



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

AVANY APARECIDA GARCIA

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PROPOSIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

AVANY APARECIDA GARCIA

**MARINGÁ
2021**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PROPOSIÇÕES DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

AVANY APARECIDA GARCIA

MARINGÁ
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PROPOSIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada por AVANY APARECIDA GARCIA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, DINTER – UEM/UNIR, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Profa. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G216l	<p>Garcia, Avany Aparecida</p> <p>Linguagem e desenvolvimento psíquico : Proposições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental / Avany Aparecida Garcia. -- Maringá, PR, 2021. 118 f.color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.</p> <p>Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Teoria Histórico-Cultural. 2. Formação de professores. 3. Linguagem. 4. Língua Portuguesa. 5. Desenvolvimento psíquico. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 370.71</p>
-------	---

AVANY APARECIDA GARCIA

**LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: PROPOSIÇÕES DA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná –
Unicentro

Profa. Dra. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Márcio José Pereira
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
(Suplente)

Prof. Dr. Paulo Rogério de Souza
Universidade Estadual de Maringá – UEM
(Suplente)

Maringá, 27 de julho de 2021.

Dedico este trabalho ao meu Mestre Superior; aos meus pais, José Garcia e Margarida Valente (*in memoriam*), razão da minha existência! A meu filho, José Dimas, presente de Deus e tesouro da minha vida! Ao meu companheiro, Adilson Rigoni, e aos meus amigos e familiares.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão e reconhecimento sinceros à minha Orientadora, Dra. Marta Chaves, pela atuação competente e condução imprescindível no desenvolvimento deste estudo; por me possibilitar o que recebi, até então, de mais elaborado em termos de ciência, arte, conduta sóbria, esmero e polidez.

Meu agradecimento especial ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), pela acolhida, respeito e apoio efetivo na organização dos estudos, realização de atividades e eventos, dentre outras vivências.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e à Fundação Universidade Federal de Rondônia que me oportunizaram a realização deste Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER – UEM/UNIR).

Aos coordenadores e professores do PPE – DINTER – UEM/UNIR pela disposição, orientações e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores e colegas da UNIR pelo incentivo e apoio na organização e consecução das nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Aos meus queridos alunos, pelo respeito, compreensão e por me oportunizarem a gratificante condição de vivenciar teoria e prática!

Aos meus familiares, amigos e auxiliares diretos, por meio do apoio e compreensão do quais, foi possível a realização deste trabalho.

À Banca Examinadora deste estudo, Profa. Dra. Marta Chaves, e aos professores, Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, Dr. Márcio José Pereira, Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco, Dr. Paulo Rogério de Souza e Dr. Jader Janer Moreira Lopes, por comporem a Banca Examinadora, pelo tempo e atenção dedicados e pelas importantes contribuições à pesquisa.

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35).

GARCIA, Avany Aparecida. **Linguagem e Desenvolvimento Psíquico: Proposições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. 2021. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

RESUMO

A linguagem, como capacidade humana fundamental para o desenvolvimento intelectual dos escolares, é o objeto de estudo desta tese. Nesta investigação, consideramos essa contribuição aos estudantes do Sexto Ano do Ensino Fundamental. Temos como objetivo geral identificar a linguagem como condição essencial para o desenvolvimento humano a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, há argumentos suficientes sobre linguagem que nos permitem analisar proposições didáticas ao ensino de Língua Portuguesa para o Sexto Ano do Ensino Fundamental? Guiamos nossas argumentações com o respaldo dos preceitos da Ciência da História, expressos no fundamento da Teoria Histórico-Cultural. Como delineamento bibliográfico, estudamos as elaborações clássicas de Vigotski (2009a; 2009b, 2009c), Luria (1969), Leontiev (1978), Volóchinov – Círculo de Bakhtin – (2018). Dos escritos contemporâneos, destacamos Mészáros (2008), Prestes (2012), Duarte (2003, 2004), Saviani (2012, 2013) e Chaves (2014b; 2020a; 2020b). Dentre os objetivos específicos constituídos para essa investigação, elencamos: apresentar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, especialmente da linguagem, no âmbito da educação escolar; analisar, com base no contexto das traduções da obra de Vigotski, a necessidade do zelo com o ensino da linguagem nos espaços de educação formal, em face do caráter de “tradução” que a aprendizagem da língua pode assumir no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas; discorrer sobre as relações entre consciência, pensamento e linguagem na formação de sentidos e significados constituintes do desenvolvimento intelectual dos escolares; discutir a importância da formação de professores, em especial da contínua, considerando contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os professores de Letras; identificar possibilidades de intervenção dos professores no tocante a conteúdos, procedimentos e concepções teórico-metodológicas constantes de livros didáticos; apresentar demonstrativos de Recursos Didáticos, destacando possíveis contribuições da Arte e da Literatura para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Da pesquisa realizada, constatamos a hipótese de que, no conjunto de elaborações da Teoria Histórico-Cultural, há argumentos que apresentam a linguagem como capacidade humana fundamental para o desenvolvimento intelectual dos escolares, contribuição que direcionamos ao ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental. Destacamos que esta investigação constitui-se como desdobramento de ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII) da UEM, ao qual a presente pesquisa está vinculada.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Linguagem. Desenvolvimento psíquico. Formação de professores. Língua Portuguesa.

GARCIA, Avany Aparecida. **Language and Psychic Development: Propositions of the Historical-Cultural Theory for the Teaching of Portuguese Language in the Final Years of Elementary School.** Thesis Advisor: Professor Dr. Marta Chaves. 2021. 118 f. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, State University of Maringá, Maringá, 2021.

ABSTRACT

Language, as a fundamental human capacity for the intellectual development of students, is the object of study in this thesis. In this investigation, we consider this contribution to students in the Sixth grade of Elementary School. Our general objective is to identify language as an essential condition for human development based on the elaborations of the Cultural-Historical Theory. The research was guided by the following question: in the elaborations of the Historical-Cultural Theory, are there enough arguments about language that allow us to analyze didactic propositions for the teaching of Portuguese Language for the Sixth grade of Elementary School? We guide our arguments with the support of the precepts of the Science of History, expressed in the foundation of the Cultural-Historical Theory. As a bibliographical outlining, we studied the classic elaborations of Vigotski (2009a; 2009b, 2009c), Luria (1969), Leontiev (1978), Volochinov – Bakhtin Circle – (2018). From contemporary writings, we highlight Mészáros (2008), Prestes (2012), Duarte (2003, 2004), Saviani (2012, 2013) and Chaves (2014b; 2020a; 2020b). Among the specific objectives established for this investigation, we list: present the assumptions of the Cultural-Historical Theory on the process of development of higher psychological capacities, especially of language, in the context of school education; analyze, based on the context of the translations of Vigotski's work, the need for zeal with the teaching of language in formal education spaces, given the character of "translation" that language learning can assume in the development of didactic-pedagogical actions; discuss the relationships between consciousness, thought and language in the formation of senses and meanings that constitute the intellectual development of students; discuss the importance of teacher training, especially continuous training, considering contributions from the Cultural-Historical Theory for Literature teachers; identify possibilities of teachers intervention regarding contents, procedures and theoretical-methodological conceptions contained in textbooks; present statements of Didactic Resources, highlighting possible contributions of Art and Literature to the teaching and learning of Portuguese Language. From the research carried out, we verified the hypothesis that, in the set of elaborations of the Cultural-historical Theory, there are arguments that present language as a fundamental human capacity for the intellectual development of students, a contribution that we direct to the teaching of Portuguese in the Sixth grade of Elementary School. We emphasize that this investigation is an unfolding of actions carried out by the Research and Studies Group on Inclusive Early Childhood Education (GEEII) at UEM, to which this research is linked.

Keywords: Cultural-Historical Theory. Language. Psychic development. Teacher training. Portuguese Language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DACL	Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DINTER	Doutorado Interinstitucional em Educação
EaD	Educação a Distância
GEEII	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PROPesq	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UCAM	Universidade Candido Mendes
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
2.1	VIGOTSKI E AS TRADUÇÕES: UM EXEMPLO DA NECESSIDADE DO ZELO COM A LINGUAGEM E COM A ESCRITA.....	31
2.2	ATIVIDADE-GUIA E ENSINO: A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE PERMANENTE EM TODOS OS PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO.....	44
3	LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA E APROPRIAÇÃO DA CULTURA: A POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO COM O ENSINO FORMAL	54
3.1	A DEFESA DO ENSINO COM SENTIDO E SIGNIFICADO: REALIZAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO FORMAL.....	58
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APROPRIAÇÃO DA CULTURA: POSSIBILIDADE DE AVANÇO NO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	61
4	A LINGUAGEM DO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	69
4.1	LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E DEMANDAS ATUAIS.....	70
4.2	LIVRO DIDÁTICO DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM.....	78
4.3	POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM ARTE E LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa é decorrente de nossa trajetória na educação escolar, a qual integra tanto experiências em sala de aula, em todos os níveis da educação básica e no ensino superior, quanto em secretarias de educação, municipal e estadual, atuando com formação de professores na área de linguagem. Assim, julgamos necessário apresentar nosso percurso pessoal e profissional para a compreensão do tema e objetivos da presente investigação.

Iniciei minha carreira como professora aos 15 anos, em 1993, no município de Ariquemes-RO, em uma instituição privada confessional, Escola Adventista¹, mesmo período em que ingressava no Magistério, Ensino Médio Profissionalizante na época. Atuei na quarta série² do Ensino Fundamental, por quatro meses, em substituição a uma professora. Ainda não contava com instrumentalização teórico-metodológica específica para a docência, mas com essa experiência, me identifiquei com o ofício de ensinar ao me envolver com as crianças no desenvolvimento de algumas atividades, como leitura de histórias bíblicas, acompanhadas de pintura, recorte e montagem de personagens e cenários. O que me marcou nessas vivências foi observar que as crianças realizavam, com mais interesse e desenvoltura, atividades em que podiam se envolver, criar e apreciar o resultado de suas ações. Atualmente, percebo que eram, justamente, os conteúdos e atividades em que havia sentido e significado que contavam com a preferência e o envolvimento dos alunos.

Durante a graduação, no Curso de Licenciatura em Letras realizado na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)³, de 1996 a 1999, os estudos

¹ De acordo com informações constantes do *website* da Instituição, a Rede de Educação Adventista está presente em 165 países, representada por 112 faculdades, 7.804 escolas (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Teve início em 1896, em Curitiba, Paraná – Colégio Internacional – sob a direção de Guilherme Stein Jr. Na atualidade, existem, no Brasil, 470 unidades escolares, além de quinze colégios em regime de internato, e sete deles oferecem desde a Educação Básica à Pós-Graduação (ESCOLA ADVENTISTA, 2020).

² Equivalente ao 5º Ano do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei nº 11.274/2006 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2006).

³ Na *Apresentação* da página da *web* dessa Instituição, consta que a UNIR é a única universidade pública de Rondônia. Foi instituída em 1982 pela Lei nº 7011, de 08 de julho, após a criação do estado pela Lei Complementar nº 47, de 22 de dezembro de 1981. Atualmente, a UNIR possui oito *campi*, localizados nos municípios de Ariquemes (90.353 habitantes, Centro-Norte do estado, Vale do Jamari), Cacoal (78.574 habitantes, Centro-Leste do estado), Guajará-Mirim (41.656 habitantes, mesorregião Madeira-Guaporé, divisa com a Bolívia), Ji-Paraná (116.610 habitantes, Centro-Leste do estado), Porto Velho (428.527 habitantes, mesorregião Madeira-Guaporé), Presidente Médici (22.319 habitantes, Leste do estado) Rolim de Moura (50.648 habitantes, Leste do estado) e Vilhena (76.202 habitantes, Leste do estado). A sede administrativa da UNIR fica em Porto Velho, onde

na área de Linguística e Literatura mobilizaram o interesse de realizar a transposição didática de postulações teórico-metodológicas das Ciências da Linguagem⁴, especialmente das que preceituam uma perspectiva crítica de ensino e aprendizagem de língua materna. A Sociolinguística, por exemplo, apresenta uma abordagem crítica a respeito do preconceito linguístico, prática ainda comum no contexto escolar, conforme postulam teóricos dessa vertente em relação ao ensino de gramática normativa que se institui em oposição ao desenvolvimento dinâmico da linguagem, desconsiderando características específicas da fala, da escrita e de contextos diversos (BAGNO, 2004⁵; 2007; ANTUNES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005).

No período da graduação, atuava na rede municipal de ensino de Ariquemes, RO, com contrato temporário, de 1995 a 1997. Ministrei aulas em turmas de alfabetização e na terceira série do Ensino Fundamental, assim nominado à época. Empreendi esforços para subsidiar procedimentos didáticos relativos ao ensino de Língua Portuguesa, buscando fundamentos em uma concepção social de língua que pressupõe uma inter-relação entre língua, sociedade e cultura (CALVET, 2002).

A despeito das dificuldades das crianças relacionadas à leitura, interpretação e escrita, percebi que era possível empreender uma postura didático-pedagógica diferenciada. Ou seja, efetivar um ensino de Língua Portuguesa considerando, criticamente, as consequências sociais do uso ou não uso de cada variação linguística, inclusive da norma padronizada (BORTONI-RICARDO, 2005). Ressalto que, para além das discussões quanto a ensinar ou não gramática (MARTINET, J.,

estão a Reitoria e as Pró-Reitorias de Administração (PRAD), Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), de Graduação (PROGRAD), de Planejamento (PROPLAN) e de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPesq) (UNIR, 2020).

⁴ As Ciências da Linguagem constituem áreas de pesquisa no âmbito da Linguística, a qual, conforme define A. Martinet (1978), consiste no estudo científico da linguagem humana. Atualmente, integram esses estudos algumas áreas de conhecimento como a Sociolinguística, Análise de Discurso, Linguística Textual, Psicolinguística, dentre outras.

⁵ Nesta obra, *A Língua de Eulália: novela sociolinguística*, o autor apresenta, de modo divertido e descontraído, princípios da Sociolinguística, segundo os quais professores de língua materna devem entender e transmitir a complexidade da língua, suas propriedades estruturais distintas, especificações, lógica e regras internas às variações e mudanças que, comumente, são concebidas de forma preconceituosa. Consideramos pertinente ressaltar que, ao contrário de algumas interpretações equivocadas no que tange ao estudo das variações linguísticas, as Ciências da Linguagem não objetivam desmerecer o ensino da modalidade padronizada da língua, e, sim, oferecer subsídios para uma análise científica dos fenômenos linguísticos, propiciando, dessa forma, também, a apropriação da linguagem que, historicamente, goza de prestígio social. Em última instância, os estudos linguísticos contemporâneos, na área da educação escolar, se propõem a contribuir para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

1979; POSSENTI, 1996), o ensino da norma padrão é concebido pelos estudos na área da Linguística como função inalienável da escola (GNERRE, 2009; ILARI; BASSO, 2009; SCHERRE, 2005; SOARES, 2008).

De 1998 a 2014, atuei nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, com contrato efetivo, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ariquemes-RO, e Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC).

Nesse período, também realizei duas especializações *lato sensu*. Entre 2003 e 2004, cursei Docência do Ensino Superior na Universidade Candido Mendes (UCAM), apresentando o trabalho de conclusão sob o título A alteridade na prática pedagógica, e, em 2004, Especialização em Linguagem e Educação, pela UNIR, compondo o trabalho final com o título Da alfabetização tradicional para letramento.

Destaco que esses estudos reafirmaram meu entendimento quanto à importância de empreender o ensino de língua na perspectiva das Ciências da Linguagem, ou seja, propiciando aos alunos a instrumentalização linguística necessária para comunicação verbal em suas diferentes modalidades e possibilidades: oral, escrita, padronizada, estilística, estratégica e intencionalmente planejada, conforme propõe a concepção materialista de discurso⁶, por exemplo. De acordo com essa área da Linguística, denominada Análise de Discurso, em operações arbitrárias, intencionais, a palavra, que constitui composições textuais diversas, pode ser usada de modo crítico, contrapondo padrões de dominação ideológica (ORLANDI, 1993).

No período de 2008 a 2013, no *campus* da UNIR de Ariquemes, RO, atuei como tutora presencial no Curso de Letras, turma 2008, na modalidade de Educação a Distância (EAD). Como tutora, participava das aulas presenciais das disciplinas⁷ do curso e fazia o acompanhamento da turma durante aproximadamente 20 horas semanais⁸, orientando a realização de atividades via Plataforma Moodle, ambiente

⁶ Trata-se de uma área da Linguística contemporânea, denominada Análise de Discurso, que defende uma concepção materialista de autoria e de texto, e que, como tal, postula a possibilidade de interinfluência da prática discursiva nas formações ideológicas (ORLANDI, 1993).

⁷ As disciplinas do Curso de Letras EaD/UNIR, dentre as quais Introdução à Linguística, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Análise do Discurso e Literaturas, eram ministradas por docentes da UNIR e acompanhadas por tutores presenciais e a distância, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/UAB-UNIR (UNIR, 2007).

⁸ Como tutora selecionada para atuar na turma 2008 da EaD/UNIR, Polo de Ariquemes, obtive cedência de 20 horas do meu contrato da Prefeitura Municipal de Ariquemes, RO para a SEMED (ARIQUEMES, 2012).

virtual de aprendizagem. Essa atuação como tutora equivaleu a “cursar novamente” a graduação em Letras enquanto acompanhava e orientava os acadêmicos no desenvolvimento das disciplinas do curso, marcando, dessa forma, o aprofundamento dos estudos na área de linguagem.

Em decorrência dessas experiências, estudos e vivências em sala de aula, constituiu-se o desejo de contribuir para que mais professores da área de Letras também se engajassem no propósito de ensinar a língua materna tendo como referencial teórico-metodológico as postulações dos estudos linguísticos, como expus. Assim, fui convidada para trabalhar com formação de professores de Língua Portuguesa, inicialmente de 2009 a 2012, na SEMED⁹ de Ariquemes, RO, e em seguida, na SEDUC/RO, de 2012 a 2014. Vale pontuar que nas atividades presenciais, além da socialização de experiências empíricas, comumente integrante da pauta de oficinas de formação, também propunha, como referencial teórico-metodológico dos estudos realizados, elaborações das Ciências da Linguagem, conforme referi nesta apresentação.

As experiências com formação de professores de Língua Portuguesa¹⁰ se mostraram desafiadoras, especificamente quando percebi, em visitas¹¹ às instituições escolares, algumas fragilidades quanto à transposição didática dos estudos e proposições discutidos nos encontros presenciais. Ou seja, os alunos não estavam aprendendo a ler, interpretar e escrever adequadamente. Dessa maneira, foi possível observar que, a despeito de esforços envidados em relação ao ensino de Língua Portuguesa a partir de proposições dos estudos linguísticos¹², ainda predominava, para a maioria dos professores, uma concepção tradicional de ensino que priorizava o trabalho com gramática normativa, geralmente descontextualizado

⁹ Obtive cedência da SEDUC/RO, 40 horas, ficando à disposição da SEMED para trabalhar com formação de professores.

¹⁰ As referidas atividades de formação contavam com 35 participantes, entre professores de Língua Portuguesa e coordenadores pedagógicos das instituições escolares. O registro dessas atividades consta do relatório *Ações da SEMED: 2005-2012* (ARIQUEMES, 2012).

¹¹ Havia um cronograma de formação que previa um encontro, a cada mês, com os professores e um cronograma de visita às escolas, intercalando com as atividades presenciais. Nas visitas, conversava com os coordenadores pedagógicos e, por vezes, com os professores em horário de planejamento. Em algumas dessas vivências, fui convidada pelos professores para com eles entrar em sala de aula e verificar alguns aspectos relativos aos conteúdos e atividades trabalhados.

¹² Alguns professores, participantes da formação em Língua Portuguesa, desenvolveram atividades e projetos significativos a partir de proposições discutidas nos encontros presenciais, e alguns desses registros estão disponíveis no site do evento (SEMED, 2012).

de situações reais de escrita, em detrimento do estudo, compreensão, interpretação, produção e análises de textos em gêneros diversos.

