparecem como coisas de fora. Posteriormente, no desenvolvimento da mente, estes elementos são dirigidos para os próprios indivíduos e, finalmente, se desenvolvem internamente. O que significa que, com a maturação da mente, estes estímulos-meios vão se tornando desnecessários. Assim, a lógica interna da evolução da teoria de Vygotsky, diz Leontiev, o conduz aos problemas da **interiorização** (alguns preferem **internalização**). A consciência só se forma nesse processo; Vygotsky não admitia uma consciência associal. [...]*

*Do ponto de vista ontogenético as coisas deviam se passar da mesma forma, supunha Vygotsky. E a partir desta hipótese ele manteve uma polêmica com Jean Piaget, que na mesma ocasião (anos 20) investigava a relação pensamento/linguagem ontogeneticamente. Piaget desenvolvia a hipótese de que a primeira fase de linguagem na criança é **egocêntrica**, ou seja, manifesta uma associabilidade original; com a socialização, vai desaparecendo essa linguagem egocêntrica. Ora, para Vygotsky a linguagem é social desde sua origem, e a chamada linguagem egocêntrica não desaparece, mas se **interioriza**, funcionando como importante instrumento do pensamento (mediação). (SANTA CATARINA, 1998, p. 56, grifos dos autores)*

Oliveira (1998 [1993]) registra que Vigotski, ao confrontar suas pesquisas com as teorias de Piaget, defende que o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem segue um percurso que parte da atividade social, intersíquica, para a atividade individual, intrapsíquica. Conforme a edição de 2014 reafirma,

Nesse processo, as funções psicológicas superiores surgem primeiramente na dimensão social, ou seja, intersubjetivamente/intersiquicamente. Em um segundo momento, tais funções se constituem em atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, ou seja, na dimensão intrassubjetiva/intrapsíquica. (SANTA CATARINA, 2014, p. 34)

Ou seja, a criança primeiramente usa a fala socializada, com a função de manter um contato social; com o desenvolvimento, passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, na função de adaptação pessoal. Esta internalização do discurso é lenta e gradual e se completa com o avanço da aquisição da linguagem. Entre a transição do discurso socializado e o discurso interior, Vigotski refere-se à *fala egocêntrica* como um fenômeno relevante para a compreensão dessa transição.

Para melhor compreensão de como esta teoria se aplica, passemos à materialidade. Um bebê, enquanto membro imaturo de um determinado grupo cultural, passará por um processo de aquisição da linguagem já existente em seu ambiente, compartilhada pelos membros desse grupo. Nas fases iniciais desta aquisição, utiliza-se da linguagem externa com a função de se comunicar. Em um certo momento, a criança começa a fazer

uso da linguagem egocêntrica, quando fala algo para si mesma, com ou sem a presença de um interlocutor.

A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento. É utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, como auxiliar na solução de problemas. Para Vygotsky, o surgimento da fala egocêntrica, com essa função claramente associada ao pensamento, indica que a trajetória da criança vai, de fato, dos processos socializados para os processos internos. Isto é, ao tomar posse da linguagem, inicialmente utilizada apenas com a função de comunicação, a criança passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento (interno, intrapsíquico) de pensamento. Como esse processo é gradual, a fala egocêntrica aparece como um procedimento de transição, no qual o discurso já tem a função que terá como discurso interior, mas ainda tem a forma de fala socializada, externa. (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 52)

Esta questão da fala egocêntrica é justamente o ponto de maior divergência entre Vigotski e Piaget, pois Piaget defende exatamente o contrário de Vigotski. Na teoria piagetiana, a fala egocêntrica seria, de um lado, uma transição entre os estados mentais individuais não verbais e, de outro lado, o discurso socializado e o pensamento lógico. “Piaget postula uma trajetória ‘de dentro para fora’, enquanto Vigotski considera que o percurso é ‘de fora para dentro’ do indivíduo” (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 53). A PCSC, somente na edição de 1998, contempla esse embate teórico alegando que

*O tipo de relação que existe entre pensamento e linguagem sempre representou um impasse em muitas áreas. Em alguns estudos conclui-se que o pensamento se reduz à linguagem interna; a ontogênese do pensamento teria a seguinte configuração: **linguagem em voz alta** → **murmúrio** → **linguagem interior**. Outras investigações concluíram que pensamento e linguagem estão longe de coincidir. A metodologia histórico-genética de Vygotsky levou-o a considerar que a linguagem é um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce*

do pensamento (ou seja, de atividade prática). O resultado desse caráter mediado é o pensamento verbal. (SANTA CATARINA, 1998, p. 56, grifos dos autores)

Oliveira (1998 [1993], p.51) argumenta que “[...] é a função generalizante da linguagem que a torna um instrumento do pensamento”, e o uso deste instrumento supõe um processo de internalização da linguagem. Visto que a linguagem não possui somente a função comunicativa, o indivíduo também desenvolve o que Vigotski nomeia de *discurso interior*, ou seja, uma forma interna de linguagem que se dirige ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo, a fim de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas.

O discurso interior é o nosso pensamento, uma fala interna que, embora apoiada em raciocínios, referências e decisões de caráter verbal, não se exterioriza; a pessoa não fala alto, não conversa com ninguém além de si mesma. Este tipo de discurso tem uma estrutura peculiar que o diferencia da fala exterior; “É fragmentado, abreviado, contendo quase só núcleos de significado e não todas as palavras usadas num diálogo com outros” (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 51). Assim como as outras funções psicológicas, o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se inicia na atividade social, intersíquica, para atividade individualizada, intrapsíquica; este é um processo gradual que só se completará nas fases mais avançadas de aquisição da linguagem. Sobre este assunto a PCSC considera que

A fala de caráter externo é dirigida aos outros. Em relação à linguagem interior, apresenta-se desdobrada e estruturando-se numa “linha” (sequência). A estrutura da fala interior, por outro lado, é abreviada e predicativa. (SANTA CATARINA, 1998, p. 59)

Com pesquisas experimentais, ao investigar o sussurro em crianças pequenas, Vigotski e sua equipe descobriram que, no que se refere à estrutura, não há diferença entre sussurrar e falar alto; que o sussurro tem uma função diferente da linguagem interior e que, geneticamente, a fala sussurrada pode se manifestar muito cedo, mas não se desenvolve de forma espontânea antes da idade escolar. Aqui, a questão central que se coloca é a “[...] necessidade de encontrar um elo intermediário capaz de reunir os processos das linguagens exterior e interior, um elo que seja intermediário entre os dois processos” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p.135). Neste ponto, Vigotski considera a teoria de fala egocêntrica de Piaget,

mas acredita que esta fala se internaliza, fenômeno que ele nomeia como *linguagem interior*. “[...] muito facilmente ela se torna *pensamento na verdadeira acepção do termo*, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 136, grifos do autor). Já para Piaget, esta fala se extingue com a evolução da criança; some.

*Vygotsky enfatiza que são profundas as diferenças entre a forma externa e a forma interna da linguagem: trata-se de dois processos funcionalmente divergentes, a primeira servindo à **adaptação social**, e a segunda à **adaptação pessoal** (discurso para si). Mas é importante saber, também, que há uma interação constante dos dois tipos de operações: cada uma das formas converte-se incessantemente na outra. É isto que leva Vygotsky à tese de que o desenvolvimento é determinado pela linguagem, que por sua vez está sempre unida à experiência sócio-cultural. (SANTA CATARINA, 1998, p. 59)*

Seguindo esta linha de raciocínio, Vigotski conclui que a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior e que a linguagem egocêntrica é uma linguagem para si e se encontra no caminho da interiorização, metade ininteligível aos seus pares, e não se transforma em sussurro. Esta conclusão leva à resposta de outra questão: por que a linguagem se interioriza? Para Vigotski, ela se interioriza porque muda sua função. Para ele, a sequência no desenvolvimento da linguagem se dá em três etapas: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior.

O processo de interiorização ou internalização acontece em quatro estágios básicos: estágio natural ou primitivo, correspondente à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando as operações aparecem em sua forma original. O segundo estágio é chamado de “psicologia ingênua”, que é o estágio em que a criança experimenta as propriedades físicas do próprio corpo e dos objetos que o rodeia, iniciando o uso de instrumentos. Este é o primeiro exercício de inteligência prática da criança; o comportamento infantil também sofre alterações, passando a operar voluntariamente, de forma básica e ingênua. No campo da linguagem, esse estágio “[...] é notório e se manifesta no fato de a criança assimilar as estruturas e formas gramaticais antes de assimilar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 138).

O terceiro estágio postulado por Vigotski é caracterizado por “[...] signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 138). Neste estágio a criança conta com os dedos, o que expressa o processo de memorização com a presença de signos mnemotécnicos externos. No que se refere à fala, corresponde-lhe a linguagem egocêntrica. Já o quarto estágio é o que Vigotski (2009 [1934]) chama de estágio de *crescimento para dentro*, que é quando as operações externas se interiorizam e sofrem uma profunda mudança. A criança já consegue contar mentalmente, a usar a memória lógica, ou seja, opera com relações interiores em forma de signos interiores. Na fala, corresponde à linguagem interior ou silenciosa, o que garante uma interação constante entre as operações externas e internas, sem esforço e com frequência.

Já nos adultos, Vigotski (2009 [1934]) postula que o pensamento e a linguagem não estão interligados em seu comportamento, porém são como dois círculos que se cruzam, coincidindo em uma parte desse processo, intitulado por ele de “pensamento verbalizado”. Ainda, há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com o pensamento verbal, o que demonstra que nem todas as formas de atividade verbal derivam do pensamento. Desta forma, Vigotski conclui que a fusão de pensamento e linguagem é parcial e só vigora e se aplica no campo do pensamento verbalizado. Fora isso, não mantém nenhuma relação causal com essa fusão.

3.3.2.3.3 *A função nominativa e o desenvolvimento dos conceitos*

No que se refere à nomeação dos objetos, a função nominativa da linguagem, Vigotski postula que

[...] por um longo tempo, a palavra é para a criança antes uma propriedade que um símbolo do objeto, que a criança assimila a estrutura externa antes que a interna. Ela assimila a estrutura externa: a palavra-objeto, que já depois se torna uma estrutura simbólica. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 145-146, grifos do autor)

Por exemplo, uma criança de um ano e meio de idade, que começa a usar da linguagem, mas ainda não tem consciência do uso do signo: o uso do signo aparece bem mais tarde e é inacessível a uma criança desta idade, e é antecedido pelo estágio da “psicologia ingênua”, estado da

assimilação da estrutura externa do símbolo. Posteriormente, o processo de operação com o signo levará a criança a fazer o emprego funcional correto da palavra.

Através destes dados, Vigotski conclui que

[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 148-149, grifos do autor)

O desenvolvimento, para Vigotski, está atrelado ao desenvolvimento de conceitos, conforme explica a edição de 1998:

*[...] Vygotsky considera fundamental nos processos de desenvolvimento e de desintegração a **formação de conceitos**, que se definem no que ele chama **idade de transição**, ou seja, da infância para a adolescência. O conceito aparece como um “sistema psicológico”: é um complexo. (SANTA CATARINA, 1998, p. 57, grifos dos autores)*

Na edição de 2014 da PCSC,

É importante compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intimamente imbricados. É preciso considerar o desenvolvimento iminente dos sujeitos envolvidos no processo quando da organização das atividades orientadoras de ensino. Assim, o processo de elaboração conceitual se destaca como referência do trabalho pedagógico, desdobrando-se no entendimento da atividade como recurso didático, formando uma compreensão consistente do referencial teórico de fundo que tem se mantido desde sua gênese. (SANTA CATARINA, 2014, p. 35)

Rego (1995) explica que os *conceitos* são entendidos, na teoria vigotskiana, como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras permeado por um processo sociointeracional. O significado de um determinado conceito ou categoria de conceitos é nomeado por palavras da língua do grupo social em que o sujeito está envolvido. Conforme Vigotski explica,

A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, de desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 168)

Para Vigotski (2009 [1934]), o desenvolvimento dos conceitos se constitui de três estágios básicos, e cada um se divide em várias fases. O primeiro estágio de formação do conceito se manifesta geralmente na criança de tenra idade,

[...] é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que essa criança se vê diante de um problema que nós, adultos, resolvemos com a inserção de um novo conceito. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 175)

Nesse estágio, o significado da palavra é um encadeamento sincrético de objetos particulares, mais ou menos conectados em uma imagem mista, instável. A criança tende a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos, ou seja, o significado atribuído a alguma palavra pela criança pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Esse estágio se divide em três fases: a primeira fase, de formação de imagem sincrética, corresponde ao significado da palavra e coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil. Na segunda fase, “A imagem sincrética

ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa [...]” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 177), ou seja, a criança não se orienta pelos vínculos objetivos que ela descobre, mas pelos vínculos subjetivos que a própria percepção sugere, revestindo os objetos de um significado comum. Já a terceira fase, superior, é a fase em que a imagem sincrética, que equivale ao conceito, forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um significado único aos representantes dos diferentes grupos, unificados na percepção da criança. Os vínculos que a criança põe na base do significado da palavra nova não resultam de uma percepção única, mas de uma elaboração biestadial dos vínculos sincréticos. Desta forma, a criança não mais enxerga um amontoado de palavras e projeta-se ao segundo estágio, denominado estágio de formação de complexos.