Esse é um ponto da trajetória profissional e de estudos, ora apresentada, de grande importância, uma vez que as fragilidades observadas¹³ no decorrer das formações, notadamente no que tange às dificuldades dos alunos em ler, interpretar e escrever, me instigaram a dar continuidade aos estudos em busca de um amparo teórico-metodológico capaz de subsidiar o ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, ingressei no Mestrado Acadêmico em Letras, pela UNIR, de 2010 a 2012, durante o qual, além de revisão bibliográfica na área das Ciências da Linguagem, realizei pesquisa com professores de Língua Portuguesa do município de Ariquemes-RO, participantes da formação em que atuava. Dos resultados apresentados, destaca-se a verificação do predomínio de um ensino tradicional da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa, decorrente de um conhecimento não aprofundado, por parte dos professores, sobre as proposições dos estudos linguísticos. Foi possível inferir desses resultados que, por razões histórico-contextuais concernentes ao desenvolvimento da educação escolar em nosso país, a formação de professores na área de Letras e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ainda carecem de instrumentalização teórico-metodológica. Apresentei em 2012, sob orientação da Profa. Dra. Iracema Gabler e coorientação da Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, a dissertação intitulada Concepções de linguagem e ensino de língua materna: perspectivas teórico-práticas (GARCIA, 2012), vislumbrando contribuir, ainda que incipientemente, com os estudos e discussões relativos ao ensino de língua materna e formação de professores na área de Letras.

A graduação, especialização e mestrado na área de Letras, bem como a atuação como professora, tutora e formadora nessa área da linguagem me mobilizaram a atuar como docente, também, no Curso de Letras. Isso por acreditar na importância do profissional desse curso para o desenvolvimento educacional dos estudantes do estado de Rondônia, especialmente no contexto do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

¹³ Os professores relatavam dificuldades, tanto de ordem teórico-metodológica, referente à realização de trabalhos com textos, quanto de ordem sistêmica e estrutural, no que concerne ao apoio de gestores e de integrantes da comunidade escolar; disponibilidade de materiais didáticos, espaços adequados, dentre outras.

Em 2015, ingressei na UNIR como docente do Ensino Superior, sendo lotada no Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), *campus* de Guajará-Mirim-RO. Desde então, venho trabalhando com disciplinas na área de Linguística e Educação no Curso de Letras. Atualmente ministro Didática e Legislação de Ensino para os futuros profissionais formados por esse curso, os professores de Língua Portuguesa.

Em minha atuação como docente no Curso de Letras, especificamente, tem sido possível observar a fragilidade, no que respeita ao nível de ensino formal, que os acadêmicos demonstram ao ingressar no Ensino Superior, com algumas exceções. Testemunho, no decorrer das aulas, dificuldades básicas de leitura, escrita, interpretação, produção de textos, argumentação, dentre outras, todas relacionadas, de algum modo, às questões de linguagem, o que me permite deduzir que essa área de ensino não tem sido devidamente desenvolvida na Educação Básica. Fato esse também constatável diante dos índices da educação em nosso país¹⁴.

Esses registros e descrição do percurso pessoal e profissional me conduziram ao propósito de dar continuidade ao aprimoramento intelectual na busca de um amparo teórico-metodológico capaz de subsidiar o trabalho com a linguagem, especialmente no que se refere a uma conduta didático-pedagógica adequada ao ensino de Língua Portuguesa. Ingressei, pois, em 2017, no Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER), oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual do Maringá (UEM), à Fundação Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves.

Ao me inscrever para esse doutorado, optei pela linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, na qual constava como referencial teórico-metodológico, proposto entre os temas para pesquisa, a Teoria Histórico-Cultural. Em 2018, passei a integrar, como estudante do programa de Doutorado em

¹⁴ Segundo os dados constantes do Resumo Técnico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, o Brasil, mesmo apresentando melhoras em seu desempenho nas avaliações, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda não alcançou as metas propostas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Os índices recentes da Educação Básica, IDEB e PISA (BRASIL, 2018, 2019b, 2020), continuam atestando a defasagem da educação em nosso país em relação aos países mais desenvolvidos.

Educação, o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII)¹⁵, no qual venho experienciando estudos e vivências que se fundamentam em princípios da Teoria Histórico-Cultural. Princípios estes expressos na organização coletiva do Grupo para os estudos, atividades com formação de professores, composição de escritos e de materiais didáticos, participação em eventos, dentre outros trabalhos desenvolvidos, todos pautados por disciplina, planejamento, intencionalidade, sentido e significado, reafirmando a defesa de uma educação de excelência para o máximo desenvolvimento dos escolares.

Em junho de 2018, com a realização de uma das disciplinas do Doutorado em Educação – DINTER (UEM/UNIR), Ensino Aprendizagem e Educação Escolar, ministrada pela Profa. Dra. Marta Chaves (UEM) e Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya (UEM) no *campus* da UNIR de Guajará-Mirim, tive acesso a referências bibliográficas de autores clássicos, como Marx e Engels (2007); Leontiev (1978); Vigotski (2009a; 2009b), e contemporâneos, tais como Mészáros (2008); Martins; Abrantes; Facci (2016); Prestes (2012); Saviani (2013); Chaves (2014a; 2016); Duarte (2003; 2004), dentre outros, relativas à Ciência da História e à Teoria Histórico-Cultural.

Dentre as atividades descritas nesse percurso profissional e de estudos, destaco uma das primeiras ações coletivas que vivenciei junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva, a composição do texto Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional¹⁶. Essa experiência se constituiu rica de

¹⁵ O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), liderado pelas Profas. Dras. Marta Chaves, Eloíza Elena da Silva e Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, constituído como um desdobramento do Projeto de Ensino intitulado *Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil*, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004, junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. O Grupo é formado por estudantes e docentes da Universidade Estadual de Maringá, além de docentes convidados de outras Instituições de Ensino Superior do Paraná, Rondônia e São Paulo. Os objetivos do Grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação dos profissionais que atuam com crianças dos primeiros meses aos cinco e seis anos, bem como investigar práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil. Considerando as políticas públicas de educação inclusiva, a partir de 2021, com o propósito de compreender as especificidades de formação docente e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, foi incluído mais uma linha de pesquisa no grupo de estudos considerando a transversalidade da educação especial nas modalidades de ensino. Os integrantes do Grupo organizam pesquisas e atuam em cursos de formação continuada junto a Secretarias Municipais de Educação nos estados do Paraná, São Paulo e Rondônia (MOURA, 2018; FELICIO, 2018; SOUZA, 2018; GONÇALVES, 2019; SILVA, 2020).

¹⁶ Artigo publicado na Revista *Entrepalavras* (GARCIA; CHAVES; STEIN, 2018).

sentido e significado por marcar minha aproximação com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, sendo possível vislumbrar as contribuições desse referencial para a formação de profissionais na área de linguagem.

Outra vivência significativa foi a participação, entre os dias dois a cinco de abril de 2019, das atividades do I Congresso de Formação Docente: diálogos entre a pós-graduação e a graduação, realizado pela UNIR e UEM em Guajará-Mirim-RO, o qual visou fortalecer a parceria entre essas instituições na efetivação do Doutorado Interinstitucional em Educação – DINTER UEM/UNIR. Nesse evento, tivemos a oportunidade de realizar, sob a coordenação da Profa. Dra. Marta Chaves, o curso Literatura e Arte: possibilidades didáticas e de desenvolvimento humano¹⁷, experiência fundamental para a definição do objeto desta pesquisa.

Os estudos, as experiências em sala de aula e com formação de professores vêm me mobilizando a questionar se a linguagem, que é própria do Curso de Letras, é devidamente considerada tendo em vista o máximo desenvolvimento dos escolares.

Em consonância com o que expressamos inicialmente, é o processo dessa trajetória profissional e de estudos que nos conduziu à presente investigação sobre a centralidade da linguagem para o desenvolvimento intelectual dos escolares. Esse propósito se relaciona com a concepção de escola que defendemos, em face da crítica contemporânea referente às orientações e determinações neoliberais. Reconhecemos, em consonância com Saviani (2013) e Duarte (2003, 2004), que é função da escola a transmissão e assimilação de conhecimento científico, teórico e acadêmico historicamente elaborados, para o que é necessária a atuação pedagógica intencional, formalmente organizada, e, nesse sentido, citamos Chaves (2014a; 2020b) ao defender que o ensino científico e elaborado deve ser priorizado desde os primeiros anos escolares.

Conceber que a função da escola é a transmissão dos conhecimentos clássicos, científicos, reconhecidos historicamente como máximas elaborações humanas, não significa desconsiderar as condições objetivas dos escolares, sua

¹⁷ Mais de 200 participantes se inscreveram para esse curso entre professores, técnicos e alunos das graduações em Letras e Pedagogia do *campus* da UNIR de Guajará-Mirim-RO. As ministrantes dessa atividade foram as Profas. Dra. Marta Chaves da UEM; Ma. Avany Aparecida Garcia da UNIR e Elizete Gritti, Coordenadora de Educação de Cerejeiras-RO.

cultura, os conceitos espontâneos, cotidianos já internalizados¹⁸. Até porque, de acordo com Vigotski (2009a), essas formações potenciais constituem a base para o desenvolvimento do pensamento teórico, dos conceitos científicos. Entretanto, cabe à educação escolar o compromisso de ir além do imediato dos estudantes, do legado que a sociedade capitalista lhes reservou, como pontuam Chaves (2011a, 2020a), Martins (2013), dentre outros pesquisadores contemporâneos. Vale destacar que é nesse ponto que incide a importância da formação inicial e contínua dos profissionais que atuam na educação, conforme discutiremos na quarta seção desta tese.

A despeito da vigência, ainda, de uma sociedade capitalista, perpetuadora de mecanismos educativos para a subserviência, como explicita Mészáros (2008), acreditamos, também, na possibilidade de superação do capital em prol da humanização. Para esse pensador contemporâneo, o sentido da mudança educacional radical consiste em “[...] perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Essa função soberana da educação inclui “a **automudança consciente** dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifo do autor). Em nossa acepção e, de acordo com o que pretendemos elucidar neste trabalho, amparados nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, o processo de conscientização e apropriação do conhecimento historicamente sistematizado é, essencialmente, mediado pela linguagem, função psicológica superior que propicia o desenvolvimento das demais capacidades psíquicas superiores como a memória, a atenção voluntária, raciocínio lógico, criação, dentre outras.

Com base nas definições de Gil (2018) e Alves-Mazzotti (2001), optamos pelo delineamento bibliográfico desta pesquisa, pela possibilidade de dispormos de um alcance mais amplo das elaborações atinentes ao objeto da nossa investigação, o qual se vincula às pesquisas na área de educação.

Conforme postulam Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998) a respeito do

¹⁸ Essa concepção de transmissão de conhecimento, a nosso ver, não exclui a perspectiva de consciência histórica postulada por Cerri (2014), a qual preceitua o ensino e a aprendizagem como “saberes em relação”. Entendemos que a educação escolar pode e deve promover a possibilidade dessa relação de saberes com a disponibilização intencional e sistemática dos conhecimentos científicos e das riquezas produzidas pela humanidade.

rigor necessário à produção de conhecimentos confiáveis, a revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos é essencial para a definição do objeto de pesquisa.

Quanto ao fundamento teórico-metodológico, guiamos nossas argumentações tendo como base os preceitos da Ciência da História, de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), expressos no fundamento da Teoria Histórico-Cultural. Assim, empreendemos estudo das elaborações clássicas de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), *A construção do pensamento e da linguagem* (2009a); Alexandr Romanovich Luria (1902-1977), *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (1986); *O desenvolvimento do psiquismo* (1978), de Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1904-1979), e *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2018) de Valentin Volóchinov – Círculo de Bakhtin (1895-1936). Dos escritos contemporâneos, destacamos as reflexões críticas de Mészáros (2008) quanto ao papel soberano da educação escolar na tarefa de superação do capital; Prestes (2012); Duarte (2003, 2004); Saviani (2012, 2013), dentre outras discussões de pesquisadores que se harmonizam com os princípios da Teoria Histórico-Cultural.

Em consonância com as postulações Mori (2016) acerca da necessidade de coerência entre a teoria e o método, sinalizamos que, em nossa investigação, primamos por essa conduta, pois a Teoria Histórico-Cultural, na qual amparamos nossas argumentações, é concebida como expressão do Materialismo Histórico-Dialético, o método, conforme elucidaram Shuare (2017); Duarte (2003; 2004); Chaves (2015, 2020a); Pasqualini (2016), dentre outros.

Em relação à importância do nível filosófico da metodologia, Shuare (2017, p. 23), corroborando Yudin (1978), frisa que esse nível superior funciona “[...] como sistema de premissas e princípios orientadores da atividade cognoscitiva”. No que respeita às bases filosóficas da Teoria Histórico-Cultural, a autora também assinala que “[...] os postulados metodológicos e filosóficos do materialismo dialético e histórico constituíram desde os inícios e permanecem sendo as referências dentro das quais a Psicologia soviética enquadra conscientemente suas buscas teóricas e experimentais” (SHUARE, 2017, p. 30).

Ao definirmos a Teoria-Histórico-Cultural como fundamento teórico-metodológico de nossas argumentações, consideramos pertinente reconhecer que a

Revolução Russa de 1917¹⁹, envolvendo a Guerra Civil de 1918-1920 e a instituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), foi o marco contextual que propiciou as elaborações de Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979), atinentes aos princípios desse referencial. Segundo Prestes (2012, p. 9), “[...] A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias”.

Com base nesse entendimento, destacamos, de acordo com Hobsbawm (1995, p. 51), que

[...] a Revolução de Outubro teve repercussões muito mais profundas e globais que sua ancestral. Pois se as ideias da Revolução Francesa, como é hoje evidente, duraram mais que o bolchevismo, as consequências práticas de 1917 foram muito maiores e mais duradouras que as de 1789. A Revolução de Outubro produziu de longe o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna.

Em conformidade com Hobsbawm (1995), Bertonha (2011) também considera que a Revolução Russa foi um marco fundamental que configura o verdadeiro início do século XX. No que diz respeito às condições econômicas no período pós-revolução, este pesquisador enfatiza que “apesar do sucesso em recuperar quase todo o seu antigo território e reconstruir o Estado, a Rússia, agora União Soviética, estava numa situação no mínimo delicada. [...] sua economia e sua sociedade teriam que ser reconstruídas, e com urgência” (BERTONHA, 2011, p. 72).

Nessa mesma perspectiva, Prestes (2012, p. 10-11) enuncia que, “Com a instalação do poder dos soviets, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais”. Dentre essas necessidades, a educação, prioritariamente, “[...] deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, para isso, um novo sistema de instrução” (PRESTES, 2012, p. 10-11).

É nesse período de transição, conforme referencia a autora, que

[...] os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial

¹⁹ Conforme afirma o historiador Hobsbawm (1995, p. 50), “A revolução foi a filha da guerra no século XX: especificamente a Revolução Russa de 1917, que criou a União Soviética, transformada em superpotência pela segunda fase da ‘Guerra dos Trinta e Um Anos’ [...]”.

de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (IAROCHEVSKI, 2007 *apud* PRESTES, 2012, p. 14).

Percebemos que as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, desde suas origens, se propunham a contribuir, por meio do ensino formal, com a formação do novo homem socialista (PRESTES, 2012; SHUARE, 2017), sendo a perspectiva mais importante, a de que, mesmo em tempos sombrios e árduos, é possível vislumbrar possibilidades de avanço na educação escolar.

Também na contemporaneidade, pesquisadores²⁰ vêm demonstrando a relevância desse referencial como amparo teórico-metodológico para as ações educativas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento máximo das capacidades humanas dos escolares, como a atenção, memória, raciocínio lógico, apreço à arte, criação e a linguagem, em especial, função psíquica superior responsável pela mediação do desenvolvimento intelectual.

Com esse entendimento, definimos, como objeto de estudo desta tese, a linguagem e sua relação com o desenvolvimento intelectual dos escolares do Sexto Ano do Ensino Fundamental. Como objetivo geral, propomos identificar a linguagem como condição essencial para o desenvolvimento humano a partir das elaborações da Teoria Histórico-Cultural. Para orientar essa investigação, nos conduzimos pela seguinte questão: nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, há argumentos suficientes sobre linguagem que nos permitem analisar proposições didáticas ao ensino de Língua Portuguesa?

A partir dessa indagação, desenvolvemos a pesquisa com a hipótese que, no conjunto de elaborações da Teoria Histórico-Cultural, há argumentos que apresentam a linguagem como capacidade humana fundamental para o desenvolvimento intelectual dos escolares. E nesta investigação, consideramos essa contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

Como desdobramento dessa hipótese e objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: apresentar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, especialmente da linguagem, no âmbito da educação escolar; analisar,

²⁰ Duarte (2003, 2004); Martins, Abrantes e Facci (2016); Prestes (2012); Shuare (2017); Chaves (2011a, 2014a, 2014b, 2015, 2016, 2020a), Tuleski (2011), dentre outros.

com base no contexto das traduções da obra de Vigotski, a necessidade do zelo com o ensino da linguagem nos espaços de educação formal, em face do caráter de “tradução” que a aprendizagem da língua pode assumir no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas; identificar, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a função mediadora da linguagem em todos os períodos do desenvolvimento psíquico; discorrer sobre as relações entre consciência, pensamento e linguagem na formação de sentidos e significados, destacando a essencialidade da mediação linguística e do ensino formal para o desenvolvimento intelectual dos escolares; discutir a importância da formação de professores, em especial da contínua, considerando contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os professores de Letras, no sentido de instrumentalizá-los teórico-metodologicamente em prol do avanço no ensino de Língua Portuguesa; identificar possibilidades de intervenção dos professores no tocante a conteúdos, procedimentos e concepções teórico-metodológicas constantes de livros didáticos; apresentar demonstrativos de Recursos Didáticos, considerando possíveis contribuições da Arte e da Literatura para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

Tendo como referência os princípios da Teoria Histórico-Cultural, organizamos nossos argumentos em quatro seções. Nessas considerações introdutórias, apresentamos nosso percurso profissional e de estudos, bem como aspectos históricos atinentes ao contexto de elaboração da Teoria Histórico-Cultural.

Na segunda seção, Linguagem, aprendizagem e desenvolvimento: princípios da Teoria Histórico-Cultural, apresentamos alguns pressupostos básicos da Teoria Histórico-Cultural sobre o processo de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, com ênfase para a função mediadora da linguagem, no âmbito da educação escolar. Na subseção 2.1, Vigotski e as traduções: um exemplo da necessidade do zelo com a linguagem e com a escrita, analisamos algumas abordagens relativas à tradução da obra desse intelectual russo, pontuando o caráter de “tradução” que o ensino de língua pode assumir nos espaços de educação formal. Com o propósito de identificar a função mediadora da linguagem no processo de desenvolvimento do psiquismo, abordamos na subseção 2.2, Atividade-guia e ensino: a linguagem como atividade permanente em todos os períodos do desenvolvimento psíquico, o caráter de permanência da mediação linguística em todas as fases da periodização do desenvolvimento humano,

destacando a essencialidade do ensino sistematizado, no sentido de promover o desenvolvimento máximo dos escolares.

Na terceira seção, Linguagem, consciência e apropriação da cultura: a possibilidade do desenvolvimento com o ensino formal, discorremos sobre a função ideológica da linguagem na formação consciência e na apropriação das riquezas disponibilizadas pela humanidade. Na subseção 3.1, A defesa do ensino com sentido e significado: realizações possíveis no ensino formal, consideramos a possibilidade do desenvolvimento com o ensino formal a partir de uma concepção de linguagem que prime por possibilitar, intencional e sistematicamente, sentidos e significados. Na subseção 3.2, Formação de professores e apropriação da cultura: possibilidade de avanço no ensino e aprendizagem, objetivamos discutir a importância da formação de professores, com ênfase para a formação contínua, destacando possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os profissionais da área de Letras, no tocante ao avanço do ensino de Língua Portuguesa.

Na quarta seção, A linguagem do Livro Didático e o ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental: proposições da Teoria Histórico-Cultural, realizamos um levantamento sobre o Livro Didático, com ênfase em coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que constituiu o conteúdo das subseções 4.1, Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil: concepções e demandas atuais, e 4.2, Livro Didático do Sexto Ano do Ensino Fundamental: estudos e reflexões sobre a linguagem, objetivando identificar possibilidades de intervenção ativa dos professores na condução de proposições constantes desses materiais, no que diz respeito a conteúdos, concepções teórico-metodológicas, procedimentos e recursos adicionais. Na subseção 4.3, Possibilidades de trabalho com Arte e Literatura nas aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental: proposições da Teoria Histórico-Cultural, apresentamos, a título de exemplificação, alguns demonstrativos de Recursos Didáticos idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), destacando possíveis contribuições da Arte e da Literatura para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

Nas considerações finais, reafirmamos a comprovação de que, no conjunto de elaborações da Teoria Histórico-Cultural, há argumentos que apresentam a linguagem como capacidade humana fundamental para o desenvolvimento intelectual dos escolares, contribuição que direcionamos ao ensino de Língua

Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

2 LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PRINCÍPIOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, apresentamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural relativos ao processo de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, em especial da linguagem, no âmbito da educação escolar. Procedemos a uma abordagem sobre a definição de linguagem, situando-a dentre os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Esses estudos fortalecem nosso argumento quanto à necessidade do zelo com o ensino da linguagem nos espaços de educação formal, em consonância com o tema principal de investigação desta pesquisa, qual seja, a linguagem e sua relação com desenvolvimento intelectual dos escolares.

Nos escritos de Marx e Engels²¹ (2007, p. 34, grifo dos autores), constantes da epígrafe inicial desta tese, temos a afirmação de que “[...] A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem **é** a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo [...]”. De acordo com esse entendimento, a linguagem está intrinsecamente relacionada com o processo de humanização, ou seja, com a capacidade de nos tornar conscientes das ações que desenvolvemos e do conhecimento que nos apropriamos.

Na concepção desses intelectuais revolucionários, “[...] a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35). É possível verificar que essa compreensão de linguagem está contida, ainda que sob diferentes enfoques, na história dos estudos linguísticos. Podemos mencionar, como exemplos, o entendimento da linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como processo de interação (TRAVAGLIA, 1997; ORLANDI, 1993; 2013; KOCH, 1992, 1996), sendo o eixo comum, intrínseco a essas abordagens, a função comunicativa da linguagem humana. Consoante Petter (2019, p. 17, grifo da autora), “[...] todas as **linguagens** (verbais ou não verbais) compartilham uma característica importante – são sistemas de signos usados para a comunicação”.

A concepção de linguagem apresentada por Vigotski no livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2009a) também explicita a função comunicativa dessa

²¹ A Ideologia Alemã é de autoria dos filósofos e intelectuais revolucionários Karl Marx, nascido em 5 de maio de 1818, em Trier, Alemanha e Friedrich Engels, nascido em 28 de novembro de 1820, em Barmen, Alemanha (MARX; ENGELS, 2007).

capacidade psíquica, não no sentido de a linguagem apenas expressar o pensamento, mas em total consonância com este.

[...] **A função da linguagem é a comunicativa.** A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções à linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra. A linguagem como que coadunava as funções da comunicação e do pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligadas que a sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente (VIGOTSKI, 2009a, p. 11, grifo nosso).

Para esse teórico, “[...] **o significado** da palavra é uma unidade dessas duas funções da linguagem tanto quanto o é do pensamento” (VIGOTSKI, 2009a, p. 11, grifo nosso). Essa abordagem das funções da linguagem, relacionada ao âmbito da educação escolar, nos permite entender que sentido e significado têm relação direta com o ensino da língua materna ou com qualquer língua que queiramos. E o estudo da língua oral e escrita, se for tomado de sentido e significado, certamente favorecerá a aprendizagem (VIGOTSKI, 2007), questão central na atualidade se considerarmos as constatações acerca dos baixos índices de desenvolvimento dos escolares na área da linguagem (BRASIL, 2017a; 2018, 2019b, 2020). Ou seja, os escolares não estão aprendendo a ler, interpretar e escrever adequadamente.

Conforme explicita Vigotski (2009a), a comunicação, que envolve a compreensão racional e a intenção de transmitir ideias e vivências, “[...] exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho” (VIGOTSKI, 2009a, p. 11). Essa acepção de linguagem é central nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, cujos princípios, como vimos, foram postulados por Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979) em tempos de quase nulo desenvolvimento na Rússia com vistas a contribuir para a formação do novo homem socialista por meio do ensino formal.

A base fundante desse referencial teórico-metodológico é o Materialismo Histórico-Dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), os quais, também, influenciaram determinantemente o movimento revolucionário de 1917 (HOBBSAWM, 1995; PRESTES, 2012). Nesse sentido,

Shuare (2017, p. 26) ressalta a importância de se analisar os postulados dessa filosofia que se expressam nas proposições da Teoria Histórico-Cultural, dentre as quais “[...] a concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria da atividade e a natureza social do homem”.

Esses conceitos, atinentes ao método materialista histórico e dialético²², também são apresentados por Pasqualini (2016), que os relaciona aos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Conforme explicita, esse fundamento teórico-metodológico expressa o **caráter histórico** do desenvolvimento humano; a **relação dialética** entre mudanças graduais e salto qualitativo no processo formação do psiquismo; a **contradição** como motor do desenvolvimento psíquico e superação dialética, que se verifica na **transição** para os novos períodos – infância e vida adulta, por exemplo; a **relação todo-parte** nos movimentos de reestruturação do psiquismo; a forma mais desenvolvida como referência para análise – **método inverso** de Marx (1867).

Nas palavras da autora,

[...] a Escola de Vigotski convida-nos a compreender o

²² As bases epistemológicas do Materialismo Histórico-Dialético constituem os princípios metodológicos atestados pela Teoria Histórico-Cultural, atinentes à periodização do desenvolvimento psíquico identificada por seus elaboradores. O **caráter histórico** dessa periodização diz respeito à “negação de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e em qualquer tempo”, considerando-se que o desenvolvimento do psiquismo humano possui gênese histórico-cultural (PASQUALINI, 2016, p. 66). A **relação dialética** atesta a não linearidade do processo evolutivo, o qual é permeado por viradas, rupturas e mudanças bruscas, marcando a transição entre os períodos do desenvolvimento “como salto qualitativo que resulta do acúmulo (quantitativo) de mudanças graduais” (*Ibid.*, p. 71). Destacamos, no que tange às implicações pedagógicas desse princípio, a importância da condução consciente e intencional do professor ao apresentar atividades que promovam o desenvolvimento iminente demonstrado pelos estudantes. Como princípio fundamental do materialismo dialético a **contradição** se destaca como motor do desenvolvimento psíquico. Na área educacional, novas tarefas e exigências sociais, em cada nível de ensino e aprendizagem, conduzem à superação (negação, conservação e transformação) das funções psicológicas elementares, marcando, conseqüentemente, a **transição** e o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores: “[...] o acúmulo de conquistas psíquicas vai produzindo internamente a necessidade de ruptura e mudança, o que tensiona o lugar ocupado pela criança [...], compelindo à reestruturação de suas relações vitais” (*Ibid.*, p. 77). Como aspecto central da perspectiva metodológica e epistemológica da Teoria Histórico-Cultural, a **relação todo-parte** pressupõe, em oposição à ideia de linearidade, uma compreensão dialética das relações interfuncionais no desenvolvimento do psiquismo. As características de cada nova estrutura da consciência “referem-se à **totalidade** dos processos psíquicos [...] e não podem ser apreendidas da mera soma dos processos parciais que a constituem, mas das capacidades psíquicas que resultam das relações e articulações entre eles” (*Ibid.*, p. 83, grifo da autora). Como princípio orientador na produção do conhecimento científico sobre o psiquismo, o **método inverso** de Marx (1867) indica que a forma mais desenvolvida, contida nas categorias de atividade, trabalho, experiências do adulto ou de gerações anteriores, serão sempre referências para impulsionar o desenvolvimento humano. Ou seja, trata-se de “identificar as características e as qualidades da atividade humana que expressam suas máximas possibilidades de desenvolvimento historicamente alcançadas pelo gênero” (*Ibid.*, p. 86).

desenvolvimento psíquico como processo não predeterminado pela hereditariedade ou por leis naturais, analisando-o para além daquilo que se apresenta aos olhos como sintomas ou indícios comportamentais, com base em uma abordagem integral (não atomista) do psiquismo, ou seja, concebendo-o como totalidade dinâmica que se desenvolve pela alternância entre movimentos graduais cumulativos (que preservam relativa estabilidade) e momentos revolucionários disruptivos (que se expressam como abrupta mudança qualitativa) (PASQUALINI, 2016, p. 88).

A razão dialética que parte dos fenômenos para a essência, bem como a concepção de conhecimento como processo dialético de totalização, como postula Kosik (1976), são preceitos que se expressam originalmente nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Referencial teórico-metodológico, este, que dispõe de elementos que nos permitem pensar sobre o avanço da educação escolar tendo em vista a apropriação do conhecimento e a organização do ensino para o desenvolvimento máximo das capacidades humanas, como a memória, atenção voluntária, raciocínio lógico, linguagem, criação, dentre outras (VIGOTSKI, 2009a; LURIA, 1986; LEONTIEV, 1978; CHAVES, 2011a, 2020a).

Destacamos que todas essas funções psíquicas se constituem com a mediação da linguagem, objeto de nossa investigação. Leontiev (1978), em sua obra *O desenvolvimento do psiquismo*, define que

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978, p. 184).

Em harmonia com essa concepção de linguagem postulada por Vigotski (2009a) e Leontiev (1978), Luria (1986) assevera que “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. [...] **a palavra codifica nossa experiência**” (LURIA, 1986, p. 27, grifo do autor).

Para esse intelectual,

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidade e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 1986, p. 33).

Sendo a palavra o elemento fundamental da linguagem e, por conseguinte, da formação da consciência, verifica-se o movimento dialético determinante da formação histórico-cultural da humanidade. Nesse sentido convém elucidar, em conformidade com a definição de homem “ontocriativo” de Kosik (1976), que, ao mesmo tempo que a história determina o homem, este também cria a história. Por isso, evidenciamos a essencialidade do desenvolvimento máximo, pelo homem, dessa capacidade psíquica superior, a linguagem, pela qual o ser humano tem a possibilidade de intervir, intencionalmente, em seu curso histórico.

Demonstraremos, na próxima subseção, um exemplo dessa possibilidade de intervenção intencional por meio da linguagem nos espaços de “tradução”, o que nem sempre é pautado por compromisso ético e responsabilidade.

2.1 VIGOTSKI E AS TRADUÇÕES: UM EXEMPLO DA NECESSIDADE DO ZELO COM A LINGUAGEM E COM A ESCRITA

Nesta subseção, objetivamos analisar, com base no contexto das traduções da obra de Vigotski, a necessidade do zelo com o ensino da linguagem nos espaços de educação formal, em que o ensino e a aprendizagem da língua podem assumir o caráter de “tradução”, no qual os escolares, mediante condução sistemática e intencional do professor, recebem, se apropriam e, também, traduzem, transformam os significados que lhe são apresentados nas proposições teóricas e nos recursos didáticos.

Estudos e pesquisas contemporâneos, referentes à Teoria Histórico-Cultural, como os de Duarte (2003; 2004); Martins; Abrantes; Facci (2016); Prestes (2012); Shuare (2017); Chaves (2011a; 2014a; 2014b; 2015; 2016; 2020a), Tuleski (2011), dentre outros, reconhecem a riqueza das elaborações de Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979) tanto para o país de origem desses intelectuais, a Rússia Revolucionária, quanto para a educação escolar contemporânea em âmbito geral.

De acordo com Prestes (2012, p. 20-21), “As biografias científicas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia”. Como elucidada a autora, a Teoria Histórico-Cultural “[...]”

deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo” (PRESTES, 2012, p. 21). As funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção voluntária, o pensamento lógico, a linguagem oral e escrita, o apreço à arte, dentre outras, são desenvolvidas durante a vida com a apropriação da riqueza social acumulada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). Esse intelectual russo destaca que “[...] mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua” (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Para fortalecer nosso argumento sobre a relevância das elaborações da Teoria Histórico-Cultural, ressaltamos uma das principais referências de nosso estudo acerca das relações entre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, que é o livro *A construção do pensamento e da linguagem* de L. S. Vigotski, traduzido para o português por Paulo Bezerra e publicado no Brasil, em 2001, pela Editora Martins Fontes, com 489 páginas.

No original russo, o título da obra é *Michlenie i retch* (Pensamento e fala) e, de acordo com Prestes (2012, p. 138), “[...] foi o último livro de Vigotski que, enquanto sistematizava e organizava os últimos capítulos desse valioso trabalho, vivia seus últimos dias”.

Essa produção de Vigotski integra, com especial destaque, as discussões de Zoia Prestes em seu livro *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*, publicado em 2012, pela Editora Autores Associados. Nesse reconhecido trabalho, a autora procede a uma rigorosa análise crítica sobre os deliberados “cortes” e “adulterações” a que foi submetida a referida obra de Vigotski ao longo de sua difusão internacional (PRESTES, 2012, p. 139).

Na acepção de Prestes (2012), os editores alteraram a paragrafação da obra e os efeitos estilísticos empregados pelo autor, o que incidiu no comprometimento do sentido dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski.

Após sofrer adulterações em seu próprio país, *Michlenie i retch* vem ao mundo em sua primeira versão em inglês, em 1962 – *Thought and language*, editada pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts com 168 páginas.

E foi essa versão, resumida, na qual sobraram apenas 168 páginas do original, que se multiplicou rapidamente no Ocidente e deu origem a traduções em vários países, incluindo o Brasil (PRESTES, 2012, p. 143-144, grifo da autora).

Além de narrar “A trágica trajetória do livro *Michlenie i retch*”, Prestes (2012, p. 138, grifo da autora) empreende “[...] buscas pelos motivos que acarretaram em deturpações na interpretação de ideias de Vigotski em um de seus mais importantes estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala”.

A partir dessas considerações, justificamos nossa opção pelas defesas e alternativas de tradução, apresentadas por Prestes (2012)²³, relativas a alguns conceitos elaborados por Vigotski, dos quais originou o referencial teórico-metodológico do presente estudo, que é a Teoria Histórico-Cultural.

Outro fato que, a nosso ver, confere respaldo às análises de Prestes (2012) quanto às traduções de Vigotski, é a habilidade dessa autora com a língua russa, adquirida ao longo de quinze anos de convivência e estudos na União Soviética. Em seus termos,

Considerada exótica, a língua russa está em mim muito mais forte do que o português. Muitas vezes é a ela que recorro para compreender algum termo. [...] Provavelmente, eu me expressaria bem melhor em russo. Mas escrevo em português, e, desta vez, sem traduzir do russo, o que venho fazendo há mais de 10 anos (PRESTES, 2010, p. 10).

Prestes (2012, p. 232) se considera “[...] uma pessoa em situação privilegiada por ter acesso aos textos de Vigotski na língua em que foram escritos”. Entendemos que sua desenvoltura com a língua russa constitui um diferencial para a interpretação dos contextos de produção da obra de Vigotski, bem como dos sentidos e significados presentes nos conceitos postulados por esse teórico. A própria autora argumenta que,

²³ Destacamos o fato de Zoia Prestes ter nascido no Brasil e, “[...] em função das perseguições e ameaças feitas pelo regime militar instalado no Brasil com o golpe de 1964”, ter passado a residir “[...] em Moscou, capital da União Soviética, que abrigou a família Prestes, concedendo asilo político” (PRESTES, 2012, p. 253). Prestes conviveu em Moscou dos 7 aos 22 anos, obtendo plena fluência na língua russa. Em 1983, concluiu o Curso de Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar na Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou e, em 1985, “[...] obteve o grau de mestre em educação, [...] ano em que retornou ao Brasil” (PRESTES, 2012, p. 253). No Brasil, em 2010, Prestes defendeu sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília, da qual originou o livro: *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*, publicado em 2012. Consideramos importante registrar, também, que Zoia Prestes é filha do líder revolucionário Luiz Carlos Prestes, o “Cavaleiro da Esperança”, biografado por Jorge Amado (AMADO, 1982).

Para sabermos como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida [...] (PRESTES, 2012, p. 9).

É pertinente destacar a coerência desses argumentos com a própria conduta dessa pesquisadora nos procedimentos para a realização do trabalho sobre as traduções de Vigotski. Além do longo período de vivência em Moscou, Prestes desenvolveu um rigoroso trabalho de pesquisa, “[...] estudo detalhado do contexto acadêmico-científico da época”; buscou por depoimentos, quando teve oportunidade de retornar à Rússia, em 2007, “e conversar com a filha²⁴ e a neta²⁵ de Vigotski, também psicólogas e guardiãs dos manuscritos do pai e avô”; se encontrou “com o neto de A. N. Leontiev, Dmitri Leontiev, psicólogo renomado do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou” (PRESTES, 2012, p. 230-231), entre outras ações, como “cotejamento textual de edições brasileiras e estrangeiras” (PRESTES, 2010, p. 11) das obras pesquisadas.

Dentre os muitos e importantes estudos que realizou, a autora relata que

[...] em 1996, saiu na Rússia a biografia de Vigotski escrita por sua filha, Guita Lvovna Vigodskaia. O livro traz muitos detalhes desconhecidos, até então, sobre a trajetória do pensador russo. Sua filha relata que, ao elaborar a bibliografia dos trabalhos de Vigotski no início dos anos de 1970, encontrou diversos números de revistas que haviam publicado artigos dele e em que haviam sido retiradas as páginas correspondentes ao seu texto (PRESTES, 2012, p. 4).

Entendemos que todos esses fatores conferem à pesquisadora Zoia Prestes (2012) respaldo científico suficiente no que concerne às reflexões e denúncias a respeito de adulterações e cortes na obra de Vigotski e em relação às defesas e

²⁴ Prestes (2012, p. 230-231) menciona que o contato com a filha de Vigotski “foi fundamental para obter informações que comprovaram algumas das hipóteses apresentadas”. Nas palavras da autora: “Além de um contato pessoal, Guita presenteou-nos com uma bela entrevista e tive também a chance de participar de um dos eventos organizados anualmente em homenagem a Vigotski na Universidade Estatal de Ciências Humanas, universidade onde Vigotski estudou”.

²⁵ Conforme relata Prestes (2012, p. 161): “[...] a neta de Vigotski, psicóloga e diretora do Instituto Vigotski da Universidade Estatal de Ciências Humanas da Rússia, Elena Kravtsova, empreende esforços para publicar a obra completa do avô. [...] as obras completas de L. S. Vigotski terão aproximadamente 16 volumes. [...] Com certeza, essa edição trará contribuições importantes para a compreensão do contexto em que viveu Vigotski e de sua produção. Além disso, vai resgatar a escrita original sem cortes ou interpretações, deixando para trás as edições que violentaram seus textos, deturpando, em grande parte, seu pensamento.

alternativas que apresenta para a tradução mais apropriada de alguns conceitos postulados por esse pensador russo.

É pertinente registrar, ainda, uma recente e inédita obra traduzida do russo para o português por Prestes e Tunes (VIGOTSKI, 2018). Trata-se do livro *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia – Osnovi pedologii –*, primeira parte do livro *Lektsii po podologii* (Aulas de pedologia), publicado pela primeira vez na Rússia em 1996²⁶, em homenagem ao centésimo aniversário de Vigotski (VIGOTSKI, 2018) e, posteriormente, em 2001.

A despeito de registros de publicações anteriores, na Rússia, de partes dessa obra com títulos diferentes, não verificamos críticas pontuais referentes ao conteúdo das aulas proferidas por Vigotski. Tunes e Prestes (2018) apenas mencionam que “[...] muitos textos de Vigotski foram redigidos e publicados com base em estenografias de aulas e/ou palestras proferidas (LURIA, 2011 *apud* TUNES; PRESTES, 2018, p. 13), como é caso do livro em questão.

Diferentemente da longa e complexa trajetória de publicação do livro *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2009), com traduções inadequadas, cortes e alterações de sentido, segundo exposto, as *Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* “[...] São textos inéditos em português”²⁷ (TUNES; PRESTES, 2018, p. 6). De acordo com as organizadoras, “[...] é a primeira tradução para outra língua das sete aulas de Vigotski” (VIGOTSKI, 2018, p. 6).