Este segundo estágio, que conduz à formação de vínculos, pode ser denominado como *o pensamento por complexos*.

Se o primeiro estágio do desenvolvimento do pensamento se caracteriza pela construção de imagens sincréticas, que na criança são equivalentes dos nossos conceitos, o segundo estágio se caracteriza pela construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 179)

Nesta fase a criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, criando vínculos objetivos dos tais objetos, constituindo um pensamento coerente e objetivo.

Já o terceiro e último estágio consiste em que os complexos formados nesta fase são desenvolvidos segundo leis do pensamento diversas das leis do conceito; os vínculos objetivos se refletem por outro modo. Nesse estágio a criança promove agrupamentos, organiza os objetos do universo de forma interligada, como “famílias”. “[...] os significados das palavras nesse estágio de desenvolvimento podem ser melhor definidos como nomes de família unificados em complexos ou grupos de objetos” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 180). Assim como um conceito, um complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos, porém o vínculo de construção dessa generalização pode ser mais variado. O conceito se baseia em vínculos do mesmo tipo; já o complexo se apresenta nos vínculos fatuais mais diversos.

L. Vigotski ainda observou, em sua pesquisa, que o sistema complexo se compõe de cinco fases, características de fases distintas do desenvolvimento da criança. São elas: i) complexo de tipo associativo; ii) criação de coleções heterogêneas; iii) complexo em cadeia; iv) complexo difuso e v) complexo do pseudoconceito.

Ao chegar na fase do complexo do pseudoconceito, a criança geralmente está na fase pré-escolar. Nesta forma de pensamento, o termo pseudoconceito é utilizado porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante à do adulto, difere pela essência e natureza psicológica. Em termos externos, temos um conceito; em termos internos, um complexo. Partindo do pressuposto de que os complexos infantis, que correspondem ao significado das palavras, não se desenvolvem de forma livre, mas em sentidos que são previamente esboçados através dos significados das palavras já estabelecidas no discurso dos adultos, a criança não é livre no processo de desenvolvimento dos significados, pois o recebe da linguagem dos adultos. “O discurso dos circundantes, com os seus significados estáveis e permanente, predetermina as vias por onde transcorre o desenvolvimento das generalizações na criança” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 192).

A criança não relaciona espontaneamente uma dada palavra a um determinado grupo concreto e transfere o seu significado de um objeto para outro, ampliando o círculo de objetos abrangidos pelo complexo. Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela de forma pronta. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 196)

Vigotski conclui, com suas pesquisas, que a comunicação verbal com os adultos é um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza imperceptivelmente para a criança, o que provoca uma situação curiosa: a criança começa a operar com conceitos antes mesmo de assimilá-los (VIGOTSKI, 2009 [1934]).

Vigotski, através das pesquisas sobre elaboração de conceitos, chega a um ponto crucial no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores: o significado das palavras. Ao considerar os estudos da linguística que distinguem o significado da palavra de seu referente material, bem como o fato de que um só significado pode levar

a diversos referentes, Vigotski entende que, no pensamento infantil por complexos, as palavras da criança coincidem com as palavras do adulto em sua referencialidade concreta, porém não coincidem em seus significados; são diferentes as operações mentais em que se baseiam.

Esses conceitos potenciais assim permanecem em dada fase do seu desenvolvimento, sem se transformar em um verdadeiro conceito.

[...]

Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade. Esta formação constitui a quarta e última fase do pensamento infantil. (VIGOTSKY, 2009 [1934], p. 225-226)

O conceito, no pensamento vigotskiano, surge quando os atributos abstraídos tornam a sintetizar-se; quando a síntese abstrata toma uma forma basilar de pensamento que concede à criança o conhecimento da realidade que a cerca. Vigotski compreende que “[...] o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 226). Aqui, fundamentalmente, o pesquisador refere-se à questão do significado das palavras, conforme exposto anteriormente.

Oliveira (1998 [1993]), ao abordar esta questão, argumenta que o significado representa a união do pensamento e da fala; é nele “[...] que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante” (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 48). Conforme o próprio Vigotski,

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 398, grifo do autor)

Partindo do pressuposto de que os significados são construídos ao longo das histórias das sociedades e estão em constante transformação, pode-se afirmar que eles não são estáticos: sofrem modificações, refinamentos, acréscimos; assim também acontece no processo de aquisição da linguagem pela criança. Oliveira (1998 [1993], p. 49) argumenta que

De modo similar ao que acontece na história de uma língua, a transformação dos significados também ocorre no processo de aquisição de linguagem pela criança. O sistema de relações e generalizações contido numa palavra muda ao longo do desenvolvimento.

Os significados são marcados pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, o que provoca o seu ajustamento a fim de aproximá-los dos conceitos predominantes no grupo cultural e linguístico de que faz parte (OLIVEIRA (1998 [1993])).

Vigotski (2009 [1934]) contrapõe sua pesquisa novamente à psicologia tradicional, que postulava que o desenvolvimento humano se encerrava, de certa forma, na infância; na perspectiva tradicional, o conceito se funda em uma série de noções concretas e, já formado, permanece estável. A pesquisa vigotskiana contrapõe esta teoria ao defender que só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o estágio de evolução do seu intelecto (VIGOTSKI, 2009 [1934]), porém salienta que este não é um processo acabado, mas sim de contínuo desenvolvimento do pensamento, pois o adolescente já aplica o conceito em situação concreta, mas ainda esbarra em dificuldades quando precisa delimitar a definição verbal deste conceito; é a aprendizagem sobre este determinado conceito que o levará a desenvolver seu conhecimento sobre ele, por isso Vigotski defende que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento.

Estes determinados conceitos passam do *status* de conceitos cotidianos para conceitos sistematizados¹⁵, no sentido de evoluírem em

¹⁵ A edição nacional mais recente de *A construção do pensamento e da linguagem* (2001) apresenta estes termos como *conceitos espontâneos e conceitos não-espontâneos*, porém são significativamente equivalentes às definições expostas por Rego (1995) e pela PCSC (1998) aos termos *conceitos cotidianos e conceitos científicos*. Adotarei aqui a concepção adotada pela PCSC na edição 2014, cujas terminologias utilizadas são *conceitos cotidianos e conceitos sistematizados*, respeitando as grafias adotadas em outras obras, em citações.

seus significados. Aqui entra o papel da educação formal, das escolas, da mediação dos saberes historicamente e culturalmente constituídos. Conforme explica Rego (1995, p. 77, grifos meus),

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou **conceitos cotidianos** ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou **conceitos científicos**.

No que se refere à distinção desses conceitos, a edição de 1998 considera que

Vygotsky estabeleceu dois tipos de conceito: os cotidianos e os científicos. Os primeiros correspondem ao nível mais alto que se pode alcançar em generalização a partir de uma situação evidente (situação prática, cotidiana); são, pois, representações que se estabelecem do concreto para o abstrato, e portanto espontâneas. Os conceitos científicos têm outro tipo de formação; podem ser chamados “generalizações de pensamentos”. Nesse processo ocorre uma dependência entre conceitos, o que resulta na formação de sistemas. Há, em seguida, o reconhecimento da própria atividade mental, numa etapa de reflexão sobre o objeto em questão. Nesse caso, o caminho percorrido vai do abstrato ao concreto: o sujeito reconhece melhor de saída o próprio conceito, na medida em que ele já está formado. (SANTA CATARINA, 1998, p. 58, grifos dos autores)

Já na edição de 2014, além de reafirmar estes conceitos, assume-se a importância da intervenção pedagógica neste salto qualitativo de desenvolvimento:

Os conceitos científicos/sistematizados/elaborados não ampliam simplesmente os conceitos cotidianos. Eles criam as estruturas para saltos qualitativos, antecipando-se ao desenvolvimento dos sujeitos. Daí a importância da intervenção da ação pedagógica que vise às atividades que desenvolvam a análise e a generalização na busca da atenção voluntária e da memória lógica, buscando as

características fundamentais e diferenciadoras das funções superiores da consciência: a intelectualização (pensamento teórico) e o domínio [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p. 37)

Tendo em vista que um *conceito* é mais que a soma de vínculos associativos formados pela memória ou um simples hábito mental, é necessário compreender que um conceito

[...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o seu nível mais elevado. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 246)

Vigotski ainda explica que o conceito, em termos psicológicos, é um ato de generalização em qualquer nível do desenvolvimento humano e que os conceitos evoluem, assim como o significado das palavras. Em qualquer idade, um conceito representa uma generalização; no início, mais elementar, sendo gradualmente substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado. Este processo de desenvolvimento requer uma série de funções, como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação, ou seja, processos psicológicos complexos que não podem ser simplesmente memorizados ou assimilados, visto que os conceitos não são apreendidos de forma pronta, mas mediados na e pela interação.

Conforme a PCSC (1998) postula, há um diferencial significativo entre os conceitos cotidianos e sistematizados, o qual Rego (1995, p. 77-78) define:

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir de seu dia-a-dia, a criança pode construir o conceito “gato”. Esta palavra resume e generaliza as características destes animais (não importa o tamanho, a raça, a cor etc.) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações

escolarizadas. Por exemplo, na escola (provavelmente na aula de ciências), o conceito “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo constituem uma sequência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato”, adquirem cada vez mais abrangência e complexidade.

Tendo esta concepção de aprendizagem atrelada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a comprovação de que os conceitos evoluem, a pesquisa de Vigotski se aprofunda na questão educacional, nos processos de ensino e aprendizagem. Como seres sociais que somos, como é nas relações com o outro que nos constituímos, o desenvolvimento só ocorre com o suporte de outros indivíduos de nossa espécie (OLIVEIRA, 1998 [1993]). Conforme Duarte (2000, p. 111),

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

Esse papel desempenhado pelo outro na mediação dos saberes cristaliza-se na formulação de um conceito específico na teoria

vigotskiana: trata-se da zona de desenvolvimento imediato¹⁶, o qual aprofundaremos na seção a seguir.

3.3.2.3.4 *Sobre a zona de desenvolvimento imediato*

O conceito de zona de desenvolvimento imediato, na PCSC, é somente abordado na edição de 1998:

*A relação entre estes dois tipos de conceitos no desenvolvimento da criança passa a ser, evidentemente, um desafio educacional, na medida em que se pressupõe mediações específicas para atingir o nível dos conceitos científicos. Assim, Vygotsky postulou uma distinção fundamental do ponto de vista pedagógico: o grau de “assimilação” de conceitos cotidianos atingido por uma criança mostraria o seu “nível de desenvolvimento atual” (ou “real”), e o grau de assimilação dos conceitos científicos comporia uma “zona de desenvolvimento proximal” (às vezes encontramos o termo próximo), no limite do qual estaria a meta a ser alcançada – o nível **potencial**, que justificaria o esforço de aprendizado. Caracteriza-se, assim, a diferença entre a capacidade da criança em realizar alguma coisa sozinha e a capacidade de conseguir algo com a ajuda de alguém como mediador. Neste ponto, o papel da escola aparece como decisivo no sentido do progresso intelectual da criança. (SANTA CATARINA, 1998, p. 58, grifo dos autores)*

A zona de desenvolvimento imediato é a terminologia que Vigotski adota para expressar a capacidade que um indivíduo tem de aprender, respeitando suas limitações físicas e mentais em cada determinada fase de desenvolvimento. Nas palavras do autor,

¹⁶ Novamente esta terminologia é diversificada de outras obras vigotskianas publicadas no Brasil. As edições impressas e os estudos mais antigos trazem este conceito como *zona de desenvolvimento proximal*, porém o tradutor da edição mais recente de *A construção do pensamento e da linguagem* (2001), Paulo Bezerra, discorre sobre este termo no prólogo da referida edição e, de forma argumentativa, defende o uso do termo *zona de desenvolvimento imediato*. Adotaremos, na escrita, o termo mais atual, respeitando a originalidade das citações de outras obras.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 98)

Para Vigotski, o estado de desenvolvimento mental de um indivíduo pode ser determinado através de dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento imediato. O nível de desenvolvimento real, conforme Oliveira (1998 [1993], p. 59) “[...] caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança”; nas palavras de Vigotski (2007 [1978], p. 95-96, grifos do autor)

O primeiro nível pode ser chamado *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.

Aqui abre-se uma discussão sobre a relação entre a aprendizagem e a escola, visto que nas escolas, bem como em outras esferas, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, na perspectiva de que só o que a criança é capaz de fazer sozinha determina o seu grau de desenvolvimento (REGO, 1995).

A atenção maior de Vigotski se volta ao que a criança pode e está por aprender, com a ajuda de adultos ou interlocutores mais experientes, estágio que nomeia de nível de desenvolvimento imediato e também determinante nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Através do diálogo, colaboração, imitação, compartilhamento de experiências a criança realiza tarefas que até então não conseguiria fazer sozinha, como montar um quebra-cabeças com a ajuda de um irmão mais velho, por exemplo. Este nível, para Vigotski, é bem mais indicativo do desenvolvimento mental que aquele em que a criança consegue as soluções sozinha (REGO, 1995).

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar

somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições de desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...].

[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 103)

Aberta esta discussão, outra questão que Vigotski pondera é a forma como os o ensino pode favorecer ao processo de aprendizagem, ou de que forma o ensino se tornaria mais eficaz e condizente com a realidade do aluno. Para Oliveira (1998 [1993], p. 62), “O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança [...]”, ou seja, no que se refere às práticas pedagógicas, esta afirmação serve como reflexão ao professor que tem como principal meta avançar nos conteúdos, e no final do processo se depara com resultados desastrosos. Se a base deste conhecimento não estiver, de certa forma, “pronta”, o avanço não representará nada, em termos de aprendizado, para o aluno.

A noção de zona de desenvolvimento proximal é fundamental nessa questão: só é possível a imitação¹⁷ de ações que estão dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Um bebê de dez meses pode imitar expressões faciais ou gestos, por exemplo, mas seu nível de desenvolvimento

¹⁷ O termo *imitação*, para Vigotski, não significa uma mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual do que é observado nos outros. Através de possibilidades pedagógicas a criança realiza a imitação e constitui a criação de algo novo, a partir do que observa no outro (OLIVEIRA, 1998 [1993]).

não lhe permite imitar o papel de “médico” ou de “bailarina”. (OLIVEIRA, 1998 [1993], p. 63)

Assim como na infância, também nas outras fases de desenvolvimento o processo de ensino e aprendizagem deve ser balizado por esta questão. Porém, não basta ao professor compreender o nível real de seu alunado, mas também propor desafios que os levem a evoluir os conceitos, que os façam progredir intelectualmente, conferindo ao processo de ensino um caráter prospectivo. Duarte (1996) registra que cabe ao ensino escolar a tarefa de transmitir os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. A cada momento do processo pedagógico, a seleção desses conteúdos deve se encontrar na zona de desenvolvimento próximo.

Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas. (DUARTE, 1996, p. 40)

Rego (1995) aponta que, de modo geral, nos meios educacionais, ainda prevalece a visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. Na concepção histórico-cultural esta visão é uma contradição, pois os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. A autora exemplifica esta contrariedade no ensino pré-escolar, por exemplo, cujos trabalhos têm a intenção explícita de desenvolver, na criança, determinadas habilidades que objetivam “prepará-las” para o futuro aprendizado da escrita, como que esperando pela maturação da criança, pelo “estalo”, como alguns professores se referem. Muito pelo contrário, na concepção histórico-cultural a criança só “amadurecerá” se aprender; é na aprendizagem, instigando o saber, que este processo acontece.

Assim, no caso do exemplo citado, a criança só poderá a aprender a ler e a escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e escrita. Portanto, não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda. Esta inversão, que parece apenas um jogo de palavras, sugere, na verdade, uma mudança significativa de entender (e praticar) o ensino. (REGO, 1995, p. 107)

Esta concepção está explícita no documento norteador, conforme segue:

*Deve-se considerar, nessa ótica, que a aprendizagem **leva** ao desenvolvimento. Essas duas faces da educação estão inter-relacionadas desde o nascimento. Toda a aprendizagem pré-escolar, que corresponde à formação dos conceitos espontâneos, tem, pois, um peso considerável no início da vida escolar. O desenvolvimento da consciência reflexiva, por sua vez, se reflete e entrelaça nos conceitos cotidianos; os dois processos se influenciam ininterruptamente, de tal forma que os conceitos espontâneos são a condição para a formação de conceitos científicos, e estes, por sua vez, passam a estruturar aqueles, que vão se alterando em nível de consciência, até que se atinja a **metacognição** (o nível em que se é capaz de avaliar o próprio conhecimento). (SANTA CATARINA, 1998, p. 58, grifos dos autores)*

No ensino de língua materna, é imprescindível termos consciência de como esta relação entre o pensamento e palavra se desenvolve, já que as pesquisas vigotskianas nos fazem entender que “[...] a linguagem, pela sua gênese e desenvolvimento, transformou-se em instrumento de conhecimento humano” (SANTA CATARINA, 1998, p. 60). De acordo com Smolka (1996 [1988], p. 57),

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente: a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem

acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Com o ensino de Língua Portuguesa; Língua Materna fundamentado nestes conceitos, formar leitores e produtores de texto significa propor aos sujeitos um rompimento com o conhecimento imediato (SANTA CATARINA, 2014). A elevação do grau de conhecimento é fator determinante na luta contra a alienação¹⁸ do cotidiano em que o sujeito está inserido; é através do conhecimento que o sujeito adquire sua autonomia enquanto ser *humanizado* e participe de uma determinada esfera social, a qual o constitui e por ela é constituído, metabolicamente. Na premissa de elevar o grau de conhecimento da/com a linguagem, o componente de Língua Portuguesa conta com uma grande aliada, a Literatura.

3.3.2.3.5 *A Literatura e o desenvolvimento dos conceitos*

Ainda no conceito de *contexto sociointeracional*, a edição de 2014 da PCSC propõe aos professores de Língua Portuguesa; Língua Materna um trato especial ao ensino de Literatura. Na edição de 1998, a Literatura compunha um outro caderno, só destinado a ela, o que nos faz refletir se Literatura e Língua Portuguesa são campos diferentes de conhecimento. Sabemos que o mesmo professor que leciona Língua Portuguesa também ensina Literatura; mais que isso, sabemos que o Estado de Santa Catarina, enquanto “aquele que contrata”, sempre delegou ao mesmo profissional o ensino de ambas as categorias, em suas aulas semanais.

De forma distinta, a edição de 2014, além de trazer a Literatura sob o bojo da Área de Linguagens, compreende-a “[...] como constitutiva da área de Linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literários trazem consigo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121). Não que outras esferas da atividade humana não devam ser contempladas (jornalística, de consumo, doméstica, dentre outras), porém há de se buscar um equilíbrio entre o enfoque nos gêneros que se relacionam às vivências humanas e aqueles da esfera literária (SANTA CATARINA, 2014).

¹⁸ Para Britto (2012, p. 126), “A imersão no cotidiano alienado manifesta-se, no mundo possuído e administrado pelo capital, como condição de prevalência do poder. É preciso que se acredite intensamente que as coisas são como são e devem continuar a ser desse modo, que esse é o destino natural da humanidade e de cada pessoa: a cada um resta o melhor para viver bem nesta ordem e entreter-se”.

Nesta concepção, a Literatura é considerada um direito de todo ser humano, direito de fruição estética, histórica, filosófica, política, dentre tantas outras áreas que abriga, visto que é uma manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO¹⁹, 1995, p. 242)

Com esta compreensão, há de se admitir que tratar de Literatura transcende o ensino das características das escolas literárias ou cobrar dos alunos a leitura de uma determinada obra porque vai “cair no vestibular”. É entender que a Literatura abriga conhecimentos de toda ordem, de diferentes cronologias e lugares, proporcionando uma riqueza de conhecimento que ultrapassa a delimitação de um conhecimento, pois todos os conhecimentos nela estão, em suas mais variadas manifestações. Como explica a própria Proposta,

Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas. Isso requer ter presente os usos das línguas nessa esfera como gêneros do discurso, o que objetiva buscar uma harmonização com abordagens que contemplem outras esferas, tendo como ancoragem a formação integral dos sujeitos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 122)

Na perspectiva de componente formador dos sujeitos, a Literatura torna-se um conhecimento a que todo indivíduo deve ter direito ao acesso, um direito humano, conforme defende Candido (1995).

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não

¹⁹ Adotamos aqui as ideias de Antonio Candido pois nossa compreensão é de que seu alinhamento dialoga com o materialismo dialético, concepção adotada pela PCSC desde a primeira edição, conforme já explicitado.

haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização²⁰ e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 1995, p. 243)

Formar o leitor de textos em *gêneros do discurso* do campo da Literatura também requer uma reflexão sobre a veiculação das obras e as especificidades culturais, que podem variar desde literatura de massa, de fácil acesso e consumo, ou literatura erudita, cuja exigência de compreensão é muito maior, já que se ancora em uma riqueza de contextos de todas as esferas, além das especificidades da linguagem que o texto geralmente apresenta. A sociedade consumista da atualidade, orientada pelo capitalismo vigente, procura atrelar a literatura à diversão e ao entretenimento, de consumo imediato. Britto (2012) postula que este tipo de literatura não se difere de outras formas de consumo de cultura de massa, como programas de televisão, por exemplo. Por isso, deixa de contribuir para a experiência formativa; pelo contrário, “[...] mantém a pessoa na alienação e na submissão ao que se estabeleceu desde outro lugar, oferecendo-lhe a falsa ilusão de crescimento” (BRITTO, 2012, p. 45).

Diante do exposto, promover o acesso a obras consideradas canônicas não se torna uma escolha obrigatória do professor. Porém, dentre outros gêneros discursivos a serem considerados, é importante que o professor tenha a consciência de que é este tipo de literatura que trará o

²⁰ “Entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249, grifo do autor).

conhecimento da vida necessário ao processo de humanização, assim como pode desempenhar um papel central na formação integral que a escola almeja alcançar. No que tange aos *gêneros do discurso*, aprofundaremos nossas discussões contemplando as teorias bakhtinianas, que se coadunam com as de Vigotski, no capítulo a seguir.

4 BAKHTIN E O CÍRCULO: A TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO

As teorias bakhtinianas se fazem presentes em praticamente todas as edições da PCSC. A edição de 1998 apresenta debate aprofundado sobre estas teorias no caderno de Língua Portuguesa; já a edição de 2014, na área de Linguagens, reafirma estas teorias, porém sob uma perspectiva um pouco diferente, alicerçada pelo conceito integrador da *semiose* e enfatizando a teoria dos gêneros do discurso de base bakhtiniana. Neste capítulo, apresentaremos brevemente o autor e seu círculo, o Círculo de Bakhtin, bem como o contexto axiológico em que estes pensadores interagiam. Em um segundo momento apresentaremos a análise dos documentos, partindo da edição de 2014, cuja escolha já foi explicitada anteriormente.

4.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895 na cidade de Oriol, Rússia. Estudou na Universidade de Odessa e de São Petesburgo e foi diplomado em História e Filologia no ano de 1918. Casou-se em 1920 com Helena Okolovitch, que foi sua fiel colaboradora durante meio século, na cidade de Vitebsk, onde iniciou seu trabalho na educação. Bakhtin pertencia a um grupo de intelectuais que promoviam discussões sobre variados temas, voltados às especificidades humanas, e se reunia regularmente de 1919 a 1929, em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petesburgo. Conforme explica Faraco (2009), fazia parte deste Círculo o jovem Valentin N. Voloshinov²¹, professor do Conservatório de Música de Vitebsk, o qual, com o crescente interesse pela área da linguagem, formou-se em estudos linguísticos em 1927, e Pavel N. Medviédiev, formado em Direito e com uma carreira voltada à educação e à gestão na área de cultura. Além dos dois, que eram os mais próximos a Bakhtin, também participavam do Círculo pessoas de diferentes formações, interesses intelectuais e atuações profissionais.