A pedologia – ciência do desenvolvimento da criança – serviu de fonte para os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na germinando na União Soviética após a revolução socialista de 1917. Assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, L. S. Vigotski aprofundou **os estudos da pedologia** que, junto com outros estudos, **fundamentaram sua concepção de**

²⁶ De acordo com Prestes e Tunes (VIGOTSKI, 2018), esse mesmo livro com os textos das aulas de Vigotski foi publicado antes, em 1934, pela editora do Segundo Instituto de Moscou, com o título *Fundamentos de pedologia*, 211 páginas, e, no ano seguinte, a primeira parte da obra foi publicada, com 133 páginas e tiragem de 100 exemplares, no livro *Fundamentos de Pedologia*, pela editora do Instituto de Pedagogia de Leningrado (LIFANOVA, 1996; VIGOTSKI, 2001 *apud* VIGOTSKI, 2018). Prestes e Tunes (VIGOTSKI, 2018, p. 5) observam que “[...] As publicações das obras de Vigotski, mesmo na Rússia, têm sempre uma história que precisa ser contada antes de nos determos em seu conteúdo”.

²⁷ Com exceção da Quarta Aula, O problema do meio na pedagogia, publicada em 2010 pela Revista Psicologia da USP (VINHA; WELCMAN, 2010).

desenvolvimento humano (TUNES; PRESTES, 2018, p. 15, grifo nosso).

Como é possível observar, essa importante elaboração de Vigotski, que integra os princípios da Teoria Histórico-Cultural, é disponibilizada ao público brasileiro com o respaldo de uma tradução do original, de pesquisadoras que possuem profícuo conhecimento da língua russa, do contexto histórico da produção dos escritos de Vigotski, bem como da importância do cuidado e compromisso ético na atribuição adequada de sentidos nos processos de interpretação e tradução do pensamento do autor.

Com base no exposto, justificamos a nossa opção por algumas alternativas de tradução apresentadas por Prestes (2012), conforme explicitaremos no decorrer destes escritos, por constituírem exemplo da necessidade do zelo com a linguagem e com a escrita, questão que nos propomos a investigar no contexto do ensino formal de Língua Portuguesa. Compreendemos que esse rigor se aplica nas atividades escolares com as crianças. O que significa afirmar que o rigor acadêmico pode se rerepresentar no ensino, independentemente da idade dos estudantes, e quanto mais no ensino de Língua Portuguesa.

No que tange à tradução em si, Prestes (2012) a concebe como um processo de criação. Parafraseando Vigotski (2009b)²⁸, entende que “[...] a tradução é uma criação combinatória, na qual o tradutor aplica sua experiência (ou vivência anterior); quanto mais rica a experiência, mais rico é o material do qual o tradutor dispõe para criar” (PRESTES, 2012, p. 68).

É importante destacar que a autora buscou fundamento para suas defesas nos conceitos desenvolvidos pelo próprio Vigotski, sobre quem pesquisa e traduz, ao ponto de, em consonância com esse teórico, afirmar que o “[...] o ato de traduzir é essencialmente um ato de criação” (PRESTES, 2012, p. 68).

Esse fato, a nosso ver, confere maior respaldo às postulações de Prestes (2012), e, conseqüentemente, à nossa opção, neste trabalho, por suas defesas, uma vez que o referencial teórico-metodológico que nos ampara é o mesmo postulado por Vigotski, ou seja, a Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, entendemos, também, que o ato de traduzir e criar são elementos intrinsecamente relacionados à linguagem, essa capacidade psíquica

²⁸ Edição do livro *Vooobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste* (Imaginação e criação na infância), traduzido pela própria autora (PRESTES, 2012).

essencial na mediação do processo de desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores.

Sendo assim, enfatizamos a importância do mesmo zelo e precisão com a linguagem no âmbito do ensino formal, como expresso em nosso objeto de pesquisa. Reafirmamos a essencialidade dessa função psíquica superior para o desenvolvimento intelectual dos escolares, contribuição que consideramos para o ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental. Isso, tendo como base o entendimento de que precisão é ciência e que as instituições escolares têm o dever de primar pela transmissão de conhecimentos científicos historicamente sistematizados (LEONTIEV, 1978; SAVIANI, 2013; CHAVES, 2011a, 2015, 2020a).

De acordo com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem se constitui, dentre as funções psíquicas superiores, instrumento mediador, por excelência, na transmissão das riquezas produzidas historicamente pela humanidade. Isso confirma a importância de o ensino formal primar pelo zelo, precisão e intencionalidade ao operar com essa capacidade comunicativa essencialmente humana.

Esse entendimento, no contexto da presente pesquisa, nos leva a algumas indagações. No processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, bem como de qualquer outro conteúdo, a criança é uma tradutora? Como queremos que ela traduza, considerando, em consonância com Prestes (2012), que traduzir é apresentar ao outro um conteúdo, um pensamento, uma ideia? Há um conteúdo político que explica o fato de as “traduções” não virem completas ou satisfatórias, no que respeita às operações formais com a linguagem no âmbito escolar? Há também uma razão política para “aceitar” as “traduções” das crianças indistintamente, à medida que a criança escreve ou fala algo, expressando um conteúdo e/ou pensamento?

Com fundamento nos conceitos de significado e sentido desenvolvidos por Vigotski ao postular as relações entre pensamento e fala, Prestes (2012, p. 81) entende que

[...] constitui-se também como desafio da tradução ter que operar com significado e sentido ao mesmo tempo, sem que, muitas vezes, o tradutor tenha participado pessoalmente do contexto em que a palavra foi proferida ou escrita. E ao lidar com a polissemia das palavras cabe ao tradutor a responsabilidade pelas palavras

escolhidas, tendo sempre em mente a possibilidade de seu desenvolvimento.

Até no âmbito dessa discussão sobre os dilemas e suplícios a que se submetem os tradutores, Prestes (2012) menciona a contribuição de Vigotski, a partir da qual também ampara sua defesa quanto à conduta desejada no processo de tradução: “A contribuição de Vigotski para a discussão sobre os dilemas da tradução está no conceito de deformação do material e da forma, já que, ao traduzirmos uma obra de uma língua para outra [...] deformamos irrecuperavelmente a obra [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 64 *apud* PRESTES, 2012, p. 110).

Sendo assim, a autora problematiza:

[...] como fazer com que a obra traduzida consiga, ao deformar a forma e o material, provocar a mesma reação estética? Ou, tratando-se de obra científica, como a tradução de um texto científico consegue transmitir o pensamento reflexivo do autor e os conceitos por ele elaborados? (PRESTES, 2012, p. 110).

Em resposta a essas indagações, especialmente a respeito da tradução de textos científicos, Prestes (2012) traz para a discussão o entendimento de Flusser (2005), para quem “[...] a ciência, longe de ser válida para todas as línguas, é ela própria uma língua a ser traduzida para as demais a fim de realizar-se nelas” (FLUSSER, 2005, p. 54 *apud* PRESTES, 2012, p. 110).

Com base nessas contribuições de Vigotski (2007) e Flusser (2005), Prestes (2012) argumenta que

[...] um texto científico deve ser concebido na linguagem científica, comum a todas as línguas. Para realizar a tradução mais autêntica possível do pensamento científico de um idioma para outro é necessário conhecer não só a língua, mas a linguagem científica nessa determinada língua, ou seja, o seu “cientifiquês”. Ao traduzirmos de uma língua para outra, estamos lidando com dois cosmos, duas realidades distintas, mas, no caso de um texto científico, já há algo em comum entre as duas línguas – a linguagem científica. Não se trata somente de deformação. Ela é inevitável na tradução tanto de um texto artístico quanto de um texto científico, pois estamos alterando a forma e o material, como diz Vigotski. Porém, o tradutor de “cientifiquês” deve cuidar para que o “cientifiquês” em russo não fique diferente do “cientifiquês” em português, cuidar para que **seja quase a mesma coisa** (PRESTES, 2012, p. 111, grifo da autora).

A partir dessas considerações, defende que

[...] o tradutor deve estar ciente da responsabilidade ética de ser o suporte da alteridade do autor da obra original, saindo de um campo puramente técnico para adentrar numa dimensão ética. Para isso, o tradutor, no caso da tradução científica, abdica do seu próprio pensamento, do seu próprio pensar sobre os fenômenos, recolhe-se para que o texto do autor surja em sua inteireza (PRESTES, 2012, p. 111-112).

Nas palavras da pesquisadora: “[...] para realizar a análise de traduções de obras de Vigotski meu olhar não foi apenas técnico, mas houve o envolvimento e principalmente o compromisso ético com o seu pensamento” (PRESTES, 2012, p. 229). É, justamente, nesse compromisso ético que amparamos nossas reflexões e defesas relativas às traduções dos escritos de Vigotski, especialmente no que respeita aos princípios da Teoria Histórico-Cultural elucidados nesta tese.

A respeito das primeiras obras desse autor no Brasil, Prestes (2012) faz menção ao trabalho de Freitas (1994):

Em seu livro **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**, Maria Teresa de Assunção Freitas tenta enfrentar esse desafio. Ela entrevistou 24 professores universitários de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, selecionados de acordo com a produção científica sobre o enfoque “sócio-histórico” (FREITAS, 1994, p. 21). Em algumas entrevistas, podemos ver que, já em 1974, no Brasil, ouvia-se falar de Vigotski (PRESTES, 2012, p. 59, grifo da autora).

Prestes (2012, p. 59) ressalta, em consonância com Freitas (1994), que “[...] a trajetória internacional das obras de Vigotski tem forte relação com a censura imposta em seu próprio país, mas mesmo assim foram necessários mais de vinte anos para que tivesse seu pensamento mais difundido”.

A fim de exemplificar esse longo percurso para a difusão das obras de Vigotski, Prestes (2012) apresenta, como exemplo, a trajetória do livro *Michlenie i retch* (*Pensamento e fala*), uma das referências que elegemos para nossas reflexões sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento:

[...] Na bibliografia sistematizada das obras de Vigotski, nos anexos da biografia escrita por sua filha, Guita Vigodskaja, há registros de uma tradução do capítulo 7 do livro *Michlenie i retch*, em 1939, na revista *Psychiatry*, volume 2, pp. 29-54. Bem mais tarde, o mesmo texto foi publicado em *A book of readings*, em 1961, numa edição nova-iorquina. O longo tempo, 22 anos, entre as duas edições tem a ver com a censura aos trabalhos de Vigotski na URSS. [...] a primeira edição de um livro de Vigotski fora da URSS foi uma edição

japonesa, em 1962, sob o título *Shiko to genko* (VIGODSKAIA & LIFANOVA, 1996, p. 411). Mais ou menos na mesma época, em 1962, surge a edição *Thought and language*, editada por Wiley, New York e London, XXI – 168 p. (*idem, ibidem*) e reeditada, posteriormente, nos anos 1965, 1966, 1967, 1979, 1986 (PRESTES, 2012, p. 59, grifo da autora).

Como evidencia Prestes (2012, p. 59), “[...] muitos pesquisadores brasileiros tiveram acesso às obras de Vigotski ainda nos anos 70 por meio das edições estrangeiras. A edição norte-americana, de 1962, “[...] anuncia a chegada de Vigotski ao Brasil [...]”.

Esse fato, de acordo com a autora, é uma das causas de muitos equívocos de interpretação e tradução para o português da referida obra, a partir da qual teve início a difusão do pensamento de Vigotski no Brasil.

A primeira edição brasileira de *Michlenie e retch* (traduzido como *Pensamento e Linguagem*) foi uma tradução da versão norte-americana sob o título *Thought and Language*, editada por E. Hanfmann e G. Vakar e traduzida para o português por Jefferson Luiz Camargo. Essa edição data de 1987 e é uma demonstração da ação de violência contra a produção científica de um pensador e, sem exageros, deve ser vista como uma das maiores agressões às obras de Vigotski que não foram cometidas nem mesmo em seu país, onde ficou proibido durante muito tempo (PRESTES, 2012, p. 61, grifo da autora).

Segundo Prestes (2012), uma publicação na Argentina interpreta, adequadamente, o significado que Vigotski estava atribuindo à palavra russa *retch*:

[...] recentemente, em 2007, pesquisadores argentinos realizaram uma tradução de *Michlenie i retch*, publicada na Argentina com o título *Pensamento e habla* pela editora Colihue Clásica. Mais uma vez, os estudiosos argentinos realizaram um trabalho competente de resgate da obra original do pensador soviético [...] (PRESTES, 2012, p. 146-147, grifo da autora).

Essa atitude quanto à tradução da palavra russa *retch* ainda não se verifica entre os tradutores dessa obra no Brasil, como enfatiza Prestes (2012).

O livro *A construção do pensamento e da linguagem*, traduzido por Paulo Bezerra e publicado em 2001, de acordo com essa pesquisadora, é uma versão completa traduzida diretamente do original russo *Michlenie i retch*: “[...] pode-se afirmar que é o texto completo, pois contém todos os trechos suprimidos na edição

soviética retalhada de 1956” (PRESTES, 2012, p. 145). A autora destaca que essa tradução marca uma nova era de traduções de Vigotski no Brasil:

Com a tradução de Bezerra, apesar de algumas inconsistências [...], inaugura-se uma nova era de traduções de Vigotski no Brasil. Seus textos começam a ser traduzidos diretamente do russo, sem cortes e condensações, respeitando as edições russas” (*Ibid.*, p. 64).

Na tradução dessa obra, uma das últimas produções de Vigotski, mesmo reconhecendo os cuidados e o compromisso ético de Paulo Bezerra, expressos em notas explicativas sobre as escolhas dentre as opções de tradução disponíveis, Prestes (2012) menciona algumas inconsistências relativas aos seguintes conceitos e palavras: tradução de *zona blijaichego razvitia* por zona de desenvolvimento “imediato” e não “imminente”:

[...] defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é **zona de desenvolvimento iminente**, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência [...] (PRESTES, 2012, p. 204-205, grifo da autora).

Tradução de *retch* por “linguagem” e não “fala”, que seria o termo mais apropriado:

A defesa de que a palavra *retch* está muito mais relacionada à **fala** e não à **linguagem** pode ser feita baseando-se apenas em dicionários. Mas, ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o **pensamento** e a **fala**, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski, **a fala e o pensamento** são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade **pensamento e fala** que é o **pensamento verbal** (*Ibid.*, p. 208, grifo da autora).

Tradução de *obutchenie* por “aprendizagem”, e não “instrução ou ensino”:

[...] Para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra [...].

[...] o termo **aprendizagem**, no nosso entender, não consegue transmitir a ideia contida em *obutchenie* - atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo.

[...] a palavra que, a nosso ver, mais se aproxima do termo *obutchenie* de Vigotski é **instrução**. Ainda que instrução tenha,

atualmente, uma conotação negativa em português [...] (PRESTES, 2012, p. 219, 220 e 225, grifo da autora).

A análise sobre a tradução adequada desses conceitos basilares nas proposições da Teoria Histórico-Cultural é essencial para a investigação que nos propomos neste estudo: a linguagem e suas relações com o desenvolvimento intelectual dos escolares. O entendimento de zona de desenvolvimento *iminente* como verificação das possibilidades de desenvolvimento do escolar, a partir das atividades que realiza em colaboração com o outro, por exemplo, nos permite identificar a importância do professor como profissional capacitado para conduzir o aluno em seu desenvolvimento. Função essa que vem sendo desmerecida na contemporaneidade pelas ideologias neoliberais, de acordo com discussão de Saviani (2013), Kuenzer (1999), Duarte (2004), Libâneo (2004, 2013), Moraes (2003; 2009), dentre outros.

Sobre o agir em colaboração, Vigotski (2009a) elucida que a imitação não consiste apenas em ações realizadas na presença do colaborador, ou seja,

[...] quando afirmamos que a criança age por imitação, isto não quer dizer que ela olhe outra pessoa nos olhos e imite. Se eu vi alguma coisa hoje e faço a mesma coisa amanhã, eu o faço por imitação. Quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado (VIGOTSKI, 2009a, p. 342).

Essa mesma reflexão é pertinente à análise de Prestes (2012) acerca da tradução de *obutchenie* por “aprendizagem” que por vezes é associada ao aprender espontâneo e ou natural dos estudantes, concepção essa também postulada pelo neoliberalismo. A opção por “instrução” ou “ensino”, conforme defende a autora, se torna mais adequada, uma vez que, para Vigotski (2009), *obutchenie* pressupõe uma ação, uma atividade que gera desenvolvimento “[...] e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento [...]” (PRESTES, 2012, p. 219).

Nesse sentido, Vigotski (2009a) assinala que “[...] só é boa aquela aprendizagem [instrução] que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem [instrução] é possível onde é possível a imitação” (VIGOTSKI, 2009a, p. 331-332). Ou seja, primeiro há a necessidade da instrução, do ensino, para que as

capacidades psíquicas superiores se desenvolvam em suas máximas potencialidades e, nesse processo, a mediação intencional e organizada da linguagem é imprescindível. Para o autor, “[...] não há como desconsiderar o ensino e seu papel primordial no surgimento dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009a, p. 270).

Ao elucidar os resultados da investigação experimental sobre o processo de formação de conceitos, Vigotski (2009a) enuncia que o emprego funcional da palavra como meio de orientação ativa é fundamental e indispensável: “[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas [...] no sentido de resolver os problemas que tem pela frente” (VIGOTSKI, 2009a, p. 169).

Quanto à tradução da palavra *retch* por “fala” e não “linguagem” em sentido amplo, Prestes (2012, p. 208) elucidada que “Vigotski refere-se à relação entre o pensamento e a fala, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita”, que constitui o pensamento verbal. “[...] O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal [...]” (VIGOTSKI, 2009a, p. 170). Essa relação complexa, que também inclui os aspectos ideológicos que formam a consciência, é abordada na terceira seção.

Como vimos, a análise crítica de Prestes (2012) sobre as traduções da obra de Vigotski constitui claro exemplo da necessidade de zelo e cientificidade com a linguagem. Reflexão essa que estendemos ao contexto escolar, no sentido de se primar, também, pela precisão verbal, oral ou escrita, nos processos formais de ensino, pois estes não podem prescindir desse instrumento linguístico de comunicação e instrução por excelência.

Sendo assim, entendemos, ainda, que o processo de aprendizagem da linguagem verbal, em suas modalidades oral e escrita, também se configura como uma espécie de “tradução”, em que a criança, a partir do acesso aos conteúdos e instruções que lhe são apresentados, traduz os significados expressos, construindo seus próprios sentidos.

No contexto das aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, experiências e estudos atestam que é possível e viável que professores e escolares empreendam posicionamentos autorais no que respeita aos materiais e recursos didáticos disponibilizados. Em pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, Bunzen

(2009)²⁹ demonstrou que professores e escolares não exercem apenas atitudes passivas ou de receptividade. Ao contrário, interagem com as proposições do Livro Didático, em atitude de coautoria.

Conforme apresentamos na quarta seção desta tese, nosso entendimento é que o professor, bem instrumentalizado em sua formação inicial e contínua, pode e deve conduzir, por meio da linguagem, as proposições e os sentidos veiculados nos livros didáticos, assim como em outros recursos didático-pedagógicos, o que pressupõe, inclusive e principalmente, a orientação da receptividade dos estudantes no processo de “tradução” e, por vezes, a ressignificação de conteúdos e comandos.

Estamos considerando, aqui, a linguagem como capacidade humana para desenvolvimento intelectual e, para fortalecer esse argumento, a atenção à tradução, consoante Prestes (2012), é fundamental para nós, que consideramos que a criança traduz e se apropria do que lhe é apresentado. Daí, nossa principal defesa de que cabe à escola apresentar o que há de mais elaborado. Defesas essas que encontram amparo na Teoria Histórico-Cultural.

Nessa direção, identificamos, na próxima subseção, a linguagem como atividade permanente em todas as fases da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.