Os membros deste Círculo, conhecido como “Círculo de Bakhtin”, tinham em comum o interesse pela filosofia e o debate de ideias. Através

²¹ A grafia do nome de V. N. Voloshinov aparece de formas diversas, às vezes grafado como Volochínov e outras como Voloshinov. Faremos a opção pela segunda grafia apresentada, pois é desta forma que as obras mais atuais apresentam o nome do pesquisador, porém respeitando a grafia original nas citações.

destas discussões passaram a dedicar-se a outro interesse: a linguagem. O Círculo propunha dois grandes projetos intelectuais: produzir uma *prima filosofia* e uma “[...] teoria marxista da chamada criação ideológica, ou seja, da produção e dos produtos do ‘espírito’ humano [...]” (FARACO, 2009, p. 17). Em decorrência destes projetos, algumas problemáticas surgiram e, de certa forma, delineararam as pesquisas do Círculo. Sobral (2009, p. 23) elenca as três problemáticas principais:

1. O interesse pela ação dos sujeitos falantes (objeto específico do Círculo), em contraposição à linguagem como sistema fechado e ao texto como “documento”;
2. O interesse pelo discurso interior, o aspecto psicológico da linguagem (objeto específico da psicologia marxista de Vigotski e abordado pelo Círculo em termos de seus interesses específicos), em contraposição ao sistema linguístico como algo que se sobrepõe ao psiquismo dos seres humanos sem a participação destes (um “sistema-sujeito”);
3. A ênfase no aspecto social dos estudos da linguagem, de cunho principalmente marxista, que enfatizava a função social da linguagem (objeto específico do Círculo, mediante uma revisão das teses do chamado marxismo vulgar), em contraposição a uma concepção a-social e a-histórica da linguagem, de caráter subjetivista (um “sujeito-sistema”).

Levando em consideração o contexto político e social da atual Rússia na época²², conforme já apresentado, a efervescência de ideias nas

²² Sobral (2009, p. 22) explica que “A partir da primazia dada num primeiro momento ao governo do proletariado, passou a haver um forte interesse institucional em dotar o povo da capacidade de expressão clara das ideias (e não entramos aqui no mérito do sentido dessa expressão), tanto por meio da fala como da escrita. A contraposição de um governo que se dizia não-autoritário à monarquia então derrubada criou assim um clima propício à ênfase na ação do sujeito falante entre outros sujeitos falantes no âmbito da sociedade e da história. Os eventos políticos posteriores, que mudaram a face do novo governo, não alteraram esse interesse, mas criaram várias dificuldades à sua continuidade, ao menos em termos ‘não-oficiais’”.

áreas humanas era notável e o Círculo de Bakhtin destacava-se pela inovação das discussões e pelas críticas que depreendia do formalismo, corrente ideológica vigente na época.

Os primeiros textos de do Círculo de Bakhtin têm como objetivo a construção de uma reflexão filosófica ampla e foram escritos no início da década de 1920. Destas reflexões iniciais foi formulada a concepção de linguagem defendida pelo círculo, que abrange principalmente três aspectos: i) a questão da unicidade e da eventicidade do Ser; ii) o tema da contraposição *eu/outro*; iii) o componente axiológico intrínseco ao existir humano (FARACO, 2009). Em 1924, o texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal* é o primeiro a separar a perspectiva de estudo da linguagem da forma desenvolvida pela linguística que, na concepção bakhtiniana, é insuficiente, pois aborda o enunciado como algo puramente verbal e desconectado do ato de sua materialização, deslocado das dimensões axiológicas em que ocorre.

Por volta de 1925/1926, de acordo com Faraco (2009), os debates dos intelectuais do Círculo passam por uma virada. Se nos primeiros textos de Bakhtin a linguagem aparece esporadicamente, nos textos posteriores a linguagem é o eixo articulador, é o tema que abriga e une as preocupações nucleares de Bakhtin, o interesse acadêmico de Voloshinov e a realização do projeto de Voloshinov e Medvedev de elaborar um método sociológico para os estudos da linguagem, da literatura e das manifestações da cultura imaterial como um todo. Cada um deles redireciona seus trabalhos: Voloshinov se concentra no detalhamento da teoria da linguagem; Medvedev elabora um estudo das ideologias e o pensamento de Bakhtin torna-se fortemente sociologizado a partir da obra sobre Dostoievski, cujos grandes temas iniciais permanecem presentes, porém são revistos sob uma perspectiva mais sociologicamente articulada.

O primeiro texto que apresenta o tema da linguagem, de forma mais sistemática, é *O discurso na vida e o discurso na poesia*, de autoria de Voloshinov e publicado em 1926. Contrapondo ao pensamento formalista, a autor

[...] assume a existência de um chão comum aos enunciados artísticos (poéticos) e aos enunciados cotidianos ([...] que se materializam na grande corrente da interação sociocultural e envolvem tomadas de posições axiológicas). (FARACO, 2009, p. 31)

Para os formalistas, os enunciados das diferentes esferas eram articulados de forma oposta, ou seja, inerentes a cada esfera e sem alguma concatenação entre eles. Esse texto não aborda diretamente a questão da linguagem, e sim a questão da literatura: para compreender o enunciado artístico é que Voloshinov se propõe a discutir o enunciado em geral, partindo do enunciado do dia a dia; interessava-lhe mostrar que a natureza das forças que funcionam nos diferentes tipos de enunciado era a mesma.

A partir desta discussão as reflexões linguísticas se ampliam, resultando em várias publicações. Porém, com as turbulências políticas que o grupo sofreu durante o regime stalinista, Bakhtin foi exilado em 1929, no Cazaquistão; voltou a trabalhar formalmente somente após a Segunda Guerra Mundial, como professor universitário de literatura, aposentando-se em 1969. Passou seus últimos anos na região de Moscou, quando veio a falecer, em 1975. Voloshinov faleceu em 1936, vítima da tuberculose; já Medvedev, vítima do regime stalinista, foi morto, provavelmente, em 1940 (FARACO, 2009).

Faraco (2009) ainda relata que as obras do Círculo foram retiradas de circulação por décadas, devido ao regime stalinista, só voltando a ser publicadas em meados da década de 1960, de forma bastante tumultuada. O material vinha da Rússia sem nenhuma ordem cronológica, levando mais de vinte anos para completar as publicações: o livro sobre Dostoievski foi o primeiro a ser reeditado, em 1963, e o último foi *Para uma filosofia do ato*, em 1986. No Brasil, além dos vários problemas relacionados à tradução das obras, o pensamento do Círculo foi identificado quase exclusivamente ao livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, o primeiro em nosso idioma, publicado em 1979. Esta obra é alvo de uma das polêmicas acerca do Círculo, já que a partir de 1970 teve sua autoria questionada pelo linguista Viatcheslav V. Ivanov, ao afirmar que a verdadeira autoria da obra era de Bakhtin e não de Voloshinov, até então considerado o autor. Sobre esta questão é importante relevar que Bakhtin, da década de 1960 até o ano de sua morte, teve várias oportunidades de reivindicar sua autoria da obra e nunca o fez (FARACO, 2009). A denominação que se tornou comum para identificar o conjunto da obra foi exatamente esta que estamos utilizando: o Círculo de Bakhtin, denominação adotada pelos estudiosos de seu trabalho e que continua vigente nos dias atuais.

4.2 DISCUTINDO CONCEITOS BAKHTINIANOS NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção será delineada de forma semelhante ao capítulo anterior, na análise dos conceitos vigotskianos. Partiremos da edição de 2014 da PCSC, considerando o diagrama já apresentado, depreendendo as teorias bakhtinianas presentes na referida edição e buscando o suporte teórico da edição de 1998, que foi a edição cujas teorias do Círculo de Bakhtin foram apresentadas de forma mais aprofundadas.

4.2.1 Axiologia/ideologia e ética/estética

O conceito articulador *axiologia/ideologia* e *ética/estética* do diagrama é deveras pertinente ao componente de Língua Portuguesa; Língua Materna²³, pois

[...] a palavra pode assumir valorações e representações de toda ordem dependendo de por quem e em que contexto sociointeracional é usada. Ao ser enunciada nas relações interpessoais, essa neutralidade dá lugar a marcações muito específicas de um tempo, de um espaço, de uma cultura, o que se deve à compreensão de que, quando em uso pelos sujeitos, a palavra entra na cadeia dos usos que a antecederam e se projeta em usos futuros. (SANTA CATARINA, 2014, p. 113)

Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem é um sistema semiótico aberto, sustentado por uma dialética entre um plano convencional, relativamente estável e que tende à permanência, de caráter centrípeto, e um plano marcado pela instabilidade, de caráter centrífugo. O exercício da língua se concretiza através de interações socialmente e historicamente determinadas, de forma *dialógica*²⁴ e materializada através de enunciados (SOBRAL, 2009). Segundo Sobral (2009, p. 32),

²³ A PCSC (2014, p. 106, grifos dos autores) explica que “[...] o registro acerca do conceito de *língua materna*, que pode não ser o *português* para muitos brasileiros, como no caso dos surdos usuários da LIBRAS, tanto quanto no caso das línguas que caracterizam muitas nações indígenas no país. Nesses contextos, tais línguas – LIBRAS e *línguas indígenas* – não são *línguas adicionais*, mas a *língua materna* desses grupos sociais, para os quais o *português* se estabelece como *língua adicional*”. Desta forma, a nomenclatura pode aparecer com a grafia diferente, relacionando-se com o contexto da escrita.

²⁴ A edição de 1998 contempla esta discussão, nestes termos: “A referência ao **dialogismo**, como princípio fundador da compreensão da linguagem como interação, pede que se explicitem as formas opostas de concepção do simbolismo

Essa concepção [concepção dialógica da linguagem] é chamada dialógica porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem.

4.2.1.1 Sobre o conceito *enunciado*

Os *enunciados*, para Bakhtin (2011 [1952-53]), podem ser expressos de forma oral ou escrita e são realizados em eventos concretos e únicos. A concepção de linguagem adotada pelo círculo destaca o caráter ativo e responsivo do intercâmbio linguístico e os enunciados e discursos são os produtos desse processo. Esta concepção é discutida na edição de 1998 da PCSC, assim descrita:

*Toda a complexidade inscrita na linguagem é considerada do ponto de vista de suas funções na prática social efetiva; assim, Bakhtin toma o **enunciado** linguístico concreto como unidade interacional, mas não como simples produto, algo acabado; ele o vê como manifestação do movimento **enunciativo**. A **enunciação** é parte (ou recorte) de um diálogo ininterrupto no processo de interação verbal. Os limites do enunciado são determinados pela alternância dos locutores – ou seja, seu limite é a transferência da palavra ao outro. O enunciado se opõe à oração, vista esta como unidade abstrata da língua (ponto de vista gramatical). O **discurso**, na sua*

na linguagem: a) a língua é um sistema de formas autônomas, às quais o sujeito deve submeter-se; b) a língua é expressão individual, ato criador só legitimado na circunstância imediata de sua enunciação.

É a partir da compreensão dessas duas formas extremas de conceber ‘língua’ que se pode justificar a opção pela concepção interacionista adotada para uma política pedagógica. [...]

Estas duas formas de encarar o fenômeno linguístico são retomadas pela filosofia da linguagem de Bakhtin, nos seguintes termos: o **sistema**, bem como as estruturas abstratas que o sustentam, não têm vida independente da circulação das línguas no meio social; a **criação individual**, que aparece como resultado momentâneo, através de cada sujeito, não se realiza a partir do nada” (SANTA CATARINA, 1998, p. 59-60, grifos dos autores).

qualidade de ponte lançada entre os sujeitos, se opõe à língua encarada como código ou sistema. (SANTA CATARINA, 1998, p. 61, grifos dos autores)

Bakhtin (2011 [1952-53], p. 271) explica que a

[...] compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Neste sentido, toda compreensão é um processo ativo e responsivo: o próprio falante, ao se pronunciar, fica à espera de uma resposta de seu interlocutor, independente da forma que se dê (uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.). Desta forma, todo falante é também um respondente, já que se apropria do sistema da língua (afinal de contas, ele não é o primeiro falante a romper o silêncio do universo) e usa enunciados antecedentes, já proferidos por seus semelhantes, concatenando seu enunciado nessas relações dialógicas (BAKHTIN (2011 [1952-53]). Na edição de 1998 da PCSC,

*Analizando e criticando as grandes orientações de estudo da linguagem humana é que Bakhtin chega à tese de que a enunciação é de caráter social. Para ele, tudo o que circula em matéria de linguagem constitui um fluxo ininterrupto em que cada homem aparece **imerso** desde o seu nascimento. A relação de cada ser humano com seu “outro”, em linguagem, é constitutiva: cada ser é complemento necessário do outro, e assim a própria unidade da linguagem é uma consequência dessa complementaridade. Não há, pois, voz solitária e única, homogênea – há intersubjetividade. A esse gesto teórico corresponde aquilo que hoje chamamos PRAGMÁTICA: a linguagem considerada na sua posição constitutiva de ponte entre os homens. (SANTA CATARINA, 1998, p. 60, grifo dos autores)*

Por isso, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN (2011 [1952-53], p. 272)) e se molda a partir das necessidades e contextos em que é utilizado, a quem se dirige e em determinados gêneros discursivos da atividade humana.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN (2011 [1952-53], p. 261-262, grifos do autor)

Os gêneros do discurso, cuja compreensão é crucial no que tange ao ensino de Língua Portuguesa; Língua Materna, serão aprofundados na seção que segue.

4.2.1.2 Sobre os gêneros do discurso

O *discurso* só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes, considerados sujeitos do discurso. Assim, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN (2011 [1952-53], p. 274). O caráter concreto do enunciado através dos discursos “[...] é fruto de uma relação concreta entre sujeitos concretos que se acha refletida em sua estrutura” (SOBRAL, 2009, p. 92); desta forma, o enunciado não pode ser confundido com uma frase ou um texto. O que torna uma frase/texto em enunciado é justamente a ação concreta do autor, que tem num dado projeto enunciativo e numa dada situação de enunciação uma intencionalidade que se executa de forma enunciativa (SOBRAL, 2009).

Bakhtin (2011 [1952-53], p. 276, grifos do autor) determina este como um ponto crucial de suas pesquisas, problematizando a “[...] *oração como unidade da língua*” em face do “[...] *enunciado como unidade de comunicação discursiva*”. Neste sentido, postula que os limites da oração, enquanto unidade da língua, não são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso, e é justamente esta alternância, chamada dialogismo, que converte uma oração em um enunciado. Ao ser materializada em enunciado, a oração passa a ter uma validade semântica especial: uma posição responsiva, da qual se pode concordar ou discordar, executar, avaliar, etc.; a carência de uma resposta é conquistada somente no conjunto do enunciado (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Sobral (2009) teoriza ainda que o produto “discurso” não é algo estabilizado e acabado em sua determinada situação de produção, já que é formado por discursos interligados em termos de sentido: “[...] o que é dito ou pode ser dito em outros discursos está presente num dado discurso” (SOBRAL, 2009, p. 90). Porém, este discurso só passa a produzir sentido se entendido como ato singular, ou seja, o que as palavras querem dizer naquele determinado momento, situação e a um determinado interlocutor. Por isso o Círculo defende que cada enunciado é único, singular, já que é proferido em um determinado evento que o torna irrepetível na história; deslocar o foco do estudo da linguagem para o evento e suas singularidades, ao invés de um conjunto de regras que desconsidera o papel ativo do sujeito, foi um dos principais desafios do Círculo.

Ainda neste sentido, é preciso compreender que esse deslocamento para o evento

[...] não implica imaginar que cada evento explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, porque cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu exterior. (GERALDI, 2010b, p. 86)

Assim, na enunciação mobilizam-se recursos expressivos que se repetem e se deixam reconhecer, mas não expressam a totalidade. Ao contrário, estes recursos apenas indiciam, dão pistas para outros elementos que precisam ser mobilizados no processo de compreensão, além de veicularem entonações que expressam, necessariamente, juízos de valor (GERALDI, 2010b). Nesta relação, independente do aspecto da expressão-enunciação, o enunciado é

[...] determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 116, grifos do autor)

M. Bakhtin explica esta relação de valorações ao elaborar um estudo sobre as *ideologias*²⁵ e filosofia da linguagem, o qual aprofundaremos a seguir.

²⁵ Faraco (2009, p. 46, grifos do autor) explica que “Nos textos do Círculo, a palavra **ideologia** é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista).

Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista)”. Ainda sobre o termo ideologia, Faraco (2009, p. 47, grifos

4.2.1.3 Sobre ideologia e linguagem

No que se refere à ideologia da linguagem, Bakhtin explica que

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 31, grifos do autor).

Bakhtin (2009 [1929]) também postula que todo corpo físico pode ser percebido como um signo e que toda imagem artístico-simbólica já é um produto ideológico, bem como todo instrumento de produção pode converter-se também em um signo ideológico. O autor usa como exemplo, para explicar a relação instrumento/ideologia, a foice e o martelo: de instrumentos de trabalho a emblema de seu país, a extinta União Soviética. O mesmo acontece com qualquer produto de consumo, como o pão e o vinho, que se tornam símbolos religiosos no cristianismo. Desta forma, o autor chama a atenção para o fato de que, “[...] ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, *o universo dos signos*” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 32, grifos do autor).

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa

do autor) defende que “Esses termos (**ideologia, ideologias, ideológico**) não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de ‘mascaramento do real’, comum em algumas vertentes marxistas”.

realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 32-33, grifos do autor)

Conforme explicita a PCSC (2014, p. 114) no conceito integrador *semiose: sociointeração e representações de mundo*,

Não é possível tratar de linguagens sem ter presente o conceito de semiose, já que tais linguagens se constituem de signos verbais e não verbais. Os signos, por sua vez, existem para tornar possível a interação social e, nela e em razão dela, organizar o pensamento, constituir a consciência, as interpretações e representações de mundo. Para isso, tais signos são criados no plano da cultura e da história, carregados de marcações ideológicas/axiológicas, compondo sentidos nos planos ético e estético.

Não que compete à esfera ideológica/axiológica²⁶, cabem registrar que existem diferenças profundas no domínio dos *signos*, visto que cada campo de criatividade ideológica tem sua própria interpretação da realidade e refrata a realidade à sua maneira. O termo refração, conforme Faraco (2009, p. 51),

[...] é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências

²⁶ Faraco (2009, p. 47, grifos do autor) explica que “Algumas vezes, o adjetivo **ideológico** aparece como equivalente a **axiológico**. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado e, na concepção do Círculo, **sempre ideológico** – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade mental humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)”.

históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos); só podem ser plurívocos (multissêmicos). A plurivocidade (o caráter multissêmico) é a condição de funcionamento dos signos nas sociedades humanas. E isso não porque eles sejam intrinsecamente ambíguos, mas fundamentalmente porque significam deslizando entre múltiplos quadros semântico-axiológicos (e não com base numa semântica única e universal).

Neste sentido, para Bakhtin (2009 [1929]), todo fenômeno que funciona como signo tem sua versão material, que pode ser representada em um som, uma massa física, uma cor, um movimento do corpo ou outra coisa qualquer. “Um signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 33), ponto de vista que contraria a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura, que situam a ideologia na consciência.

O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que *a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos*. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. [...]. Essa cadeia dialógica entende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN (2009 [1929], p. 34, grifos do autor)

Sobral (2009, p. 77) explica que “O processo de criatividade e de compreensão ideológicas é ininterrupto, e a consciência só vem a ser

consciência quando imerge no conteúdo ideológico, isto é, no processo social da interação” ou, como postula o próprio Bakhtin (2009 [1929], p. 35, grifos do autor), “Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*”, não em um terreno que possa ser considerado “natural” no sentido usual da palavra, pois colocar dois indivíduos frente a frente não garante que os signos se constituam: é fundamental que estes indivíduos estejam socialmente organizados, formando uma unidade social. Assim, a consciência individual não tem condições de explicar nada, mas sim ser explicada a partir do meio ideológico e social. Desta forma, “*A consciência individual é um fato socioideológico*” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 35, grifos do autor). Neste sentido, a edição de 2014 da PCSC reafirma sua base bakhtiniana, ao explicar que

Os sujeitos nunca se enunciam em um vazio sociocultural e histórico, tanto quanto os sentidos nunca se originam em um único sujeito. Nos usos que fazem das palavras em seus enunciados para interagir com os outros, colocam a sua voz em um conjunto de muitas outras vozes que já se enunciarão; e, ao fazer isso, interferem no que já foi dito, participam do todo das vozes, ampliam, acrescentam, negam, concordam. Os usos das línguas nunca têm origem de fato naquele sujeito que se enuncia; eles sempre estão em dialogia com outros usos, de outros tempos, de outros sujeitos, marcados, portanto, por axiologias/ideologias nos planos da ética e da estética. Cada sujeito, porém, coloca a sua contribuição, o seu tom, o seu acento valorativo, de modo que o todo dos usos das línguas integra muitas vozes em dialogia, delimitando valorações e representações de mundo que convergem ou divergem entre si, mas que estão sempre em um grande encontro dos sujeitos, por meio das línguas, encontro que acontece na história e na cultura. (SANTA CATARINA, 2014, p. 113)

Dentro desta compreensão, Bakhtin (2009 [1929], p. 36) afirma que “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais”, fundamento este que converge com a psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski. “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (BAKHTIN 2009 [1929], p. 36).

Bakhtin (2009 [1929], p. 36, grifos do autor) conclui que “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. Em outros termos, para o Círculo, a palavra não é entendida como um item lexical somente, mas como o elemento constituinte da linguagem, pois “[...] sua natureza se define por sua função de signo e sua realidade é determinada pelo intercâmbio social” (SOBRAL, 2009, p. 78). Da mesma forma, a palavra é um material semiótico neutro, já que não se vincula em nenhum domínio ideológico específico, podendo desempenhar diversos tipos de funções semióticas²⁷ (SOBRAL, 2009).

Contribuindo na compreensão deste tema, a PCSC (2014, p. 114) expressa, no conceito *semiose: sociointeração e representações de mundo*, que

Nessa discussão, as Línguas ganham especial destaque, tendo presente que o signo verbal – a palavra falada, escrita e sinalizada no caso de línguas de sinais constitui uma das manifestações semióticas mais importantes na sociointeração. As línguas, compreendidas como instrumentos psicológicos de mediação simbólica, possibilitam aos sujeitos a veiculação de saberes de toda ordem, considerando que é por meio da oralidade, da escrita, da sinalização em línguas de sinais e das linguagens viso-gestuais, que os processos de ensino e aprendizagem acontecem em todas as áreas do conhecimento, tanto quanto é por meio da escrita que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em suas constantes ressignificações, têm lugar nas práticas escolares. Os sujeitos, movidos pela sociointeração, nomeiam o mundo, atribuem valor a ele, organizando sua experiência por meio das línguas.

Outra questão que Bakhtin discute é o papel da palavra como material semiótico da vida interior, ou seja, da consciência individual

²⁷ Bakhtin ainda postula que “Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. **A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa**” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 37, grifos nossos).

(linguagem interior), novamente coadunando suas teorias com as teorias vigotskianas:

Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. (BAKHTIN 2009 [1929], p. 37)

Assim, o Círculo une o pessoal e o social em suas teorias e a palavra, em sua condição de signo ideológico, tem como características servir à expressão de qualquer realidade e a qualquer função; participar de todo tipo de interação; servir à linguagem interna e ser uma presença necessária e concomitante a todo ato consciente (SOBRAL, 2009). Conforme a edição de 1998 da PCSC,

*Colocando a palavra como signo ideológico por excelência, ele [Bakhtin] traz, na sua filosofia da linguagem, uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno linguístico e suas implicações – uma delas, evidentemente, é o ensino de língua em todas as suas modalidades. Estudada como **processo** e não como mero instrumento ou mesmo mercadoria, a linguagem humana nos é apresentada por Bakhtin em suas mais profundas características: sua **polifonia** (as vozes de que ela se constitui), sua **polissemia** (multiplicidade significativa), sua **abertura e incompletude** (intertextualidade), sua **dialogia constitutiva** – erigida em princípio de compreensão de todas as modalidades linguísticas. (SANTA CATARINA, 1998, p. 59, grifos dos autores)*

4.2.1.4 Ética/estética e a filosofia do ato responsável

No conceito de *ética/estética*, que também se refere às teorias bakhtinianas,

Entende-se que as ideologias e axiologias materializam-se nos usos das línguas, porque ninguém pode se enunciar pelo outro: cada sujeito é responsável pelo que enuncia, pelo modo como o faz e pelas representações de mundo

que materializa em seus enunciados. (SANTA CATARINA, 2014, p. 113)

Esta é a temática do primeiro texto mais extenso de Bakhtin, do início da década de 1920, intitulado *A filosofia do ato*²⁸. Bakhtin considera que o ato é o agir do sujeito e engloba atos particulares; ou seja, falar de ato é também falar de atos. Neste sentido,

Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão linguística etc. (SOBRAL, 2009, p. 24)

Desta forma, o ato pressupõe dois planos: um de generalidade e um de particularidade, interrelacionados, como um processo, em que consta um produto do ato e um agente (interagente) do ato (SOBRAL, 2009). Na perspectiva de uma filosofia que considera o sujeito agente do processo, e não apenas o processo em si ou o produto final deste processo, a relevância maior está nas características singulares de cada ato. M. Bakhtin

[...]concebe a vida de cada sujeito como formada por uma sucessão de atos concretos; trata-se de atos que são singulares, irrepetíveis (só acontecem uma vez), atos únicos, ou atos que não são iguais a outros atos, mas que têm elementos comuns com outros atos e por isso fazem parte da categoria englobante “ato”. (SOBRAL, 2009, p. 25)

Com esta concepção, Bakhtin critica a perspectiva racionalista que objetiva a historicidade vivida, abstraídas em virtude da razão teórica

²⁸ “A filosofia do ato ético (ou ato responsável [...]) de Bakhtin é em termos gerais uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico e, portanto, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas das maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, de o representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas” (SOBRAL, 2009, p. 24).