2.2 ATIVIDADE-GUIA E ENSINO: A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE PERMANENTE EM TODOS OS PERÍODOS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Visando identificar a função mediadora da linguagem no processo histórico do desenvolvimento psíquico, conforme preceitua a Teoria Histórico-Cultural, abordamos, nesta subseção, o caráter de permanência desse instrumento linguístico em todas as fases de formação das funções psíquicas, desde as elementares às superiores. Nessa direção, ressaltamos a essencialidade de ações sistemáticas e

²⁹ Na tese intitulada *Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*, Bunzen (2009) realiza uma pesquisa, envolvendo professoras e alunos de uma escola pública do estado de São Paulo, em relação aos usos do livro didático na dinâmica discursiva das aulas de Língua Portuguesa. Com base na perspectiva discursiva de Bakhtin (1998, p. 139), o autor evidencia a existência de graus variados de apropriação das palavras de outrem “na esfera extraliterária da vida e da ideologia” assim como “nas esferas mais elevadas e organizadas das relações sociais” (BUNZEN, 2009, p. 138).

intencionais, características do ensino formal, no sentido de promover e conduzir o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

De acordo com Vigotski (2009a), Luria (1986) e Leontiev (1978), a linguagem constitui-se princípio metodológico essencial para mediar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, desde suas funções elementares até as capacidades psíquicas superiores, como a atenção, o raciocínio, a memória e a própria linguagem em suas máximas possibilidades comunicativas.

Esse desenvolvimento se caracteriza, essencialmente, na perspectiva que defendemos nessa tese, por uma concepção histórica e cultural do psiquismo humano, a qual se distingue de abordagens psicológicas que limitam o desenvolvimento intelectual à maturação biológica, sem evidenciar as interferências preponderantes do meio social, conforme elucidam intelectuais clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural.

Para Facci (2004, p. 65), “[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade”. Consoante ênfase da autora, as funções psíquicas “[...] têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p. 65-66).

A linguagem constitui o sistema de signos imprescindível para o psiquismo humano em todas as fases do desenvolvimento: infância, adolescência, idade adulta e velhice, segundo a periodização do desenvolvimento psíquico apresentada por Martins, Abrantes e Facci (2016), sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Na fase inicial da **Primeira Infância**, que decorre desde a vida uterina³⁰ e se estende até o primeiro ano do bebê, predomina a **comunicação emocional direta**. Nesse período, “[...] são as ações do adulto em resposta às manifestações do recém-nascido que modelam sua expressão, introduzindo-o numa atividade conjunta, compartilhada por ambos” (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 102). Nesse sentido, Facci (2004, p. 68, grifo nosso) elucidada que,

³⁰ De acordo com Cheroglu e Magalhães (2016, p. 94), há consenso na psicologia do desenvolvimento em afirmar que a vida uterina é o período em que se dá a formação de pré-condições para o desenvolvimento fisiológico e psíquico da criança. O sistema orgânico em formação, desde o início, “[...] está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre o feto e as condições de vida da mãe”.

[...] **embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem.** A forma como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar.

Ou seja, contraditoriamente, é justamente devido às mínimas condições de comunicação verbal do bebê que este carece de máxima sociabilidade, o que só se dá com o intercâmbio da linguagem simbólica do adulto (VYGOTSKI, 1996).

No período de **1 a 3 anos**, a atividade-guia será a **objetal-manipulatória**, quando a criança apresenta unidade entre as funções sensoriais e motoras. **“Por meio da linguagem**, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (FACCI, 2004, p. 68, grifo nosso). Notemos que a função mediadora da linguagem permanece, também, nesse período do desenvolvimento, acrescentando-se a condição que a própria criança adquire de expressar-se verbalmente (VYGOTSKI, 1996).

Nessa perspectiva, Chaves e Franco (2016, p. 114, grifo nosso) enunciam que

[...] **O desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação**, como possibilidade de compreensão da fala dos adultos e expressão de seus desejos por meio de palavras, produz uma reorganização da percepção infantil, pois a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui propriedades físicas, mas também determinado significado social.

É nesse período que a percepção da criança possibilitará a convergência do pensamento em fala. Vigotski e Luria (1996, p. 209) atestam que “[...] a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes”. Destacamos, em harmonia com Chaves e Franco (2016, p. 114, p. 123, grifo nosso), a importância da mediação intencional do adulto nessa fase em que se manifesta o desenvolvimento da linguagem verbal:

[...] **O domínio da linguagem, mediada pelo outro**, possibilita uma nova configuração da consciência. Por ser a linguagem essencial no

desenvolvimento da principal neoformação desse período, frisamos quanto o ensino será imprescindível nessa conquista.

Nessa direção, ressaltamos a necessidade de que a Educação Infantil seja, cada vez mais, reconhecida e promulgada, tanto pelas instâncias oficiais, quanto pela sociedade em geral, por sua condição precípua de contribuir, sistemática e formalmente, para o desenvolvimento das crianças pequenas. Certamente, o nível de formação intencional e organizada para a constituição da consciência do infante afetará, decisivamente, seu desenvolvimento psíquico posterior.

Como é possível notar, também nessa fase da Primeira Infância, o “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, **em função da linguagem**” (VYGOTSKI, 1993, p. 116, grifo nosso), o que nos permite reafirmar a essencialidade desse instrumento linguístico mediador para a formação humana desde os períodos iniciais de seu desenvolvimento.

No **Período Pré-Escolar**, dos **3 aos 6 anos**, é o **jogo** ou a **brincadeira de papéis sociais** a atividade-guia que preponderará. Para Leontiev (2017, p. 121), durante esse período de desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, “uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”. É nessa fase que a brincadeira da criança pode adquirir, com mais ênfase, o caráter de atividade pedagógica, sendo, assim como na Primeira Infância, a mediação comunicativa do adulto imprescindível para conduzir intencional e sistematicamente o desenvolvimento dos infantes.

Para Mukhina (1996, p. 277), nesse período, “As imagens, características da infância, não podem se transformar de modo espontâneo em conceitos”, o que evidencia o papel decisivo do adulto, especialmente, quando decorrente de ações sistemáticas e intencionais, características da educação escolar.

Na sequência desse desenvolvimento da linguagem na infância, mais voltado para a habilidade de organização do pensamento e expressão oral articulada, outra atividade-guia entrará em destaque: a **atividade de estudo**, correspondente à **Idade Escolar** propriamente dita, período em que a criança ingressa no Ensino Fundamental.

Antes de abordarmos pontualmente aspectos relativos a esse período do desenvolvimento, consideramos pertinente ressaltar que, no Brasil, em decorrência da instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos, pela Lei nº 11. 274, de 2006, algumas questões têm sido suscitadas no que tange ao ingresso das crianças nesse nível de ensino aos 6 anos de idade. Segundo explicitam Martins e Facci (2016), a preocupação central de diversos pesquisadores, nesse sentido, relaciona-se com a diminuição do período da infância, da ludicidade para as crianças pequenas, sendo que a questão principal se refere ao **processo de transição** – agora antecipado. Para as autoras, “[...] não se trata de a criança deixar ou não deixar de ser criança, de se finalizar a infância, mas sim de pensar uma escola que realmente invista no desenvolvimento máximo de potencialidades dos estudantes” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 165).

Convém enfatizar que, na periodização de desenvolvimento psíquico proposta por Vigotski (2017) e, posteriormente, por Elkonin (1987), a correlação com as idades cronológicas correspondentes a cada fase se dão “em consonância com a situação social de desenvolvimento da criança, com as relações que ela estabelece com seu entorno social, as quais se alteram conforme as condições histórico-sociais” (MARTINS; FACCI, 2016, p. 153). No contexto do nosso país, as características relativas às mudanças vivenciadas pelos estudantes, por ocasião do ingresso no Ensino Fundamental, se manifestariam por volta dos 6 anos.

Quando incorpora o fator intelectual a sua vivência, a criança perde a espontaneidade. Essa perda de espontaneidade ocorre pelo fato de que o acesso aos conhecimentos curriculares, aos conceitos que são trabalhados na escola, proporcionam um embrião da formação do autocontrole, contribuindo para a superação das funções elementares em direção às superiores (MARTINS; FACCI, 2016, p. 155).

Nessa direção, destacamos, com base nas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, que a atividade de estudo, assim como as demais atividades-guias, deve ser promovida, formada, em conformidade com a zona de desenvolvimento iminente diagnosticada, que corresponde às ações que os escolares conseguem realizar em conjunto com o professor, colega ou adulto mais experiente. De acordo com Asbahr (2016, p. 171), a principal característica da atividade de estudo é “[...] produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico”, para a qual é essencial a

condução consciente e intencional do professor no sentido de promover, sistematicamente, a progressão dos motivos afetivos iniciais da criança para os motivos intelectuais (DAVIDOV, 1988; DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987).

Nesse processo de formação da atividade de estudo, outra característica que se destaca é o caráter de trabalho coletivo, conjunto, **mediado pela linguagem**, o qual se constitui, segundo atestam Davidov e Márkova (1987), na gênese da apropriação do conhecimento. Em referência à elaboração desses autores, Asbahr (2016, p. 180-181) explicita que a comunicação que se estabelece no desenvolvimento das atividades conjuntas “[...] pode ser de diferentes formas, desde a comunicação pessoal com outra pessoa até a ‘comunicação com a humanidade’, por meio da experiência humana que está fixada nos instrumentos da cultura”.

Como podemos notar, nesse período do desenvolvimento psíquico, especialmente vinculado à educação escolar, com ênfase para a formação do pensamento conceitual, **a linguagem, também, se constitui como função essencial, propulsora** no processo de elevação das funções elementares às capacidades psíquicas superiores dos estudantes, como a atenção, o raciocínio, a criação, todas dirigidas voluntariamente para abstração de conceitos, generalização, reflexão, análise e planificação mental, culminando na formação do pensamento teórico, referência básica do ensino e da aprendizagem (DAVIDOV, 1988; FACCI, 2004; ASBAHR, 2016).

A atividade de estudo continuará sendo a base do desenvolvimento na **Adolescência Inicial**, período que, no Brasil, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental (ANJOS, 2020). A atividade-guia, entretanto, que ficará em relevo será a **comunicação íntima pessoal** entre os jovens. Como elucida Facci (2004, p. 70-71, grifo nosso),

[...] Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto [...]. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. **Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.**

Nessa mesma direção, Anjos e Duarte (2016, p. 198), tendo como referência as elaborações de Elkonin (1987), explicitam que “[...] na comunicação pessoal forma-se a autoconsciência como consciência social transladada ao interior”.

Notemos que, nesse processo de reestruturação psicológica do escolar, a atividade de estudo continuará latente, operando na “[...] apropriação das objetivações genérica para si, como a ciência, a arte e a filosofia” (ANJOS, 2020, p. 194), o que, como vimos, depende, essencialmente, de atividades conjuntas **mediadas pela linguagem**.

[...] a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, se transformam e reestruturam pela influência dos êxitos decisivos que alcança o pensamento do adolescente (VYGOTSKI, 1996, p. 113).

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, o trabalho com a linguagem pode ser compreendido como conteúdo, estratégia e recurso³¹. Poderá possibilitar que os escolares se apropriem do que há de mais avançado em termos de conteúdo escolar. “A assimilação de formas mais complexas de orações, com utilização de diferentes conjunções (embora, porém, que, porque, entretanto etc.), participios, gerúndios, entre outros” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 204), prepara os estudantes para operar com o raciocínio lógico nas demais áreas do conhecimento. Em harmonia com Britto (2007, p. 25), entendemos que “[...] a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por ela é central na formação dos sujeitos”, para o que se faz necessário sistematicidade e exercício do raciocínio.

Destacamos, nesta tese, a importância da Adolescência Inicial, que principia no Sexto Ano do Ensino Fundamental, justamente, por constituir o período em que se evidencia a autoconscientização do saber, propiciando o desenvolvimento de operações lógicas, intencionais e voluntárias, características das capacidades psíquicas superiores. Para Vigotski (1996, p. 166), “Perceber na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento”.

³¹ Apresentamos essa argumentação, tendo como referência a proposição de Chaves (2011b), quando define Literatura Infantil como conteúdo (o que está sendo ensinado), estratégia (a forma como o conteúdo está sendo ensinado) e como recursos (os materiais utilizados para promover o ensino). Stein (2019, p. 126), amparado na aceção dessa autora, estabeleceu “[...] que os exemplos das artes visuais estejam presentes em todos os tempos e espaços da rotina escolar, na condição de conteúdo, estratégia e recursos, em uma perspectiva de desenvolvimento dos sentimentos estéticos”. Com base nessa mesma concepção, Bezerra (2020) também propõe a atividade do brincar como conteúdo, estratégia e recurso didático, atestando a essencialidade dessa atividade para o desenvolvimento da imaginação, no processo de desenvolvimento da criança de 4 a 5 anos.

Consoante Anjos (2020, p. 196), uma das principais características dessa fase “[...] é a busca que o adolescente faz por um modelo de ser humano, a fim de imitá-lo”. As principais referências dessas buscas, segundo Elkonin (1960), são os heróis das obras literárias, os grandes homens da História e as pessoas do círculo do adolescente, como professores, pais, dentre outros. Nesse sentido, reafirmamos a função precípua da educação escolar na tarefa de possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento elaborado das artes, da ciência e da filosofia.

[...] que modelo de grandes obras literárias ou do passado histórico terá o adolescente se as grandes obras literárias e históricas não forem acessíveis a ele? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente se os adultos apresentarem a ele somente seu cotidiano, reduzindo o trabalho pedagógico aos interesses imediatos do aluno? (ANJOS, 2020, p. 196).

Sabemos que o avanço das tecnologias³² na atualidade possibilita amplas possibilidades de acesso a conteúdos diversos. Contudo, o que salientamos quando fazemos referência a “modelos” adequados no tocante às riquezas produzidas pela humanidade, é a necessidade de conduzir, intencional e sistematicamente, os motivos, os interesses dos adolescentes para além da aparência dos fenômenos, conforme preceitua o Materialismo Histórico-Dialético.

Entendemos que, a despeito do contexto neoliberal em que a educação escolar está inserida atualmente, há possibilidades efetivas de direcionar as ações didático-pedagógicas, tendo em vista o apuro da percepção dos estudantes, visando à apreensão da essência dos conhecimentos³³. De acordo com Monteiro (2003, p. 763),

O neoliberalismo, potenciado pela globalização do mundo, é uma ideologia econômica cuja lógica mercantilista é adversa à ética dos direitos do ser humano. A alternativa à globalização neoliberal está na realização do direito ao desenvolvimento como meta-direito, isto

³² Em relação ao amplo uso das tecnologias na sociedade atual, Anjos (2020, p. 200) adverte que “[...] o simples fato de adolescentes e adultos usarem aparelhos celulares, computadores, aplicativos, entre outros, não significa necessariamente dizer que eles conhecem os fundamentos científicos de tais ferramentas. Com isso, o indivíduo torna-se dependente da tecnologia, ou seja, torna-se presa fácil da fetichização e do antropomorfismo tecnológico”.

³³ Os índices atuais da Educação Básica, apresentados pelo IDEB e PISA (BRASIL, 2018, 2019b, 2020), bem como investigações de alguns estudiosos relativas ao desenvolvimento de adolescentes indicam que o nível de aprendizagem dos escolares, comumente, não avança do conhecimento empírico para a formação do pensamento teórico, o qual pressupõe a condição de síntese da realidade em suas diversas esferas (ASBAHR, 2016; ANJOS, 2020).

é, direito a um processo de desenvolvimento que respeite e favoreça a realização de todos os direitos.

No sentido de possibilitar um dos principais direitos que propiciará o desenvolvimento intelectual dos estudantes, qual seja, o acesso ao conhecimento científico e elaborado legado, historicamente, pela humanidade, em conformidade com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, faz-se necessária a mediação intencional do processo de ensino e aprendizagem, no qual a linguagem constitui-se instrumento essencial.

Como atesta Vigotski (2009a, p. 170-171),

[...] É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento.

O pesquisador russo ressalta ainda que

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, **o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso** (VIGOTSKI, 2009a, p. 171, grifo nosso).

Essa seria a condição de grande parte dos adultos, se considerarmos os *déficits* na Educação Básica ainda constatáveis em nosso país. Os índices de defasagem no ensino e aprendizagem permitem inferir que, de algum modo, a educação escolar não está dispondo, de forma satisfatória, das condições e dos meios necessários para o desenvolvimento de todas as potencialidades contidas no pensamento do adolescente, o qual, nesse caso, tenderia a chegar à idade adulta, ao Ensino Superior, com algum nível de atraso.

Assim como nas fases de desenvolvimento histórico-cultural aqui abordadas, o caráter de diretividade propiciado pela **linguagem** se constituirá como **atividade permanente** nos demais períodos do desenvolvimento, conforme proposto por Martins, Abrantes e Facci (2016), quais sejam, a **atividade profissional de estudo**, correspondente formação de adolescentes ingressos no Ensino Médio, a **Idade Adulta e Velhice**, em que **Juventude e Trabalho** são postos como atividade-guia.

Considerando a delimitação desta pesquisa no contexto do Ensino Fundamental, especialmente no que tange à Adolescência Inicial, não abordaremos as características concernentes aos períodos posteriores. Como afirma Facci (2004, p. 211), “Na formação de conceitos estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação entre ela e os adultos”. Observamos, em conformidade com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que todas as fases do desenvolvimento estão intrinsecamente relacionadas, determinando, de algum modo, o nível de estruturação das capacidades psíquicas superiores, de forma particular, no que diz respeito à formação do pensamento teórico, que, como vimos, depende de ações sistemáticas, intencionais, mediadas pela linguagem.

Com esse entendimento, na próxima seção, nominada Linguagem, consciência e apropriação da cultura: a possibilidade do desenvolvimento com o ensino formal, discorreremos, no tocante a essa inter-relação, sobre a essencialidade da linguagem na formação de sentidos e significados. Em consonância com nosso objeto de pesquisa, destacamos a imprescindibilidade da mediação linguística e do ensino formal para o desenvolvimento intelectual dos escolares e, nessa direção, analisamos a importância da formação inicial e contínua de professores, considerando possíveis contribuições para os professores da área de Letras.

3 LINGUAGEM, CONSCIÊNCIA E APROPRIAÇÃO DA CULTURA: A POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO COM O ENSINO FORMAL

“[...] A consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98).

Os escritos da epígrafe, de Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936)³⁴, constam na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*³⁵, em que o autor procede à análise de estudos na área de linguagem, entre os séculos XIX e XX, incluindo as escolas de Humboldt³⁶ e Saussure³⁷ (VOLÓCHINOV, 2018). Uma das reflexões principais dessa clássica elaboração é sobre a natureza ideológica da palavra, que se constitui signo ideológico imprescindível para a formação da consciência em um processo de interação verbal. Esse pensador russo postula que [...] “A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97).

E possível perceber a pertinência dessa aceção da natureza ideológica da consciência, de sua intrínseca relação com a palavra, em face das nossas discussões precedentes sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, bem

³⁴ Intelectual russo, amigo de Mikhail Bakhtin, integrante do chamado Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2018, p. 371).

³⁵ A primeira tradução para o português dessa reconhecida obra foi a partir de uma versão francesa, lançada em 1979 no Brasil, com autoria de Mikhail Bakhtin (VOLÓCHINOV). A versão atual foi publicada no Brasil, pela primeira vez, em 2017, traduzida direta do russo. O livro, pertencente ao Círculo de Bakhtin, sob autoria de Valentin Nikoláievitch Volóchinov (1895-1936), é uma das referências da Linguística Moderna. As tradutoras, Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, após extensa pesquisa, elegeram as duas primeiras edições russas do livro (1929 e 1930) para realizar a tradução. Sheila Grillo acrescenta à edição atual um ensaio introdutório, no qual visa recuperar parte do contexto intelectual de produção da obra referente aos estudos da linguagem (VOLÓCHINOV, 2018). A despeito da controvérsia quanto à autoria dessa elaboração russa, atribuída a Bakhtin em diversas edições, Dagoberto Buin Arena e Adriana Pastorello Arena (2019) apresentam estudos, incluindo entrevistas de Mikhail Bakhtin, em que este afirma que *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é de V. N. Volóchinov (ARENA, D.; ARENA, A., 2019).

³⁶ Wilhelm von Humboldt (1767-1835), linguista alemão, considerado “[...] fundador da linguística teórica, criador de um sistema da filosofia da linguagem no século XIX e precursor de quase todas as posições do “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand de Saussure (GRILLO, 2018, p. 18).

³⁷ Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço, tido como o fundador da Linguística como ciência na modernidade. Ficou conhecido com a publicação póstuma do *Cours de linguistique générale* (1916), a partir de textos recolhidos e organizados por seus discípulos suíços Charles Bally (1865-1947) e Albert Séchehayé (1870–1946) (MILANI, 2000).

como do objetivo que definimos para esta seção, que é discorrer sobre as relações entre consciência, pensamento e linguagem na formação de sentidos e significados, enfatizando a essencialidade da linguagem e do ensino formal para o desenvolvimento intelectual dos escolares.