(FARACO, 2009), nomeando esta corrente de *teoreticismo*. Ao fundamentar esta crítica, M. Bakhtin

[...] parte da asserção de que existe um dualismo entre o **mundo da teoria** (isto é, o mundo do juízo teórico, [...] o mundo em que os atos concretos de nossa atividade são objetificados na elaboração teórica de caráter filosófico, científico, ético e estético) e o **mundo da vida** (isto é, o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada).

Esses dois mundos [...] não se comunicam porque o mundo da vida, na sua eventicidade e unicidade, é inapreensível pelo mundo da teoria como ele se apresenta hoje, na medida em que nele não há lugar para o ser e o evento únicos. O pensamento teórico se constitui exatamente pelo gesto de se afastar do singular, de fazer abstração da vida. (FARACO, 2009, p. 18, grifos do autor).

Conforme Sobral (2009), a filosofia de Bakhtin apresenta como grande diferencial a forma de proposição do agente dos atos enquanto mediador entre os atos que realiza e os atos/atividades possíveis na situação em questão, ou seja, as práticas pelas quais o agente realiza os atos. Estas práticas supõem grupos sociais e não sujeitos isolados, mas sim sujeitos concretos em situações concretas; supõem ainda a intencionalidade do sujeito ao realizar seus atos, bem como a realização concreta destes, de acordo com formas socialmente aceitas, em uma realização individual-relacional. Bakhtin afirma que “não há alibi na existência”, ou seja, os atos do sujeito, voluntários ou não, são de responsabilidade (ou responsabilidade) sua e de responsividade aos outros sujeitos no âmbito em que estes atos são realizados. Esta é a categoria entendida como *termos éticos*, de responsabilidade ética e de responsividade aos outros.

[...] as relações entre sujeitos não submetem os sujeitos, singulares, ao coletivo de sujeitos, despersonalizando-os, e ao mesmo tempo não atribui a cada sujeito a possibilidade de sobrepor ao coletivo, tornando-se autárquico. Portanto, exige coerentemente de cada sujeito a responsabilidade

por seus atos e obrigações éticas com relação aos outros sujeitos. [...]

O sujeito que toma decisões éticas, em suas circunstâncias específicas, não pode alegar depois que foi vítima delas (naturalmente, exceto em caso de uma coerção irresistível), nem pode culpar as regras gerais pelo desfecho de suas decisões concretas específicas. Porque para Bakhtin o conteúdo ou sentido das decisões éticas está intrinsicamente ligado ao processo de decisão e, portanto, à “situacionalidade” do agente. (SOBRAL, 2009, p. 30)

Desta forma, Sobral (2009) ainda postula que Bakhtin considera que a valoração/avaliação ética que o sujeito agente precisa fazer de seus próprios atos é o elemento que une todos os atos de sua atividade. Nesta concepção, conforme Faraco (2007), cada ser humano é único e ocupa um lugar único na existência, pois cada sujeito é responsável pelos atos de enunciação que concretiza em um determinado lugar, tempo e situação. No entanto, a vida se compõe de tomar uma posição axiológica em cada momento, frente a valores, em um constante diálogo. São as nossas pequenas decisões do cotidiano, nossas escolhas, nossos atos perante o próximo, numa eterna relação eu/outro, de forma dialógica.

Isso posto, a edição de 2014 da PCSC defende que “Nessas representações, questões *éticas* e *estéticas* estão implicadas e, portanto, provocam mudanças nas formas como os sujeitos em interação concebem a si mesmos, concebem os outros e o mundo de que são parte (SANTA CATARINA, 2014, p. 113-114, grifo dos autores). De forma a considerar estes conceitos com vistas a um percurso escolar que possibilite a formação integral dos sujeitos,

[...] é de fundamental importância que a ação dos professores possibilite aos estudantes uma crescente autonomia tanto no monitoramento de seus atos de enunciação, como de compreensão crítica dos atos de enunciação dos outros com quem se relacionam, seja por meio da oralidade, da escrita ou da sinalização em LIBRAS. Para tanto, importa haver atividades de aprendizagem que objetivem a formação para essa autonomia, desde o processo de seleção dos gêneros do discurso nas aulas, passando pela escolha dos textos que constituem esses gêneros, até o desenho da abordagem de

compreensão e de produção textual propostas para tais textos em tais gêneros. (SANTA CATARINA, 2014, p. 114)

4.2.1 O contexto sociointeracional e os gêneros do discurso

Ao abordar os gêneros discursivos, remetemos ao conceito de *contexto sociointeracional* novamente, já discutido em termos vigotskianos, mas agora enfatizando a relação dos usos, nas interações humanas, nos/dos *gêneros discursivos*. Segundo a edição 2014 da PCSC (p. 119),

Já quanto às Línguas, no que diz respeito ao contexto sociointeracional, é preciso considerar que seus usos, nas interações humanas, materializam-se sempre em gêneros do discurso. Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja oralmente – num telefonema –, ou via escrita – na produção de um bilhete –, tanto em situações mais formais – em uma audiência jurídica ou na escrita de um artigo de opinião –, quanto em situações mais informais – em uma conversa de intervalo escolar ou na escrita de uma lista de compras, por exemplo. Os conteúdos dos textos nas práticas sociais que os requerem são, assim, materializados em gêneros do discurso, assumindo, na escola, enfoques distintos a depender do componente curricular que os tomar, mas sempre com atenção ao caráter interacional que os caracteriza socialmente e que justifica sua abordagem na esfera escolar como foco de estudo.

Faraco (2009) discorre que o estudo dos gêneros discursivos, definidos pelo Círculo como “[...] *tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 262, grifos do autor) tem, como ponto de partida, a necessidade de um vínculo entre a utilização da linguagem (dimensão verbal) e a atividade humana (dimensão social). Ao optar pela perspectiva da língua concebida como atividade sociointeracional, sempre em elaboração e não como um sistema fechado de regras, M. Bakhtin discute a forma como os estudos linguísticos tradicionais abordam os gêneros do discurso. Na concepção bakhtiniana, os gêneros não são enfocados apenas enquanto produtos (formas) estáticos, mas principalmente pelo viés dinâmico em que são produzidos.

Isso significa dizer que a teoria do Círculo assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social. (FARACO, 2009, p. 126)

Para Bakhtin (2011 [1952-53]) todos os campos da atividade humana estão relacionados ao uso da linguagem, que se efetua em forma de enunciados, proferidos por integrantes de uma ou outra esfera de atividade humana. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 262, grifos do autor). Por conseguinte, o estudo dos gêneros nos remete a uma ou outra esfera da atividade humana, pois as formas de dizer algo sempre variam de acordo com a esfera em que este algo será dito. Falamos por meio de gêneros, materializados em textos²⁹ (escritos ou orais, ou em outra forma semiótica), em determinadas esferas da atividade; desta forma, falar não é apenas exercitar uma gramática num vazio discursivo, mas moldar o nosso modo de dizer algo às formas de um gênero, no interior de uma atividade (FARACO, 2009), o que nos leva ao conceito dos *cronotopos*. Rodrigues (2005, p. 165) explica que

A situação social de interação dos gêneros pode ser articulada à noção de cronotopos. [...] Cada gênero está assentado em um diferente cronotopo, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológico-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário.

Enquanto a linguística tradicional aborda os gêneros de forma estática, engessada como um modelo textual, Bakhtin relativiza esta

²⁹ Rodrigues (2005, p. 158) explica que o texto, na perspectiva bakhtiniana, “[...] é a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, pois a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas ideias e seus sentimentos se exprimem (concretizam-se) somente em forma de textos.

concepção ao afirmar que os gêneros, depreendidos/reguladores da interação concreta e conectados à vida, são *relativamente* estáveis. Sobral (2009), alicerçado nesta característica, define o gênero discursivo como algo que é ao mesmo tempo estável e mutável:

O gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro. (SOBRAL, 2009, p. 115)

Neste sentido, Faraco (2009) defende que as formas relativamente estáveis do dizer precisam ser abertas à contínua remodelagem, capazes de responder ao novo e, conseqüentemente, à mudança. Desta forma, o repertório de gêneros de cada esfera difere-se e amplia-se à medida que esta própria esfera se desenvolve.

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana, etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico, etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas. (RODRIGUES, 2005, p. 164-165)

Bakhtin (2011 [1952-53]) entende que a heterogeneidade dos gêneros discursivos, nesta concepção, é significativamente grande a ponto de não oferecer um plano único de estudo acerca dos gêneros. Esta dificuldade, segundo ele, deve-se ao fato de que a questão dos gêneros discursivos nunca fora verdadeiramente tocada, já que os estudos linguísticos tradicionais focavam este estudo nos gêneros literários, ou seja, a questão linguística do enunciado geral do enunciado e seus tipos não era levada em conta. Entretanto, chama a atenção para dois tipos essenciais de gêneros discursivos: os primários e os secundários:

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológico) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades [...]. (BAKHTIN (2011 [1952-53], p. 264)

Sobral (2009, p. 121-122) explica que

Os gêneros que se originam nas esferas cotidianas são os gêneros primários, modalidades menos complexas, advindos de interações verbais espontâneas, quer dizer, não elaboradas no ambiente da cultura letrada. Deles derivam, nas esferas culturais letradas, os ‘gêneros secundários’, modalidades mais complexas, principalmente escritas; os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, que perdem no processo sua relação direta com a interação imediata e com os enunciados alheios, sem que por isso deixem de trazer suas marcas. Os gêneros secundários partilham com os primários não só a estabilidade como o dinamismo: cada esfera de atividade – que não é determinada nem fixada por nenhum agente individualizável, mas vem a existir no âmbito da arena de vozes que é a sociedade, mergulhada na história – desenvolve continuamente suas próprias modalidades de uso da língua, sujeitas a permanentes alterações, embates, apropriações, justaposições etc.

Nesta perspectiva que leva tanto os gêneros primários quanto os secundários em consideração, os processos históricos de composição dos gêneros, com ênfase nos gêneros secundários, são de grande relevância (SOBRAL, 2009), já que se trata de uma perspectiva bem mais ampla que a das tipologias textuais.

Rodrigues (2005, p. 164) problematiza esta relação ao relatar que muitos pesquisadores têm elaborado uma oposição entre essa noção de tipos textuais e gêneros do discurso:

Embora essa divisão diferencia a noção de gêneros das sequências/tipos textuais, ela tem o inconveniente de cristalizar determinada significação para os termos *tipo* e *tipo textual* e de

dissociar a noção de gêneros da noção de texto (texto enunciado).

Analisando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que sua noção de gênero como *tipo* de enunciado não é a das seqüências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.

Geraldi (2010a) também discute este processo simplista de tipificação textual dos gêneros discursivos alegando que, devido à complexidade apresentada pela estabilidade relativa dos gêneros, este conceito foi adaptado para se tornar palatável ao sistema. Desta forma, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre os gêneros primários e secundários passa a ser ontológica, ao invés de ser processual. Desta forma, o estudo bakhtiniano, mesmo sob as luzes da linguística da enunciação,

[...] se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual. (GERALDI, 2010a, p. 79-80)

Mediante a elaboração desta crítica à tipificação desvinculada dos gêneros do discurso, voltemos aos documentos curriculares. Ao analisar as edições de 1998 e 2014, percebe-se uma distinção, neste quesito, entre as duas edições: a edição de 1998, mesmo concebendo as teorias bakhtinianas de concepção de linguagem, traz na seção dos *conteúdos*,

subseção *relações interacionais*, algumas considerações sobre gêneros discursivos:

Finalmente, com relação aos conteúdos na forma como foram delineados nesta proposta – ou seja, como práticas com a língua portuguesa – julga-se conveniente listar, a título de sugestão, gêneros textuais que proliferam na sociedade e que a escola não pode marginalizar, simplificar ou recortar de modo inconsequente.

Não se trata de uma tipologia. As tipologias variam muito, dependendo dos critérios utilizados pelos estudiosos, e provavelmente ninguém conseguirá enquadrar de modo absolutamente aceitável os gêneros e os tipos de sequências e organização global dos textos que manifestam os discursos de uma sociedade. Além disso, provavelmente não basta um critério. Vamos listar os gêneros agrupados a partir de algumas semelhanças, mais ou menos reconhecidas, para não impor uma tipologia duvidosa. Não separamos necessariamente os textos literários. (SANTA CATARINA, 1998, p. 77)

Mesmo com esta colocação, que se posiciona avessa às tipologias textuais, a própria Proposta sugere, logo após este comentário (p. 77-78) uma lista de gêneros textuais possíveis, ou seja, uma sugestão de “gêneros de discurso” sob o viés da língua enquanto produto pronto e acabado, que ousa cristalizar discursos e enunciados em formas textuais pré-concebidas.