De acordo com os princípios da Ciência da História desenvolvidos por Marx e Engels (2007) em *A ideologia alemã*, a existência histórico-cultural do ser humano caracteriza-se pela busca social de organização em função do trabalho, o que foi possibilitado com o desenvolvimento da linguagem, conforme vimos. Esses preceitos vêm sendo explicitados em diversas elaborações clássicas, como as de Vigotski (2009a); Leontiev (1978); Luria (1986), bem como em reflexões contemporâneas, com destaque para as de Mészáros (2008); Žižek (2011); Saviani (2013); dentre outras.

Como podemos notar, a linguagem, signo ideológico que propicia a realização do trabalho e a formação da consciência, é basilar para o desenvolvimento humano. Luria (1986), em suas formulações sobre a centralidade dessa capacidade psíquica para a formação da consciência, afirma que “[...] a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano [...]. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato **categorial**” (LURIA, 1986, p. 22, grifo do autor).

Ao diferenciar a linguagem humana da linguagem dos animais, Luria (1986, p. 25) apresenta a seguinte definição: “[...] Pelo termo linguagem humana, entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]”.

Notamos que a ideia de codificar e transmitir informações evidencia a função comunicativa da linguagem, como explicita o autor: “[...] a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (LURIA, 1986, p. 25). Esse entendimento é de grande pertinência para a nossa defesa quanto à centralidade da linguagem para o desenvolvimento humano no contexto da educação escolar, uma vez que essa função psicológica superior tem relação direta com a aprendizagem e com o ensino.

Conforme elucidamos na segunda seção desta tese, é essa também a concepção de linguagem de Vigotski (2009a) na obra *A construção do pensamento e da linguagem*. Para esse intelectual russo,

[...] a linguagem, que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual, insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente mas por via funcional como meio racionalmente utilizado (VIGOTSKI, 2009a, p. 174).

Nesse sentido, Vigotski (2009a, p. 412) assevera que “[...] a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento [...]. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Mais que isso, “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” e, para tanto, “[...] a palavra desempenha o papel central na consciência e não funções isoladas. [...] Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (VIGOTSKI, 2009a, p. 485-486).

Encontramos confluência com essas postulações de Vigotski (2009a) e Luria (1986), a respeito das relações entre linguagem, consciência e comunicação, no pensamento de Volóchinov, integrante do Círculo de Bakhtin.

Ao discutir a ciência das ideologias e a filosofia da linguagem, Volóchinov (2018, p. 91) elucida que “[...] as próprias bases da ciência marxista da criação ideológica, isto é, os fundamentos dos estudos sobre a ciência, a literatura, a religião, a moral, etc. estão ligados de modo mais estreito aos problemas da filosofia da linguagem”. De acordo com esse linguista russo, “Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social [...] mas também, [...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo que é ideológico possui uma **significação** [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91, grifo do autor).

Sobre a realidade objetiva do signo, Volóchinov (2018, p. 94) afirma que

[...] Qualquer fenômeno ideológico **sígnico**³⁸ é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. Nesse sentido, a realidade do signo é bastante

³⁸ De acordo com nota de Sheila Grillo, tradutora da obra, “O autor emprega o adjetivo *znákoví* que literalmente corresponde a “de signo” ou “sínico”. Como nem sempre é possível empregar a expressão “de signo”, optamos pelo adjetivo “sínico”, que é mais fiel ao sentido original russo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93-94).

objetiva e submete-se unicamente ao método monista de estudo objetivo. O signo é um fenômeno do mundo externo.

Nas palavras do autor, “[...] a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico”, ou seja, “[...] no processo da comunicação social de uma coletividade organizada”, como vimos (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95, 97, grifo do autor). É possível perceber que essa importância atribuída à significação converge com as postulações de Vigotski (2009a) acerca das relações entre o pensamento e a palavra como veremos adiante.

Em harmonia com Vigotski (2009a) e Luria (1986), Volóchinov (2018) enfatiza a essencialidade da linguagem para expressão do signo ideológico e a formação da consciência, o que se realiza por meio da palavra: “[...] em lugar algum o caráter sígnico e o fato de a comunicação ser absolutamente determinante são expressos com tanta clareza e plenitude quanto na linguagem: **a palavra é o fenômeno ideológico par excellence**” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98, grifo do autor).

Como explicita o autor, “[...] É necessária uma análise profunda e detalhada da palavra na qualidade de signo social, com o propósito de compreender a sua função como um meio da consciência” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 100, grifo do autor).

[...] Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o **indicador** mais sensível das **mudanças sociais** [...]. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106, grifo do autor).

Observamos que Volóchinov (2018), assim como Vigotski (2009a), Luria (1986) e Leontiev (1978), confere atenção central à palavra como elemento fundamental da linguagem, signo ideológico que forma o psiquismo humano. Esse entendimento nos permite elucidar a imprescindibilidade da linguagem para o desenvolvimento humano, conforme postula a Teoria Histórico-Cultural, o que acentua a importância da escola, principalmente, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa, que, na discussão desta tese, centramos no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

Partindo do princípio da linguagem como elemento central na formação dialética da consciência, e considerando que “[...] a palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 101), verificamos a essencialidade desses elementos constituintes da comunicação verbal para o ensino sistematizado.

Como pontuamos, há contribuições teórico-metodológicas para compreendermos a linguagem na perspectiva da significação social, ou seja, das relações entre sentido e significado, como abordaremos na próxima subseção.

3.1 A DEFESA DO ENSINO COM SENTIDO E SIGNIFICADO: REALIZAÇÕES POSSÍVEIS NO ENSINO FORMAL

Vigotski (2009a, p. 465), ao postular a originalidade do aspecto semântico da linguagem interior, afirma que uma das peculiaridades fundamentais na construção desse processo “[...] é o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado [...]”. Tomando como base as proposições de Paulham, Vigotski (2009a) apresenta as seguintes diferenças entre o sentido e o significado da palavra:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante (VIGOTSKI, 2009a, p. 465).

Na acepção de Vigotski (2009a, p. 465), “[...] Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras”. Em nosso entendimento, tal enriquecimento pode se dar, especialmente, nos contextos em que empregamos a palavra racional e intencionalmente, o que verificamos de forma privilegiada no âmbito do ensino formal. Na vigente ordem capitalista, esse rico instrumento ainda é usado, predominantemente, para formações ideológicas que perpetuam a subserviência, como pontua Mészáros (2008).

Consideramos, entretanto, que sendo o professor o principal responsável pela mediação linguística no contexto escolar, este poderá, intencional e racionalmente, empregar a palavra em sua funcionalidade e possibilidades semânticas para a formação dos conceitos científicos, como propõe Vigotski (2009a), o que irá resultar no desenvolvimento intelectual máximo dos escolares em suas capacidades psíquicas superiores como a atenção, a memória, raciocínio lógico, criação, apreço à arte, dentre outras.

Ao enfatizar a influência dos diversos contextos para a dinâmica da significação, Vigotski (2009a, p. 465-466) sinaliza que “A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto [...]”.

O entendimento desse pensador russo é que “[...] o sentido da palavra é inesgotável. [...] O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2009a, p. 466). Daí as possibilidades de “tradução”, conforme abordamos na seção 2.1.

No tocante às relações entre pensamento e linguagem, ou pensamento e fala, segundo Prestes (2012), Vigotski (2009a, p. 398) afirma que justamente o significado da palavra “[...] reflete da 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, 2009a, p. 398, grifo nosso).

O significado da palavra, segundo o autor, é um ato de generalização ou conceito: “[...] Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VIGOTSKI, 2009a, p. 398).

Por essa razão, o significado pode ser visto como fenômeno da linguagem e do pensamento. “[...] Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2009a, p. 10). Na síntese de suas

investigações sobre o pensamento e a palavra, o pensador russo conclui que “[...] a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta” (VIGOTSKI, 2009a, p. 484).

Em total confluência com Vigotski (2009a), Volóchinov (2018, p. 117) explicita que é “[...] a significação que faz com que a palavra seja uma palavra. É também a significação que faz com que uma vivência³⁹ seja uma vivência. É impossível abstrair-se dela sem perder a própria essência da vida psíquica interior”.

Esse pensador do Círculo de Bakhtin, ao destacar o caráter expressivo da vivência, assinala que “[...] a vivência não só pode ser expressa exteriormente (para os outros) por meio do signo [...], mas que a **vivência, até mesmo para a própria pessoa que a sente, só existe no material sógnico**. Fora desse material não existe a vivência como tal” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 120, grifo do autor).

A despeito da diversidade dos movimentos dotados de significação, como reação a estímulos exteriores, a expressão facial, dentre outros, Volóchinov afirma que “[...] a palavra, entendida como **discurso interior**, prevalece enquanto material sógnico do psiquismo. [...] a palavra é a base, o esqueleto da vida interior” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 120, grifo do autor).

É válido observar o entendimento análogo de Vigotski (2009, p. 12) quando assevera que

[...] a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado. Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização.

Como podemos constatar, há respaldo nas elaborações da Teoria Histórico-Cultural e nas proposições de pensadores marxistas, como Volóchinov (2018), do Círculo de Bakhtin, que nos permitem afirmar o ensino formal em suas

³⁹ Sheila Grillo (VOLÓCHINOV, 2018, p. 117), tradutora de *Marxismo e filosofia da linguagem*, justifica sua opção pelo termo “vivência”, considerando que “[...] O termo russo *pereživánie* é uma tradução da palavra alemã *Erlebnis*, que pode significar “vivência” ou “experiência”. [...] Optamos por “vivência” porque a raiz da palavra russa *pereživánie* é *jiv*, que significa “vida” e “viver” em russo). Observamos que essa opção da tradutora por “vivência” está em consonância com as reflexões e defesas de Prestes (2012, p. 130) a respeito das traduções da obra de Vigotski: “[...] a palavra em português que com mais verossimilhança transmite o conceito de *pereživánie* de Vigotski é *vivência*”.

possibilidades de propiciar, pela linguagem, relações de sentido e significado em prol do desenvolvimento intelectual máximo dos escolares.

Para que o ensino formal, organizado com sentidos e significados inerentes à linguagem, promova esse desenvolvimento, primeiramente, fazem-se necessárias a instrução e a instrumentalização teórico-metodológica dos profissionais responsáveis pela condução do ensino, conforme abordaremos na próxima subseção.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APROPRIAÇÃO DA CULTURA: POSSIBILIDADE DE AVANÇO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

“Se não houver no meio a presença do que é aprimorado, não há desenvolvimento de potencialidades humanas” (CHAVES, 2014b, p. 134).

Na epígrafe acima, Chaves (2014) desdobra a afirmação de Vigotski (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 695) de que “[...] o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas”. Em consonância com esse entendimento, objetivamos, nesta subseção, com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, discutir a importância da formação de professores, especialmente da contínua, no sentido de possibilitar a apropriação do conhecimento e a organização do ensino em prol do máximo desenvolvimento dos escolares. Apresentamos, inicialmente, questões gerais relativas à formação docente, bem como algumas possibilidades nessa direção. Em seguida, destacamos a Teoria Histórico-Cultural como fundamento teórico-metodológico capaz de subsidiar a formação contínua de professores na área de Letras, tendo em vista a delimitação do objeto de nossa pesquisa – a linguagem – no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Entendemos que a formação profissional para atuação na educação escolar, em especial a formação contínua, atua favorável e decisivamente em benefício do desenvolvimento intelectual de escolares e professores, como demonstrado por Chaves (2014b; 2020a; 2020b), Chaves *et al.* (2016), Moura (2018), Stein (2019) e Silva (2020). A perspectiva de um ensino intencional, sistematizado, com base em conteúdos elaborados no campo das ciências, das artes e da filosofia, que correspondem às riquezas culturais legadas pela humanidade, depende,

primeiramente, da instrução e da instrumentalização do profissional responsável por conduzir o ensino, conforme defendem diversos intelectuais contemporâneos da área da educação (SAVIANI, 2013; MARTINS, 2013; LIBÂNEO, 2004, 2013; CHAVES, 2014b, 2020a, 2020b).

De acordo com Chaves (2011b, p. 102), para abordar a questão da responsabilidade e conduta política adequada nas instituições escolares, faz-se necessária a formação apropriada do educador,

[...] cuja ação sistematizada e intencional pode possibilitar às crianças a apropriação dos bens culturais da humanidade; mas antes disso ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a estratégia mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo, o fortalecimento de sua própria formação.

Entendemos que essa preparação do professor deve, inclusive, promover o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito do contexto neoliberal em que se insere a educação escolar na atual sociedade. Segundo postulou Moraes (2003; 2009), a teoria ainda está fadada ao recuo, considerando o quadro das políticas públicas vigentes⁴⁰. Em face desse contexto, entendemos, em consonância com Monteiro (2003, p. 786), que “[...] os educadores profissionais precisam de uma cultura pedagógica com dimensão jurídica, para recriar a sua identidade e distinção como profissionais do direito à educação”.

No que tange a essa questão do direito à educação, vale enfatizar que

[...] não é direito apenas à disponibilidade e acessibilidade de uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. É, por definição, **direito a uma bem determinada qualidade de educação**, a uma educação com qualidade ético-jurídica de direito do ser humano, isto é, cujas condições materiais, institucionais e pessoais respeitem todo o conteúdo normativo, devidamente interpretado, do direito à educação (MONTEIRO, 2003, p. 786-787, grifo nosso).

Em conformidade com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a qualidade da educação tem relação direta com a defesa do ensino intencional,

⁴⁰ A atual Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP, nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é um desses exemplos (BRASIL, 2019c). De acordo com Lavoura, Alves e Santos Junior (2020, p. 572), é possível depreender do debate atual que “[...] as novas diretrizes para os cursos de formação de professores, denominada de BNC-Formação, carrega em seu interior um conjunto de elementos que desqualificam, descaracterizam e esvaziam os currículos e o processo formativo”.

sistemático, visando promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores dos escolares, como a atenção voluntária, a memória, o raciocínio, o apreço à arte, todas inter-relacionadas pela mediação da linguagem. Consoante à argumentação de Duarte (2013, p. 213),

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivações do gênero humano.

Como podemos perceber, a necessidade de propiciar aos profissionais que atuam na educação a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade é condição imprescindível para a qualificação das ações didático-pedagógicas empreendidas nas instituições educativas. É nesse sentido que enfatizamos a importância de uma formação docente, em especial da contínua, condizente com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Chaves (2014b, p. 128), ao discutir as possibilidades que se apresentam à organização de propostas de capacitação de professores, ressalta que “[...] Deve-se estabelecer uma mediação entre o cotidiano do centro ou escola e as discussões que norteiam a educação em nosso país na atualidade, com especial atenção às concepções de homem, sociedade e educação”. Para essa pesquisadora,

O desafio é uma formação caracterizada por sentidos e significados humanizadores, centrada na ideia de que os cursos de formação contínua não podem reduzir-se ao como fazer, mas devem conduzir à reflexão e compreensão acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (CHAVES, 2014b, p. 129).

Afirmamos que a formação contínua como possibilidade de desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes, se evidencia por “[...] ser uma questão essencial para que as escolas não sejam espaço de educação para subserviência, mas ao contrário, firmem-se como espaço e tempo de defesa de condição plena para todos” (CHAVES, 2020b, p. 227).

As diversas atividades com formação de professores que, comumente, temos observado na atualidade, até em função de se “aproveitar” os recursos públicos disponibilizados para esse fim, geralmente, não possuem, de fato, um caráter de

continuidade, em consonância com o que estabelece a legislação vigente⁴¹. Conforme adverte Chaves (2014b, p. 120-121),

[...] a existência de recursos para a capacitação, em alguns (ou muitos) casos, pode intensificar uma oferta pouco responsável e pouco criteriosa de propostas para formação continuada. Com fácil atenção se verifica que os cursos, em geral, independentemente da modalidade, não asseguram estudos e reflexões que mobilizem o educador para analisar a dinâmica da vida dos homens e sua dinâmica de trabalho, conduzindo-o a uma reavaliação do seu cotidiano.

Diante desse quadro, a autora ressalta a necessidade de propostas de formações contínuas alinhadas “[...] com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e, se necessário for, a recondução da prática pedagógica em prol de uma educação capaz de favorecer a promoção das crianças para além da sua realidade imediata” (CHAVES, 2014b, p. 121).

Como demonstrativo dessa possibilidade, Chaves (2020b) apresenta alguns trabalhos de formação contínua realizados em diversos municípios do país, a partir de discussões e elaborações do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá. O referencial teórico-metodológico que embasou as proposições da autora são elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural, que defendem a organização intencional do ensino para o desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais tanto de professores como de estudantes.

Das vivências de estudos e intervenções pedagógicas junto aos docentes, a autora sintetiza como resultado das ações empreendidas

[...] o êxito de alguns municípios, equipes pedagógicas e professores, profissionais que desenvolveram o sentimento de pertencimento e apropriação de riquezas humanas e reconhecem-se como protagonistas do processo histórico, possibilitando que as crianças, de igual modo, tornem-se participantes ativos de suas histórias individuais e coletivas (CHAVES, 2020b, p. 231).

As perspectivas aqui evidenciadas sobre formação docente podem ser relacionadas, ainda com maior premência, no que tange à área de Letras,

⁴¹ Segundo o Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, em seu Art. 1º, § 2º, “[...] consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o **aproveitamento contínuo e articulado dos estudos**” (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

estritamente vinculada ao objeto da nossa pesquisa. Dado o caráter de interface e a imprescindibilidade da linguagem para mediar os processos de apropriação da cultura em todas as áreas de conhecimento, entendemos que a atuação intencional e organizada do professor de Língua Portuguesa pode incidir, decisivamente, no desenvolvimento da capacidade dos estudantes em operar com os níveis superiores da linguagem, segundo preceitua a Teoria Histórico-Cultural, avançando do pensamento sincrético para as possibilidades de abstração e síntese, constituintes do pensamento conceitual, do qual oriunda o saber sistematizado, elaborado historicamente pela humanidade.

Uma das fragilidades verificadas em relação ao ensino da língua na contemporaneidade é a dificuldade, comumente expressa por professores em encontros de formação e reuniões pedagógicas, em transpor, didaticamente, as teorias linguísticas para a prática pedagógica, o que denota a insuficiência da formação inicial oferecida nos cursos de Licenciatura em Letras (ILARI, 1992; BAGNO, 2002; AMARAL, 2012; GARCIA, 2012). Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de instrumentalização teórico-metodológica desses profissionais, o que pode e deve ser viabilizado em ações de formação contínua condizentes com esse objetivo.

Em decorrência das próprias condições históricas do desenvolvimento do nosso país, das quais derivaram o processo de urbanização em massa e a precariedade da formação inicial de professores, por vezes aceleradas para atender à demanda das instituições educativas, observamos que, de fato, a fragilidade que se evidencia entre os docentes é a carência de um referencial teórico-metodológico que norteie com precisão a organização das ações didático-pedagógicas nos espaços educativos.

No caso dos cursos de Letras, uma lacuna curricular que ainda se constata é a insuficiência de disciplinas da área de Educação e Psicologia, voltadas para a organização didática dos conteúdos (HILA, 2009; LIBÂNEO, 2015), o que se contempla com mais especificidade nos cursos de Pedagogia ou em formações específicas voltadas para metodologia e didática. Por essa razão, entendemos, em consonância com Chaves (2014b, 2020a, 2020b), que, nas ações de formação contínua, deve ser priorizada, inicialmente, a discussão, com professores e respectivos coordenadores pedagógicos, sobre o referencial teórico-metodológico que ampare a organização do ensino em conformidade os objetivos de cada área.

Como explicita a pesquisadora, um dos elementos que fragiliza as formações é

[...] a exposição de conteúdos e sugestões de intervenções educativas sem a explicação do referencial teórico que os subsidia, bem como suas divergências. Tal prática deixa os educadores tateando, sem a menor condição de compreender as próprias condutas pedagógicas e sem condições de projetar avanços na rotina escolar (CHAVES, 2014b, p. 127).

Em face desses elementos, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural se constitui em perspectiva para a formação contínua, também, na área de Letras, como já enunciaram Menezes e Faustino (2019), Ribeiro (2011), dentre outros estudiosos, em pesquisas relacionadas ao ensino da língua materna e à apropriação da linguagem.