Já a edição de 2014, apoderando-se de forma mais apropriada da distinção tipologia textual/gênero discursivo, defende que

Para que esses e outros conhecimentos sejam objeto de apropriação por parte dos estudantes, e essas e outras habilidades sejam desenvolvidas, entende-se relevante que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, esses diferentes usos da língua, nos mais diversificados gêneros do discurso, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experienciar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses gêneros com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. (SANTA CATARINA, 2014, p. 120)

Desta forma, e sem a sugestão de uma suposta lista de gêneros como sugestão metodológica, os gêneros discursivos, que se materializam em textos (orais, escritos ou em outra modalidade semiótica), são discutidos em outro conceito do diagrama integrador: *textualidade*, que veremos na seção adiante.

4.2.2 Textualidade

Este conceito aborda, no componente Língua Portuguesa; Língua Materna, o “debruçar-se sobre o texto”, ou seja, considerar seu propósito interacional, seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras. Os textos também podem ser considerados em sua multimodalidade – quando envolvem palavra, imagem, som, movimento, característico das relações interpessoais mediadas pela tecnologia (SANTA CATARINA, 2014).

A PCSC (2014) entende que tal objetivo exige da ação docente o trabalho com as dimensões indissociáveis que estruturam os gêneros do discurso: a dimensão social³⁰ e verbal³¹. Este trabalho precisa ocorrer em dois eixos fundamentais: *compreensão e produção textuais*, com o objetivo de apropriação/ampliação das práticas sociais de uso das línguas.

Os processos de compreensão e produção são concebidos sob uma perspectiva dialógica, no conjunto de vozes que se historicizam nas relações humanas em todos os tempos; processos de negociação e compartilhamento de sentidos, considerando que o texto não traz consigo somente uma única forma de ser entendido. A compreensão, então, não é dada somente pelo autor, tampouco apenas pelo leitor ou ouvinte, pois a atribuição de sentidos dos textos constitui-se na interlocução entre leitor ou falante e autor, o que torna cada leitura ou fala uma nova experiência de encontro entre ambos, considerando também as

³⁰ “A *dimensão social* diz respeito a quem são os interlocutores, em que esfera da atividade humana interagem, por que o fazem e em que tempo histórico e espaço sociocultural isso acontece, consideradas as representações de mundo dos sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125, grifo dos autores).

³¹ “[...] a *dimensão verbal* corresponde ao *texto* propriamente dito, que se materializa na relação estabelecida entre os interlocutores que usam as línguas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125, grifo dos autores).

especificidades da LIBRAS e do BRAILLE. (SANTA CATARINA, 2014, p. 125)

Geraldi (2010a) explica que, com relação aos sentidos, em uma perspectiva bakhtiniana, o processo de uso da língua demanda *movimentos de reconhecimento e compreensão*. O *reconhecimento* se refere ao conhecimento internalizado da língua e se faz explícito nas interlocuções entre falantes de uma mesma comunidade: quando um recurso expressivo utilizado é desconhecido ou deslocado dos seus usos mais frequentes, leva seus interlocutores a prestarem atenção ao que se diz, em um processo de reconhecimento dos recursos mobilizados, a fim de partirem para a construção da compreensão.

A *compreensão*, por conseguinte, “[...] é produto de uma composição que vai muito além do que é dito explicitamente e requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc.” (GERALDI, 2010a, p. 71). Desta forma, compreender como diferentes sociedades referem os mesmos objetos, porém de formas distintas, pode movimentar considerações de outras ordens, inclusive bem distantes daquelas que englobam o tema da conversação. Geraldi (2010a) ainda considera que a compreensão, quando observada nos postulados no Círculo, se produz no processo de interlocução e os elementos necessários a esta produção nem sempre estão previamente estipulados.

A dedução necessária destes movimentos entre o interno (linguístico) e o externo (contexto no sentido mais amplo) é que a língua não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, pois se assim não fora, seria impossível o jogo entre o reconhecimento e compreensão. A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações da cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar. (GERALDI, 2010a, p. 72)

A *formação do leitor* pleiteada pela PCSC (2014) exige da escola duas implicações: a leitura intensiva³² e a leitura extensiva³³. “Ter presente essas duas implicações do ato de ler exige (re)pensar tal formação de leitores na escola para além do *livro* como única possibilidade de suporte textual em aulas de Línguas, assim como em aulas de outras áreas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125, grifo dos autores). A leitura tem uma relação com a produção textual e, com o objetivo de produzir textos,

[...] cabe à escola formar leitores e produtores de textos em gêneros que permitam ao sujeito interagir com o outro, compreendendo que ler e escrever são, antes de tudo, um processo cultural e não meramente escolar, o que justifica a importância da cultura escrita na sua dimensão histórica e social, possibilitando, assim, a entrada efetiva dos gêneros do discurso nas práticas escolares de ensino da língua. (SANTA CATARINA, 2014, p. 127)

Britto (1997) explica que a leitura de textos é a contraface das atividades de produção e ambas se fazem ao mesmo tempo, pois

Assim como escrevemos para que nos leiam, lemos porque queremos (ou precisamos, o que também é uma forma de querer) saber o que o outro tem a dizer, isto é, temos uma razão para ler. [...]
[...] ao produzirem textos, os alunos-autores desvelam categorias com que interpretam suas experiências, valores, ideias. Perguntam-se e perguntam, interpretam-se e interpretam. A leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que,

³² “A *leitura intensiva* permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada, a *compreensão leitora* tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos *gêneros do discurso* e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125, grifo dos autores).

³³ “Já a *leitura extensiva* corresponde àquela que se realiza por fruição e entretenimento (obras literárias, revistas de amenidades, cadernos de esportes, lazer, entre outros) ou em busca de informações (artigos e ensaios científicos em livros, em *sites*, em revistas especializadas e afins)” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125, grifo dos autores).

confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas. (BRITTO, 1997, p. 163).

Neste universo dialógico em que a leitura produz novos textos, insere-se a *produção de textos*, remetendo à necessidade de considerar determinados aspectos no que se refere à atividade proposta na/pela escola. Aqui a PCSC se coaduna com as premissas propostas por Geraldí (2013 [1991], p. 137):

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Estes aspectos, conforme preconiza a PCSC (2014), costumam dar conta das condições de produção de textos e garantem que, mesmo que de forma mínima, na escola se produzam textos e não redações/composições que tendem a não ter sentido fora da escola, restritas à ambientação escolar. Desta forma, a produção sempre se dá em gêneros do discurso e, para produzir um texto em um determinado gênero, é preciso aproximar os estudantes deste gênero antes de realizar (solicitar) as produções.

Ninguém escreve um conto, por exemplo, sem antes ter lido vários contos, ter vivenciado esse tipo de interação com os autores [...], ter compreendido o que é esse gênero, suas especificidades e a que finalidades interpessoais ele se presta. (SANTA CATARINA, 2014, p. 127)

Porém, há de se preservar esse determinado gênero em sua completude, evitando uma abordagem categorial e analítica focadas na forma e na estrutura dos textos nesses gêneros;

Desse modo, as vivências com a compreensão e a produção textuais estão estreitamente articuladas entre si e somente são possíveis por meio das relações com o outro, em interações que se dão nos diferentes gêneros do discurso. (SANTA CATARINA, 2014, p. 127)

O trabalho com a leitura e produção de textos resultará em outra demanda do ensino de Língua Portuguesa, que implica nas relações entre *forma e função* da linguagem, conforme segue.

4.2.3 Forma e função

Este conceito é o último a ser apresentado no diagrama de forma proposital, já que tais ações carecem de tratos com a linguagem, os quais são discutidos na PCSC (2014) sob a égide da *análise linguística*; estas questões só serão compreendidas e questionadas pelos alunos a partir da prática da escrita. Ainda, fornece subsídios ao professor no sentido de mapear as principais dificuldades que os alunos apresentam no trato com a língua e suas muitas questões, dos mais variados aspectos.

Esta forma de pensar o ensino da língua, apesar de amplamente discutida e difundida na literatura da área (cf. GERALDI, 1984; 1991, 2010a; BRITTO, 1997), ainda é rejeitada por muitos professores de Língua Portuguesa, que com suas concepções de língua distintas da concepção defendida por Bakhtin e o Círculo ou, ainda, pedagógicas alinhadas às teorias tradicionais (cf. SAVIANI, 1983) continuam a elencar o ensino da gramática, de modo normativista, como o cerne das aulas de Língua Portuguesa.

Outro movimento que vem se estabelecendo nos espaços escolares, contrário a este, é um processo de apagamento do trabalho com conhecimentos gramaticais, sob o argumento de não mais realizar um trabalho equivocado com estes conhecimentos (SANTA CATARINA, 2014). A PCSC propõe que o protagonista das aulas de LP seja a interação ou o encontro por meio do texto, em suas mais variadas formas e semioses; a análise linguística, nesta visada, deve ser “[...] compreendida em favor das atividades de *compreensão e produção textuais*; ela está, portanto, a ‘serviço de’, e não objeto de estudo em si mesma e por si mesma” (SANTA CATARINA, 2014, p. 131).

Ao professor de Línguas cabe, na educação para a compreensão e para a produção textuais, possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de vocabulário, assim como requer escolhas planejadas no momento de estruturar gramaticalmente as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas,

conhecimentos necessários por conta da sociointeração.
(SANTA CATARINA, 2014, p. 132)

Tal compreensão converge com a definição de análise linguística, registrada por Britto (1997, p. 164), que “[...] se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas de leitura e produção”. Ou seja, não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, mas como um deslocamento da reflexão gramatical, por dois motivos: i) buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que nessa dinâmica se constituem; ii) compreender que as gramáticas existentes são insuficientes para dar conta das muitas atividades que os processos de interação elaboram. Desta forma, o objetivo fundamental da análise linguística é a produção de conhecimento, e não o reconhecimento de estruturas (BRITTO, 1997).

A PCSC (2014), pois, reafirma esta concepção, e reitera que não há mais espaço para o ensino normativista, que contempla o plano da palavra e da frase isoladas; assim como a opção por ensinar conhecimentos gramaticais como saberes meramente enciclopédicos.

A proposta é refletir de fato a respeito do modo como o vocabulário e as estruturas gramaticais são agenciados nos usos das línguas para os propósitos que movem os interlocutores no âmbito desses mesmos usos, o que remete mais uma vez aos gêneros do discurso. Aprender a monitorar esses usos é parte do processo rumo à autonomia discente em relação à heteronomia na relação com o professor, e isso precisa ser feito com muito cuidado para não se voltar ao normativismo puro e simples do qual muitos espaços escolares jamais saíram. (SANTA CATARINA, 2014, p. 133)

Este trabalho exige dos professores uma sólida base de conhecimentos acerca da língua, o que preconiza uma boa formação inicial e continuada. A formação inicial é premissa do professor, que opta pelo curso de Letras e percorre, por si só, os caminhos necessários para ingressar em uma faculdade/universidade; já a formação continuada, dever do Estado, é alvo de críticas e discussões de cunho complexo, já que a falta de condições objetivas de diferentes naturezas do Estado para com este quesito é latente, o que reverbera nas ineficazes práticas de uma parte significativa de professores, conforme inúmeras pesquisas evidenciam (IRIGOITE, 2011; 2015; GIACOMINI, 2013; PEREIRA, 2015 para citar apenas algumas destas pesquisas). Na perspectiva de

linguagem adotada pela PCSC, lecionar Língua Portuguesa é uma tarefa que jamais se dará por encerrada, já que a língua, viva e dinâmica, além de nos guiar pelas mais variadas áreas de conhecimento, nunca se encontra em uma versão final; é exatamente este dinamismo que constitui a riqueza de potencialidades que a linguagem tem para a formação humana integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PCSC, em sua trajetória, é um documento no qual as opções epistemológicas e teóricas estão demarcadas na elaboração de seus textos já desde sua primeira edição (1991), deixando explícita a adoção da perspectiva filosófica marxista e sua sustentação nos princípios do materialismo histórico e dialético, sendo a teoria histórico-cultural vigotskiana a orientadora das discussões pedagógicas presentes no documento.

Visto que esta Proposta passou por um processo de atualização recentemente (2014), o principal objetivo desta pesquisa foi compreender a trajetória de elaboração da PCSC ao longo de suas reformulações, considerando a abordagem pedagógica eleita e a análise das teorias imbricadas nas fundamentações dos documentos. Tendo este objetivo como premissa, esta análise desdobrou-se na discussão dos trabalhos de dois grandes teóricos: Vigotski e Bakhtin. Em razão da preeminência das contribuições teóricas desses dois autores e da absoluta articulação entre estas duas versões do documento, as edições de 1998 e 2014 foram aqui objeto de análise, em alguma medida comparativa, com o intuito de explicitar em que pontos as teorias se reafirmam ou se ampliam.

No que tange às discussões na área do currículo, percebe-se que a edição de 2014 é hibridizada com teorias nem sempre convergentes, já que mescla a teoria histórico-cultural com discussões mais alinhadas à pós-modernidade, em que a individualidade dos sujeitos prevalece ao senso do coletivo e da vida em sociedade. Em decorrência disto, temos cadernos que, mesmo com o esforço de manter a fundamentação teórico-filosófico assumida, acabam por abarcar diferentes concepções, no mesmo documento. No mais, atendendo às demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o componente de Língua Portuguesa deixou de ser uma disciplina isolada para compor uma área de conhecimento, a Área de Linguagens, a qual aproxima os componentes de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras/Adicionais, Artes e Educação Física, postos em articulação pela semiose dos signos que os constituem.

O componente de Língua Portuguesa, neste documento, é ancorado pelas teorias de Vigotski e Bakhtin, cujas teorias foram desenvolvidas na mesma época (década de 1920). No que tange aos conceitos vigotskianos, a edição de 2014 explora estes conceitos na perspectiva da formação integral dos sujeitos, levando em conta o que o autor postula sobre os processos de aprendizagem e a importância da linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, que faculta a

interação/apropriação de conhecimentos de todas as esferas. Este processo é levado a termo pelos sujeitos que convivem com o aluno, já que o desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, se dá do social para o individual e por um processo mediado. Na PCSC, em ambas as edições analisadas, estas teorias marcam forte presença e se reafirmam ao longo das edições.

A teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, também contemplada em ambos os cadernos, fundamenta o trato da linguagem a ser adotado no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Uma característica relevante é o aprofundamento destas teorias na edição de 1998, que se dilui na edição mais recente. Entretanto, estas edições apresentam divergências quanto ao tratamento da textualização dos gêneros discursivos, pois na edição de 1998 esta teoria deriva em sugestões de gêneros a serem trabalhados, apresentando uma listagem de possíveis gêneros, aspecto já discutido e criticado no corpo deste trabalho. A edição de 2014, neste aspecto, pressupõe esta materialização de forma convergente com a teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana, pelo adensamento das discussões da prática pedagógica resultante do aporte metodológico na Teoria da Atividade, o que representa em alguma medida um avanço em relação do documento de 1998.

A proposta de ensino de Língua Portuguesa aqui esmiuçada exige dos professores deste componente considerável conhecimento sobre as teorias vigotskianas e bakhtinianas, dada a ênfase com que estas teorias foram delineadas nesta concepção de ensino de língua. Entretanto, o panorama que encontramos empiricamente nas escolas da rede é outro: um número visivelmente significativo de professores desestimulados, muitos deles ainda praticando um ensino de língua baseado em concepções tradicionais.

Esta questão incide em muitas outras, principalmente no quesito *formação do professor*. No que tange à formação inicial, as universidades ainda sustentam uma luta entre dois modelos de formação, conforme Saviani (2009) propõe: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Segundo o autor, aquele modelo contempla a formação do professor através do ensino de conhecimentos que devem ser transmitidos nas escolas e, portanto, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da referida área de conhecimento; já este modelo, além da apropriação da cultura geral e da formação específica, deve ter assegurada a preparação pedagógico-didática, de forma deliberada e sistemática.

Com a prevalência do Estado e a manutenção do modelo napoleônico, conforme cunhado por Saviani (2009), as universidades

tendem a se unificar sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos, ou seja, centrados nos conteúdos culturais-cognitivos. Todavia, seja por influência anglo-saxônica, seja por desigualdades extremas ou por via legal, o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços na organização dos currículos contemporâneos, tornando-se um componente obrigatório na formação dos professores. Porém, com frequência esta obrigatoriedade reveste-se de um formalismo, sendo esvaziado o sentido real desses componentes formativos.

Esta discussão, de longa data, paira sob uma questão primordial: qual o papel da universidade no que se refere à formação de professores? Saviani (2013 [1980]) defende que, visto que o homem necessita estar produzindo continuamente sua própria existência, a realidade está sempre em desenvolvimento, ou seja, o modo de produção do desenvolvimento coincide com o próprio processo de produção de existência humana. A universidade, vista deste espectro, é produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto.

Neste momento histórico em que vivemos, este processo de produção assume a forma capitalista e, nesta perspectiva, a universidade sintetiza múltiplas determinações características do desenvolvimento que aí se funde, derivando em uma universidade tecnocrática e de modernização acelerada (SAVIANI, 2013 [1980]). Ao encarnar este modelo, a universidade vem contribuindo para agravar este distanciamento de um desenvolvimento humanizado, já que assume o posto de lugar por excelência da “cultura erudita”³⁴, cuja tendência é ignorar a “cultura popular”³⁵ e distanciar-se da “cultura de massa”³⁶.

³⁴ Para Saviani (2013 [1980], p. 99), a “cultura erudita” é caracterizada, a largos traços, como uma cultura “letrada, escolarizada, intelectualizada, integrada pela elite que comporta cientistas, artistas, literatos, tecnólogos, dirigentes em geral [...]”.

³⁵ A “cultura popular”, conforme Saviani (2013 [1980]), caracteriza-se por um materialismo animista, ou seja, materialista porque retirado do trato diário com os instrumentos de trabalho e da necessidade de vencer as forças da matéria para garantir, por meio do trabalho, a sobrevivência; animista porque esta força é impregnada de um sistema simbólico composto de entidades, objetos sagrados, rituais, festas e encantamentos, pelos quais se exprime a esperança.

³⁶ A “cultura de massa” interpõe-se entre estas duas culturas, caracterizada pelo complexo da “indústria cultural”, “[...] que retira a sua matéria-prima principalmente da ‘cultura erudita’, cujos elementos ela simplifica e difunde. Busca, também, na ‘cultura popular’ elementos que ela desfigura e transforma em

Neste ponto, a universidade obriga-se a optar entre conservar e reforçar a situação dominante ou se engajar no esforço a impedir que as aspirações populares sejam negadas.

Já na perspectiva humanizada, Saviani (2013 [1980]) defende que a universidade se voltará para a educação escolar, visto que a escola é o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, e que a “cultura popular” só poderá constituir-se num instrumento de realização de aspirações populares se for formulada em termos eruditos, papel este que a universidade deveria desempenhar com maior frequência.

Ainda no que tange à formação do professor na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade, Libâneo (2004) traça dois requisitos: i) a análise do conteúdo da formação dos alunos (conteúdos das matérias formativas e os procedimentos pelos quais se trabalha esses conteúdos) e ii) as motivações dos alunos (levando em conta a estrutura da atividade nesse nível de formação, combinando a atividade profissional e a atividade de aprendizagem). Desta forma, a atividade de aprendizagem da profissão consiste na aprendizagem do conhecimento teórico a fim de reproduzi-lo conscientemente e explicando as relações estruturais que caracterizam este determinado conhecimento. Com efeito, o professor aprenderia sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos alunos. Trata-se de uma reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino. O professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e refletir criticamente sobre sua prática, bem como aprimorar seu modo de agir à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004).

Outro ponto a ser refletido é a *formação continuada* dos professores da Rede que, teoricamente, deveria ser obrigatoriedade do Estado. Em Santa Catarina, alega-se que existe formação continuada na rede estadual, porém o que o Estado realmente oferece são pausas previstas em calendário para discussões em grupos dos próprios professores, ou seja, não existem formadores, existem professores que discutem teorias, das quais muitos não possuem o devido conhecimento, denegando-se com isso o papel do interlocutor mais experiente, central na própria teoria que engendra as áreas na PCSC.

Além disso, é inegável que a configuração de organização do trabalho docente que o Estado tem adotado tende a não favorecer para que o professor se sinta estimulado a continuar estudando e a ampliar sua

‘objeto de turismo’, conferindo-lhes um matiz de curiosidade e extravagância” (SAVIANI (2013 [1980], p. 99).

formação. Apesar de alegar que cumpre a lei da hora-atividade dos professores, não nos parece estranho um professor, ao ter de lecionar no mínimo trinta e duas aulas semanais (se contratado por quarenta horas), sentir-se cansado e desmotivado a se aprimorar. Sem falar que estas trinta e duas aulas, por conta da baixa remuneração, acabam se estendendo a um número ainda maior, para que assim o professor receba pelas chamadas *aulas complementares*, o que configura, a grosso modo, um acréscimo salarial semelhante à hora-extra. Desta forma, é bastante recorrente encontrarmos professores lecionando quarenta aulas semanais, às vezes em até três ou quatro escolas diferentes, a fim de complementar sua renda e, com isso, garantir as condições objetivas de (sobre)vivência, de forma minimamente decente.

Finalizando, um aspecto que fica latente ao estudar o documento nas duas versões é o quão distante a Proposta Curricular de Santa Catarina encontra-se dos sujeitos a quem se destina: os professores. Na falta de uma formação continuada efetiva, estes cadernos estão chegando às Unidades Escolares e sendo estocados nas salas de coordenação e bibliotecas; ou seja, a riqueza deste arcabouço teórico, que deveria ser difundida entre o corpo docente, ainda não ecoa nas salas de aula. Dado o contexto que emoldura a publicização da PCSC de 2014, definitivamente culpabilizar o professor não parece ser a solução. O caminho para levarmos a termo no seio das instituições escolares um processo de formação humana paulatinamente mais comprometido com os sujeitos e mais alinhado à defesa pela integralidade de tal formação é, antes, promover ações que subsidiem processos de formações continuadas de fato, de fluxo contínuo, por áreas de conhecimento, respeitando as especificidades que constituem estas mesmas áreas, tanto quanto os componentes que dela são parte. Somente assim, em nossa compreensão, estas teorias defendidas na proposição tematizada neste estudo reverberariam, de fato, nas concepções de ensino e aprendizagem da linguagem que ancoram as ações didático-pedagógicas a serem materializadas em espaços escolares.

REFERÊNCIAS

AURAS, Marli, et al. A democratização da educação em Santa Catarina: um outro estilo de diagnóstico – documento síntese. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 23, p. 47-78, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009 [1973].

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1952/53], p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Edição no prelo. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

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

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007 [1978].

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, v. 7, p. 17-50, 1996.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, n. 71, p. 79-115, julho de 2000.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. L. (Org.). **Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: Editora da UFSM, 2013. p. 49-74.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007. p. 43-50.

_____. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011[1984].

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. 71-80.

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

GIACOMIN, Letícia Melo. **Conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. 2013. 274 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0558-D.pdf>>

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e

produtor de textos-enunciado. 2011. 232 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Aula de português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra:** um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. 2015. Não paginado. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0617-T.pdf>

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2016 [1988]. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2016 [1988]. p. 21-37.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papyrus, 2012 [1997]. p. 09-28.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo, Scipione, 1993.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da proposta curricular de Santa Catarina 1988-1991:** políticas e textos. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar:** um estudo sobre o encontro aula de língua portuguesa. 2015. 287 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Ensino Fundamental: Disciplinas Curriculares** – Florianópolis: COREN, 1998.

_____. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 [1983].

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14, n. 40, 2009. p. 143-155.

_____. Participação da universidade do desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013 [1980]. p. 83-103.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 15, n. 45, 2010. p. 422- 590.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 [1999].

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1996 [1988].

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.

STAUB, José Raul, et al. Proposta curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. In: THIESEN, J. S. **Política curricular:** discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013 [2011]. p. 35-53.

THIESEN, Juares da Silva. Vinte anos de discussão e implantação da proposta curricular de Santa Catarina na rede de ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **Revista PerCursos.** Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, 2007.

_____. Análise da constituição da proposta curricular de Santa Catarina pela perspectiva do ciclo de políticas. In: THIESEN, J. S. **Política curricular:** discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013 [2011]. p. 71-87.

_____. Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. In: THIESEN, J. S. **Política curricular:** discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013 [2012]. p. 55-70.

_____. Proposta curricular para a escola pública catarinense – trajetória de uma construção coletiva sustentada da perspectiva histórico-cultural. In: THIESEN, J. S. **Política curricular:** discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-33.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2007 [1978].

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010 [1989].