Como sabemos, a aprendizagem conceitual, na perspectiva de formação do pensamento teórico (VIGOTSKI, 2009a), é objetivo comum de todas as áreas do conhecimento. Ao concebermos a mediação da **linguagem** como condição basilar para que ocorra a formação de conceitos científicos, entendemos que a disciplina que contempla, especificamente, o estudo da língua – no caso do Brasil, Língua Portuguesa – constitui-se área privilegiada para transposição dos princípios gerais da Teoria Histórico-Cultural, quais sejam:

a) a concepção de homem como um sujeito histórico; b) a compreensão da formação social da consciência; c) a definição da educação como um processo de apropriação da experiência social da humanidade; d) a defesa do desenvolvimento do psiquismo como resultado da atividade prática humana, mediada pelos signos e instrumentos; e) o entendimento de que as funções psíquicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizadas (intrapíquicas); f) a defesa de que a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada por outras pessoas (colaboração dos mais experientes) (NASCIMENTO, 2010, p. 102).

Considerando que o desenvolvimento das capacidades humanas superiores é impulsionado pela apropriação das experiências historicamente elaboradas, as quais, por sua vez, são sistematizadas em forma de linguagem, reiteramos a necessidade de que esse conhecimento seja, primeiramente, possibilitado ao professor. No caso do professor da área de Letras, a linguagem poderá se constituir em conteúdo, estratégia e recurso didático, conforme destacamos, ou seja, ao

mesmo tempo que possibilita a sistematização, a organização do ensino e regula os procedimentos didático-pedagógicos, ela própria, a linguagem, consiste no conteúdo da área, no caso, o estudo da língua e das possibilidades de sua manifestação elaborada no campo das ciências, das artes, da literatura, dentre outros.

Como podemos constatar, os princípios integrantes de elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural possibilitam contribuições efetivas para a instrução e instrumentalização de professores nas diversas áreas do conhecimento, com ênfase para os profissionais da área de Letras, que têm como objeto de sua prática pedagógica **o instrumento mediador** do desenvolvimento de todas as demais capacidades psíquicas dos estudantes, qual seja, a linguagem, conforme abordamos na seção 2.2 desta tese.

Reafirmamos, pois, o nosso entendimento quanto à importância da formação contínua de professores, amparada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, no sentido de propiciar a esses profissionais, primeiramente, a apropriação das riquezas culturais historicamente constituídas. Uma vez instruídos e instrumentalizados, teórico-metodologicamente, certamente, haverá mais condições objetivas de promover o avanço do ensino e da aprendizagem.

No tocante às possibilidades sistêmicas de efetivação dessa demanda de aprimoramento profissional, em caráter contínuo, é pertinente ressaltar o quadro atual de retrocesso dos dispositivos legais⁴² que regulamentam a formação de professores, conforme mencionamos na Nota 40. A formação contínua, em especial, está a espera e à mercê da regulamentação que a atual BNC-Formação (BRASIL, 2019c) se absteve de incluir. Esse debate, no entanto, constitui tema para elaborações posteriores, dada a delimitação do contexto de nossa temática nesta pesquisa.

Objetivamos, com as discussões, aqui, empreendidas, apenas destacar a imprescindibilidade de se propiciar ao profissional responsável pela condução do ensino, a instrumentalização teórico-metodológica necessária para o

⁴² Com a Resolução n. 02 de 2015 (BRASIL, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica apresentaram perceptíveis avanços no que tange aos pressupostos da formação contínua de professores, o que foi revogado com a homologação das novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a instituição da BNC-Formação (BRASIL, 2019c). Estudos recentes apontam que essa atual legislação descaracteriza a formação docente que vem sendo defendida historicamente, especialmente, ao postergar a estruturação da formação contínua enquanto política pública em âmbito nacional (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020; NOGUEIRA; BORGES, 2021).

desenvolvimento eficaz do fazer docente. Nesse sentido, apresentamos a Teoria Histórico-Cultural como referencial capaz de subsidiar as ações didático-pedagógicas, especialmente, no processo de formação contínua dos professores de Letras, área que se constitui pelo estudo da linguagem, objeto do nosso estudo, a qual se institui como elemento essencial para o desenvolvimento intelectual em todos os campos de conhecimento.

Na próxima seção, identificamos algumas possibilidades de condução do professor no tocante ao uso do Livro Didático, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental.

4 A LINGUAGEM DO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

“[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1979, p. 73, grifo do autor).

Luria (1979), um dos expoentes da Teoria Histórico-Cultural, que se ocupou de conceber a linguagem como capacidade psíquica fundamental para desenvolvimento humano, destaca, no trecho acima, a importância do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, cuja assimilação se efetiva mediante codificação e transmissão, em que incide a função precípua das categorias linguísticas, conforme apresentamos na seção anterior.

Tendo como referência a concepção de linguagem como mediadora do desenvolvimento psíquico, segundo preceitua a Teoria Histórico-Cultural, objetivamos, nesta seção, identificar, com base em levantamento realizado sobre o livro didático, possibilidades de o professor de Língua Portuguesa conduzir proposições do livro didático no sentido de reordenar conteúdos, ressignificar concepções teórico-metodológicas adjacentes aos comandos de atividades, propor procedimentos e recursos adicionais, dentre outras intervenções.

Procedemos, inicialmente, à descrição de alguns apontamentos referentes à dinâmica subjacente à constituição do livro didático no Brasil, com ênfase para o lugar que esse material ocupa na atualidade na educação escolar e, conseqüentemente, na formação das pessoas que integram a sociedade vigente. Consoante Horikawa e Jardimino (2010, p. 156-157), “[...] o livro didático insere-se no processo de formação da identidade nacional, seja pelos temas e conteúdos priorizados nos manuais didáticos, seja pelas metodologias neles indicadas, seja pela perspectiva ideológica neles subjacentes”.

Em função de nosso objeto de pesquisa – a linguagem –, focalizamos os aspectos principais que caracterizam o Livro Didático de Língua Portuguesa nos dias atuais, bem como a importância da preparação de professores, em formações

iniciais e contínuas, para se posicionarem criticamente, tanto no processo de escolha desse material quanto na gerência de suas propostas em sala de aula.

Em seguida, apresentamos, à título de exemplificação, a descrição de alguns volumes de livro didático de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, em que pontuamos os seguintes elementos: presença da parametrização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Língua Portuguesa; a função que a linguagem desempenha na fundamentação teórico-metodológica dos manuais; a regularidade com que o gênero literário Poema é contemplado nas proposições dos livros e a viabilidade de intervenção do professor na articulação didático-pedagógica dos conteúdos e concepções teóricas subjacentes às formulações dos livros analisados.

Por fim, indicamos, com base nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, a possibilidade efetiva de o professor, por meio da mediação sistemática e intencional da linguagem, conduzir proposições do Livro Didático de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental, tanto na seleção e ou no acréscimo de conteúdos e estratégias didáticas, quanto no direcionamento das atividades dos alunos. Ilustramos esses procedimentos, tendo como referência alguns recursos didáticos idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), voltados para o ensino da Arte e da Literatura.

4.1 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E DEMANDAS ATUAIS

Considerando as diversas pesquisas e análises relativas aos livros didáticos no Brasil e em outros países, como as apresentadas por Munakata (2012, 2016)⁴³, Lessa Neta (2020)⁴⁴, Sousa (2021)⁴⁵, bem como a delimitação de nossa pesquisa, optamos por não descrever, exaustivamente, o percurso histórico desse complexo

⁴³ O autor registra que, dos estudos, eventos e projetos de pesquisas sobre o tema se constituíram diversos programas de pós-graduação em diferentes áreas, resultando isso na “[...] surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011” (MUNAKATA, 2012, p. 181).

⁴⁴ Tese de Doutorado que apresenta um estudo sobre as propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, de 1960 a 2020.

⁴⁵ Dissertação de Mestrado que investiga abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em exercícios de livros didáticos de Português destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental publicados entre 1999 e 2020.

objeto de investigação. Destacamos elementos basilares relativos à constituição e ao processo de escolha desse recurso didático antes de ser disponibilizado às instituições escolares.

Estudos na área de educação têm mostrado que o livro didático, de um modo geral, tem sido um dos materiais de leitura mais acessível aos estudantes brasileiros, além exercer influência considerável nas ações docentes (BATISTA, 2003; BRITTO, 2002; HORIKAWA; JARDILINO, 2010; OTA, 2009; MUNAKATA, 2012, 2016; LESSA NETA, 2020; SOUSA, 2021). O contexto de democratização da escola pública, o qual implicou a demanda de um número massivo de professores e, conseqüentemente, a fragilidade da preparação teórico-metodológica desses profissionais, intensificou o lugar que os livros didáticos passaram a ocupar no cotidiano das instituições escolares. De acordo com Geraldi (1997, p. 117), “[...] a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso”.

A despeito dessa função de manual orientador que os livros e cartilhas didáticas exerceram e, por vezes, ainda exercem nas ações pedagógicas, temos estudos na atualidade que atestam que o professor não é um mero executor de comandos preestabelecidos. Conforme referenciamos na segunda seção desta tese, Bunzen (2009), em pesquisa sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, para o qual adota a sigla LDP, evidenciou, com base em escritos de Bakhtin (1998), que, no processo de interação com a linguagem do livro didático, não há apenas receptividade, ou seja, professores e alunos podem exercer a função de coautoria nos procedimentos com os conteúdos e com as atividades propostas.

A análise dos episódios de sala de aula aponta para o fato de que as professoras mantêm alguns elementos da unidade didática em uso (elementos da narrativa, características das histórias em quadrinhos), mas, em vários momentos, transformam e subvertem as ações do projeto didático autoral do livro didático adotado, construindo outros objetos de ensino. Em suma: o projeto discursivo do LDP e o das professoras apreciavam as capacidades e os saberes dos alunos de 5ª e 6ª séries com objetivos diferentes, mostrando-nos que ainda é preciso problematizar o processo de escolha dos livros didáticos pelos professores (BUNZEN, 2009, p. 202).

Em consonância com esse entendimento, Silva e Rocha (2020) afirmam que o trabalho com Livro Didático de Língua Portuguesa em uma abordagem

multimodal⁴⁶, considerando sua constituição multifacetada, abre perspectiva para que o aluno seja crítico e formule sentidos para os enunciados que constituem esse material.

Além da inegável possibilidade de atuação planejada e intencional no tocante aos recursos didáticos que integram o ensino e a aprendizagem, entendemos que, no próprio processo de constituição e escolha do livro didático, também há possibilidade de interferência do professor, uma vez que a este é facultado optar entre os materiais que são disponibilizados. Como discutimos na seção anterior, é nesse ponto que incide a importância e a urgência de empreendimentos na formação inicial e contínua do professor, com o propósito de que esse profissional tenha o devido amparo teórico-metodológico para estabelecer critérios na escolha dos recursos didático-pedagógicos.

Nesse sentido, Tognato e Buttler (2020), em discussão acerca do processo de avaliação e escolha do livro didático pelo professor de línguas, argumentam sobre a viabilidade de conceber as Resenhas⁴⁷ dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático como ferramentas para o trabalho docente. As autoras defendem a importância de trabalhar o conteúdo dessas resenhas em contextos de formação docente inicial e contínua “[...] a fim de antecipar aos professores em formação os aspectos e critérios para os quais devem estar atentos ao ter que avaliar e escolher livros didáticos em suas futuras situações de trabalho” (TOGNATO; BUTTLER, 2020, p. 209).

Ressaltamos, no contexto dessas reflexões, bem como em consonância com o objeto de estudo desta tese, que todos os procedimentos que envolvem o processo de constituição e escolha dos livros didáticos são, necessariamente, atos

⁴⁶ Os autores se fundamentam na definição de gênero de discurso de Bakhtin (2011) e consideram o caráter multifacetado de constituição do livro didático, a partir de uma diversidade de textos e gêneros, incluindo linguagem verbal, visual, gestual, dentre outras, bem como a formação ideológica oriunda dos agentes envolvidos no processo de estruturação desse material, como autores, editoras, escola (SILVA; ROCHA, 2020).

⁴⁷ As Resenhas dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD 2020 constituíram objeto de análise de Tognato e Buttler (2020), as quais estabeleceram como categorias de análise as possíveis relações entre o Guia PNLD 2020, os saberes docentes e as capacidades de linguagem necessários ao ensino de línguas. De acordo com as autoras, as características dos livros aprovados pelo PNLD 2020 estão relacionadas com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

deliberativos que abrangem a linguagem. Desse modo, corroboramos a postulação de Bunzen (2009) quanto à possibilidade de intervenção autoral e intencional na apreciação do Livro Didático de Língua Portuguesa por professores e alunos, assim como o entendimento de Tognato e Buttler (2020, p. 198) de que “[...] a linguagem é um elemento essencial na construção da ação e da significação, na negociação, nas tomadas de decisão, no planejamento, pois há discursos nessas relações, já que o docente sempre está se expressando e produzindo textos”.

Conforme identificamos nas seções 2 e 3 desta pesquisa, esse entendimento dos atos linguísticos como reguladores de ações e sentidos está em harmonia com as elaborações de Vigotski (2009a), Luria (1986) e Leontiev (1978), os quais atestam a essencialidade da linguagem para o desenvolvimento psíquico das capacidades psicológicas superiores, como a atenção voluntária, o raciocínio lógico, o apreço à arte, criação, dentre outras. É nesse sentido que defendemos, no que respeita ao uso do Livro Didático de Língua Portuguesa, a necessidade de instrumentalização teórico-metodológica dos professores, principalmente por meio da formação contínua, a fim de que estes tenham condições objetivas de operar, intencional e sistematicamente, com as possibilidades facultadas pela mediação linguística na formação de conceitos e condução de procedimentos, os quais incidirão no desenvolvimento dos estudantes.

Em investigação sobre a produção textual escrita nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, envolvendo o período de 1960 a 2020, Lessa Neta (2020, p. 123) demonstra que, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] apesar das alterações ocorridas nas propostas de produção textual escrita nos livros didáticos se mostrarem positivas, uma vez que os autores passaram a tratá-la como um processo, reconhecendo que, no ato de escrever, há a confluência de diferentes etapas e que, sem o cumprimento delas, as chances de um estudante redigir um texto que atenda às suas necessidades comunicativas são significativamente reduzidas, o ensino dessa habilidade continua sendo um problema em nosso país, pois os estudantes continuam apresentando um baixo desempenho no que diz respeito ao domínio dessa habilidade.

Uma das considerações da autora quanto à perspectiva de alteração desse “descompasso entre o que se propõe nos livros didáticos [...] e o que demonstram as avaliações de larga escala lançadas por programas federais” (LESSA NETA, 2020,

p. 125) diz respeito à necessidade de formação contínua de professores, o que corrobora o nosso argumento referente à importância de se investir, primordialmente, no desenvolvimento de quem tem a função de conduzir o ensino, em conformidade com o que preceitua a Teoria Histórico-Cultural.

Outro estudo que evidencia a importância da preparação dos professores no processo de escolha das coleções aprovadas pelo MEC, é a pesquisa de Ota (2009), referente à constituição sócio-histórica do Livro Didático de Língua Portuguesa no Brasil. Diante da configuração do Livro Didático como recurso pedagógico e, ao mesmo tempo, como material de consumo⁴⁸, a autora enfatiza a importância da apreciação crítica do professor a fim de não seja massificado por interesses alheios à educação de qualidade. Nesse sentido, enuncia que

[...] os cursos de formação de professores não contemplam a análise do material didático e que a formação acadêmica, ao longo desses cursos, não possibilita uma reflexão/conscientização da relação teoria/prática que fundamente o profissional para uma análise crítica do material didático que lhe é oferecido (OTA, 2009, p. 217).

Reafirmamos, pois, o nosso entendimento de que, com a devida preparação teórico-metodológica em formação inicial e contínua (CHAVES, 2014b; 2020b), os profissionais que atuam na educação escolar teriam condições mais profícuas de gerir proposições constantes dos livros didáticos, a começar pela escolha das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Dada a concretude da presença e da possibilidade de influência do livro didático na vivência de estudantes e professores, enfatizamos a relevância de pontuarmos os elementos que integram o processo de constituição desse material em seu contexto histórico, social, político e ideológico.

Para Sousa (2021, p. 150), “[...] o livro didático, enquanto instrumento auxiliar no ensino, traz em sua constituição a própria formação da história da educação”. O autor afirma, em consonância com Peixoto (2019), que, no Brasil, há uma consensualidade sobre esse entendimento: “[...] é justificável o alinhamento da história do livro didático com a história da educação brasileira, pois ambos em seu ato de existência constituem-se, misturam-se e, às vezes, até se confundem, construindo uma relação extensa e mútua” (SOUSA, 2021, p. 151). Ou seja, desde a

⁴⁸ Para Ota (2009), nem sempre os critérios da escola para a escolha do livro didático são os mesmos propostos pelo PNLD, dada a influência do jogo de *marketing* por parte das editoras.

sua constituição, a escola e o ensino estão vinculados, de algum modo, à existência de manuais ou livros didáticos⁴⁹.

No contexto de políticas públicas, Macedo (2019, p. 45) enfatiza que

[...] os livros didáticos podem ser considerados um canal por meio do qual as políticas de educação são implementadas. Da perspectiva da regulamentação das políticas educacionais brasileiras, elas são formuladas pelo governo federal, e implementadas pelos estados e municípios. A formulação do material didático, e sua adoção pelas escolas, é uma pequena parte da implementação dessas políticas, no sentido de que é por meio deles que as narrativas sobre diversos saberes serão transmitidas.

Como temos ciência, desde 1985, com o Decreto nº 91.542, foi institucionalizado, no Brasil, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual, em 2017, a partir do Decreto nº 9.099, recebeu nova nomenclatura, mantendo-se a mesma sigla: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁵⁰:

[...] destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017b, p. 7).

Em contínuo empenho para se adaptar e atender às exigências do processo de avaliação das obras didáticas, o atual PNLD se caracteriza por extensas modificações “[...] com o intuito de minimizar os impactos das exigências educacionais contemporâneas” (SOUSA, 2021, p. 157-158). Dentre esses impactos, destacamos a condição de que autores e editoras primem pela qualidade⁵¹ dos

⁴⁹ A expressão “livro didático” é conhecida desde obra clássica, *Didáctica Magna*, de Comenius, produzida no século XVII, visando “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1976).

⁵⁰ A nova caracterização do PNLD oferece aos responsáveis pelas redes de ensino a opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos. “[...] abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos” (BRASIL, 2017b, p. 7).

⁵¹ Apontamentos de Horikawa e Jardimino (2010, p. 160) indicam que “Apesar do enfoque da política do livro didático visar ao aperfeiçoamento da qualidade, não se pode desprezar o fato de que o

materiais disponibilizados, considerando os critérios de avaliação das coleções, os quais têm se pautado em tendências teórico-metodológicas da atualidade, bem como na conformidade com os documentos oficiais que, ora, regimentam as elaborações curriculares do país. Segundo destaque de Horikawa e Jardimino (2010, p. 148)⁵², “[...] há um mercado editorial que, para ampliar seu público consumidor, dedica-se à criação de manuais que procuram ajustar suas proposições ao tempo, ao espaço e às condições escolares”.

No que tange à área de Língua Portuguesa, os resultados da pesquisa de Lessa Neta (2020), referenciada nesta seção, indicam que os documentos oficiais balizadores das últimas décadas, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵³, propiciaram mudanças significativas nas propostas de livros didáticos avaliadas pelo PNLD. Nas palavras da autora:

[...] percebe-se um avanço dos textos oficiais no que diz respeito à diversidade de gêneros sugeridos e às possibilidades didáticas de se trabalhar as práticas de produção textual escrita junto aos discentes nos últimos setenta anos; [...] uma consciência mais profunda sobre as fases de desenvolvimento linguístico dos estudantes [...] (LESSA NETA, 2020, p. 49).

A despeito das discussões, atualmente em relevo, referentes aos aspectos pragmáticos da BNCC⁵⁴, os quais tenderiam ao esvaziamento dos conteúdos científicos, entendemos, em consonância com Lessa Neta (2020, p. 68), que “[...] o maior problema de nosso ensino não advém necessariamente dos livros didáticos,

programa de avaliação pedagógica pode resultar para o mercado editorial milhões de reais. Em 2007, por exemplo, o PNLD investiu 221 milhões na compra de livros”.

⁵² Os autores destacam que o “[...] o livro didático ganhou mercado e disseminou-se amplamente. Sua proliferação é hoje de tamanha monta, que chega a atingir 70% da produção de livros no país – situação idêntica à observada em muitos outros países” (HORIKAWA; JARDILINO, 2010, p. 155).

⁵³ “Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade” (BRASIL, 2017c, p. 5).

⁵⁴ Para Michetti (2020, p. 2), as disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes – com acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversos – buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios.

mas sim do que se faz com esses livros e da forma como ele é utilizado”. Reiteramos, aqui, nossa concepção, fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, da função condutora do ensino que deve ser exercida, consciente e intencionalmente, pelo professor (VIGOTSKI, 2009a). Para além das proposições curriculares de âmbito nacional, estadual e municipal, o professor pode e deve avançar na seleção e no tratamento didático-pedagógico dos conteúdos em função do favorecimento de um projeto emancipador, comprometido com desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (SAVIANI, 2013, 2020; DUARTE, 2004, 2020; MARTINS, 2013; CHAVES, 2020a).

Em relação à área de Língua Portuguesa, ressaltamos que a BNCC⁵⁵, atual norteador curricular que condiciona a aprovação dos livros didáticos, contempla em sua formulação referenciais teóricos da Linguística contemporânea⁵⁶. Nesse sentido, Silva (2010, p. 954) enuncia que

[...] a linguística possibilitou a construção de novos referenciais teóricos para o trabalho pedagógico com a língua materna, propiciando a criação de teorias que, embora nem sempre tenham se convertido em tecnologias adequadas ao ensino, hoje exercem grande influência na educação nacional.

Embora as proposições dos estudos linguísticos na atualidade situem-se em momento de transição paradigmática⁵⁷, entendemos, na perspectiva de atuação autoral do professor, sobre a qual vínhamos argumentando, que os estudos dessa

⁵⁵ “Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017c, p. 63).

⁵⁶ Conforme aludimos na Introdução desta tese, dentre as principais perspectivas da Linguística contemporânea, conhecidas também como Ciências da Linguagem, destacam-se: a) Análise de Discurso: concepção de língua como a materialidade de uma prática, a qual pressupõe a relação entre falantes, contextos de uso da linguagem e condições sócio-históricas (ORLANDI, 1993); b) Linguística Textual: postula o texto como um processo social, cognitivo e linguístico, constituindo-se a unidade básica de interação e produção de sentidos (KOCH, 1992, 2009); c) Sociolinguística: postula a relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura e a correlação entre os fenômenos linguísticos e socioculturais, atestando a variação como um fenômeno natural da linguagem (BAGNO, 2007; CALVET; 2002; SILVA, 2010).

⁵⁷ Aparício (2007), em consonância com Mendonça (2006), aponta que as práticas pedagógicas em relação ao ensino de língua materna, ainda se encontram em um momento de transição paradigmática, havendo uma mescla de perspectivas, em que o ensino tradicional de gramática e as novas práticas de ensino convivem juntas, às vezes, até de maneira conflituosa.

área podem constituir-se em elementos profícuos na elaboração dos materiais didáticos.

4.2 LIVRO DIDÁTICO DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE A LINGUAGEM

Apresentaremos, a seguir, a título de exemplificação, a descrição de alguns volumes de Livro de Didático de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD de 2017 e 2020, apontando os seguintes elementos: parametrização da BNCC; função da linguagem na fundamentação teórico-metodológica das obras; presença do gênero literário Poema⁵⁸; e a viabilidade de intervenção do professor na articulação de propostas didático-pedagógicas.

Realizamos uma busca de livros didáticos de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, envolvendo a comunidade escolar de Guajará-Mirim e Nova Mamoré. Delimitamos que fossem livros utilizados nos anos de 2019 e 2020. Em decorrência de a pesquisa ter sido realizada no período inicial da pandemia da Covid-19, as escolas não estavam em atividades regulares, o que inviabilizou o contato físico, possibilitando o levantamento de cinco exemplares de livros didáticos, dos quais analisamos 2 do período de 2017 a 2019 e 3, de 2020 a 2023. Apresentamos, a seguir, a descrição dos materiais.

⁵⁸ A escolha da categoria “Poema” se deu por um sentido pessoal e, também, em função do nível de ensino para o qual direcionamos, em especial, as proposições desta pesquisa: o Sexto Ano do Ensino Fundamental, correspondente à Adolescência Inicial, período do desenvolvimento em que, de acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico proposto pela Teoria Histórico-Cultural, as relações entre emoções e intelecto se evidenciam nas atividades de estudo e comunicação íntima pessoal. Nesse sentido, consideramos a pertinência de atividades que envolvem esse gênero literário, que, por sua própria natureza constitutiva de Arte e Literatura, é capaz de mobilizar sentidos e significados inerentes ao afeto e intelecto, integrantes indissociáveis de nossa composição psíquica (VIGOTSKI, 2009a; 2009b).

**QUADRO DESCRITIVO – LIVROS DIDÁTICOS – 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Coleção Autores	Destques	Descrição	Unidades que contemplam o gênero literário Poema
<p>(LD-A) Tecendo Linguagens Língua Portuguesa 6º Ano, Barueri-SP, IBEP, 5ª edição, 2018 – Manual do Professor.</p> <p>Período de uso: 2020-2023.</p> <p>Autores: Tania Amaral Oliveira Lucy Aparecida Melo Araújo.</p>	<p>PNLD 2020</p> <p>– Tem a BNCC como referência para a organização da proposta didática e pedagógica.</p> <p>– Contempla os gêneros das esferas jornalístico-midiático, de estudo e pesquisa, da vida pública e das práticas artístico-literárias.</p> <p>– Apresenta tanto textos contemporâneos, que permitem a discussão sobre problemas e questões, quanto textos clássicos.</p> <p>– Integra a área de Língua Portuguesa a variados componentes curriculares.</p>	<p>O livro é composto de quatro unidades, com dois capítulos, cada, totalizando oito capítulos. As unidades constam de uma temática central, relacionada aos estudos dos capítulos e seções.</p> <p>Unidade 1: Ser e Descobrir-se; Capítulo 1: Quem é você?; Capítulo 2: Aprendendo a ser poeta.</p> <p>Unidade 2: Ser e Conviver; Capítulo 3: Da escola que temos à escola que queremos; Capítulo 4: Nossos relacionamentos.</p> <p>Unidade 3: Conviver em sociedade; Capítulos 5: Construindo um mundo melhor; Capítulo 6: Construindo um mundo sustentável.</p> <p>Unidade 4: Ser e Conviver; Capítulo 7: Histórias que o povo conta; Capítulo 8: Diversidade Cultural.</p>	<p>Capítulo 2, <u>Unidade 1</u>: Aprendendo a ser poeta.</p> <p>Capítulo 4, <u>Unidade 2</u>: Nossos relacionamentos – Texto 2: Classificado Poético; Texto 3: Poema.</p> <p>Capítulo 7, <u>Unidade 4</u> – Texto 3: Literatura de Cordel.</p>
<p>(LD-B) Português: Conexão e Uso 6º Ano, São Paulo, Saraiva, 1ª edição, 2018.</p> <p>Período de uso: 2020-2023.</p> <p>Autores: Dileta Antonieta Delmanto Franklin de</p>	<p>PNLD 2020</p> <p>– Constitui-se em conformidade com a BNCC.</p> <p>– Contempla os eixos Oralidade, Leitura, Produção de texto (oral e escrito) e Análise linguística e semiótica.</p> <p>– Atende aos seguintes campos de atuação: jornalístico-midiático, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e atuação na vida pública.</p> <p>– Propõe um trabalho</p>	<p>O volume é desenvolvido em oito unidades, compostas de diversas seções: Exploração do texto; Recursos expressivos; Aprender a aprender; Cultura digital; Do texto para o cotidiano; A língua não é sempre a mesma; Fique atento à...; Produção escrita; Reflexão sobre a língua; Cultura digital.</p> <p>Unidade 1: Da vida real à ficção; Leitura 1: Narrativa de ficção; Leitura 2: Crônica.</p> <p>Unidade 2: Com a palavra, o leitor e cidadão; Leitura 1: Carta de reclamação; Leitura</p>	<p>Unidade 7, Peraltices com palavras; Poema e Poema visual.</p>

<p>Matos Laiz Barbosa de Carvalho.</p>	<p>com as diversas etapas inerentes à produção textual oral e escrita: pesquisa, planejamento, escrita, revisão, reescrita e divulgação.</p> <p>“[...] os estudos gramaticais são, de fato, análises linguísticas e semióticas, uma vez que levam o aluno a perceber, comparar, analisar e avaliar os usos gramaticais correntes na língua, compreendendo-se a constituição da norma padrão da língua, em comparação com os demais registros tão comuns no cotidiano brasileiro (BRASIL, 2019a, p. 141).</p>	<p>2: Declaração.</p> <p>Unidade 3: De palavras e imagens faz-se a história; Leitura 1: História em quadrinhos; Leitura 2: Conto.</p> <p>Unidade 4: O fato em foco; Leitura 1: Notícia; Leitura 2: Portal de notícias.</p> <p>Unidade 5: O riso e a crítica; Leitura 1: Texto dramático; Leitura 2: Resenha.</p> <p>Unidade 6: Trilhando caminhos; Leitura 1: Relato pessoal; Leitura 2: Relato de viagem.</p> <p>Unidade 7: Peraltares com palavras; Leitura 1: Poema; Leitura 2: Poema visual.</p> <p>Unidade 8: Definindo o mundo que nos cerca; Leitura 1: Verbetes de enciclopédia; Leitura 2: <i>Home page</i>.</p>	
<p>(LD-C) Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem 6º Ano, São Paulo, Moderna, 2018, 1ª edição.</p> <p>Período de uso: 2020-2023</p> <p>Autores: Wilton Ormundo Cristiane Siniscalchi.</p>	<p>PNLD 2020</p> <p>– Apresenta consonância com a BNCC.</p> <p>– Propõe o desenvolvimento das habilidades e das competências para o ensino de Leitura, Escrita, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade, a partir de gêneros textuais.</p> <p>– Tendência em apresentar manifestações artísticas e literárias.</p> <p>“A Análise Linguística/Semiótica trata sobre o uso da língua e a construção de sentido e seus efeitos possíveis a partir da análise contextualizada dos fenômenos linguísticos” (BRASIL, 2019a, p. 146).</p>	<p>Com oito capítulos e diversas seções, o LD-A apresenta-se de modo integrado com os conteúdos propostos.</p> <p>Capítulo 1: Diário: Registro do eu no mundo; Leitura 1: Reprodução de página do diário de Marina Torres Sella; Leitura 2: Fragmento de O diário de Zlata, de Zlata Filipović; A escrita íntima no <i>blog</i>; Conversa com arte: Retrato.</p> <p>Capítulo 2: Verbetes: Palavra que explica palavra; Leitura 1: Verbetes “cara”, do Dicionário Houaiss; Leitura 2: Verbetes “sapato”, da Wikipédia; O gênero verbete e o poema “A estrela”, de Ferreira Gullar; Transformando o verbete em <i>podcast</i>.</p> <p>Capítulo 3: História em quadrinhos: Imagens e</p>	<p>Capítulo 5, Poema: A expressão do eu; A linguagem poética; Meu poema na prática.</p>

	<p>– Mostra-se atualizado ao contexto das culturas digitais, destacando a importância de comportamento responsável e ético nas redes sociais.</p> <p>– Dialoga com conhecimentos de outras áreas do saber, propondo atividades interdisciplinares e dialógicas, com ações próprias da pesquisa e da apresentação de resultados.</p>	<p>palavras em ação; Leitura 1: Tira “Níquel Náusea”, de Fernando Gonsales; Leitura 2: HQ de Samanta Flôor em homenagem a Mauricio de Sousa; Mais da língua: Escrever não é o mesmo que falar; O planejamento da fala e da escrita.</p> <p>Capítulo 4: Verbetes: Palavra que explica palavra; Leitura 1: Transcrição de relato de Rogério Quintanilha para o portal de notícias G1; Leitura 2: Transcrição de relato de Pedro Antônio Alves para o Museu da Pessoa.</p> <p>Capítulo 5: Poema: A expressão do eu; Leitura 1: Poema de Arnaldo Antunes; Como funciona um poema? Leitura 2: Poema “O aeroplano”, de Ivan Junqueira; A linguagem poética; Meu poema na prática; <i>Site</i> de Sérgio Capparelli; Dez melhores poemas de Drummond.</p> <p>Capítulo 6: Anúncio e outros gêneros publicitários: A venda de produtos e de ideias; Leitura 1: Anúncio da OndAzul; Leitura 2: Anúncio, <i>fôlder</i>, <i>spot</i> e filme do Ministério da Saúde.</p> <p>Capítulo 7: Comentário de leitor: O direito de opinar; Leitura 1: Comentários sobre notícias na Folha de S. Paulo a respeito do afogamento de um garoto sírio; Leitura 2: Comentários de jornal <i>on-line</i> sobre os Jogos Olímpicos do Rio 2016.</p> <p>Capítulo 8: Conto: que delícia que é contar; Leitura 1: “Pega ladrão, Papai Noel!”, de Marcos Rey; Leitura 2: “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar; As vozes do conto.</p>	
(LD-D) Português –	PNLD 2017 – Apresenta uma boa	Compõe-se de quatro unidades temáticas, cada uma com três capítulos,	O gênero Poema não é contemplado nas unidades do volume

<p>Linguagens 6º Ano, São Paulo, Saraiva, 9ª edição, 2015.</p> <p>Período de uso: 2017-2019.</p> <p>Autores: Thereza Cochar William Cereja.</p>	<p>coletânea com gêneros variados e temas atuais e adequados ao público a que se destina.</p> <p>– As atividades exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem.</p> <p>– Ao lado da abordagem morfosintática, o eixo conhecimentos linguísticos também oferece textos e exercícios direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua.</p> <p>– As atividades de produção de textos escritos situam a prática da escrita em seu universo de uso social.</p>	<p>somando, ao todo, doze capítulos. O tema das unidades se relaciona ao conteúdo dos capítulos.</p> <p>Unidade 1: No mundo da fantasia; Capítulo 1: Era uma vez; Capítulo 2: Pato aqui, pato acolá; Capítulo 3: Ó princesa! Jogue-me suas...</p> <p>Unidade 2: Crianças; Capítulo 1: O fazendeiro da cidade; Capítulo 2: Entre irmãos; Capítulo 3: Ensaio de vida.</p> <p>Unidade 3: Descobrimo quem sou eu; Capítulo 1: No frescor da inocência; Capítulo 2: O preço de pensar diferente; Capítulo 3: O eu que existe em mim.</p> <p>Unidade 4: Verde, adoro ver-te; Capítulo 1: Asas da liberdade? Capítulo 2: A natureza pede socorro; Capítulo 3: Natureza no museu.</p>	<p>do Sexto Ano desta coleção.</p>
<p>(LD-E) Projeto Teláris – Português 6º Ano, Editora Ática, 2ª edição, 2015.</p> <p>Período de uso: 2017-2019.</p> <p>Autores: Ana Trinconi Borgatto Terezinha Bertin Vera Marchezi.</p>	<p>PNLD 2017</p> <p>– Apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e da tradição oral.</p> <p>– Diversas capacidades de leitura são exploradas, como as da compreensão global e da produção de inferências.</p> <p>– As condições de produção dos textos, que envolvem “sobre o que escrever”, “por que escrever”, “com que intenção”, “para quem”, “em que circunstâncias”, fundamentam as propostas de produção.</p> <p>– Predomina a perspectiva textual-discursiva, o que estimula a reflexão sobre o uso e a função dos recursos</p>	<p>Compõe-se de quatro unidades, com dois capítulos cada. As unidades são iniciadas por um “Ponto de Partida”, com uma breve ativação de conhecimentos prévios sobre o tema.</p> <p>Unidade 1: Contos da tradição oral; Capítulo 1: Causa/Conto; Capítulo 2: Conto popular em verso e conto popular em prosa.</p> <p>Unidade 2: Conto: imaginação e realidade; Capítulo 3: Conto em prosa poética; Capítulo 4: Conto e realidade.</p> <p>Unidade 3: Relato pessoal e jornalístico; Capítulo 5: Relato pessoal; Capítulo 6: Reportagem.</p> <p>Unidade 4: Defender ideias; Capítulo 7: Artigo de opinião; Capítulo 8: Propaganda.</p>	<p>As unidades 1 e 2 contemplam a modalidade Conto popular em verso (Capítulo 2) e Conto em prosa poética (Capítulo 3).</p>

	linguísticos em jogo nos textos lidos, as escolhas de linguagem feitas pelos autores e os efeitos que isso pode suscitar no leitor.		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração da autora.

Para aludir aos exemplares descritos no quadro acima, faremos a seguinte nomenclatura: Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa: **Livro Didático A (LD-A)**; Português: Conexão e Uso: **Livro Didático B (LD-B)**; Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem: **Livro Didático C (LD-C)**; Português – Linguagens: Livro Didático D (**LD-D**); Projeto Teláris – Português: **Livro Didático E (LD-E)**.

Além das obras físicas levantadas, consultamos, também, os Guias Digitais de livros didáticos que constam das resenhas relativas às coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2017 e 2020 para os **triênios 2017-2019 e 2020-2022**, respectivamente. Observamos que, nos exemplares de Língua Portuguesa do Sexto Ano, disponibilizados em nossa busca, consta o período de 2020 a 2023.

Por um critério de atualização, centraremos nossas referências às informações do Guia PNLD 2020. Das obras descritas, elegemos o LD-A como parâmetro para nossas discussões relativas às categorias apresentadas, ao passo que fazemos referências aos demais exemplares.

Quanto às coleções de Língua Portuguesa, destinadas aos estudantes do Sexto ao Nono Ano do Ensino Fundamental, aprovadas para o triênio 2020-2022, o Guia Digital 2020 registra a seguinte apreciação geral:

[...] as coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2020 apresentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2019a, p. 19).

Como se nota, a aprovação das coleções pelo PNLD 2020 não pressupõe total conformidade com os critérios de avaliação definidos pelo Ministério da Educação:

Fazem parte desses critérios um conjunto de princípios éticos e marcos legais que esses materiais precisam seguir, como os seguintes: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE – 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017) (BRASIL, 2019a, p. 3).

Vale destacar que, dentre dezesseis obras avaliadas pelo Programa para o atual triênio, apenas seis foram aprovadas com ressalvas relacionadas, principalmente, aos eixos Práticas de Análise Linguística/Semiótica⁵⁹ e de Oralidade (BRASIL, 2019a).

Das seis coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD 2020, os Livros Didáticos A, B e C constituem os exemplares do Sexto Ano do Ensino Fundamental descritos no quadro, dos quais pontuaremos, em relação ao LD-A, os aspectos relacionados à parametrização da BNCC; à função da linguagem na fundamentação teórico-metodológica das obras; à presença do gênero literário Poema e à viabilidade de intervenção do professor na articulação de propostas didático-pedagógicas.

De um modo geral, os exemplares demonstram, ao menos em termos de referência, consonância com os documentos oficiais. No caso do LD-D e LD-E, aprovados pelo PNLD 2017, são os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental os documentos norteadores das propostas, uma vez que a BNCC começou a vigorar a partir de 2017.

Quanto ao exemplar do Sexto Ano da Coleção Tecendo Linguagens (LD-A), o qual se trata de um Manual do Professor, identificamos, em relação à categoria **parametrização da BNCC**, que a proposta do livro foi cuidadosamente organizada, tanto no sentido de apresentar as indicações do documento quanto na adequação

⁵⁹ As Práticas de Análise Linguística e Semiótica correspondem ao que as Ciências da Linguagem têm proposto na contemporaneidade como reorganização do ensino da gramática formal, privilegiando contextos reais de uso da linguagem para orientar o estudo sobre a língua, incluindo o conhecimento estrutural de gêneros textuais diversos (GERALDI, 1997; SILVA, 2010; TRAVAGLIA, 2013, 2015; BRASIL, 2017c).

dos conteúdos e atividades. A resenha do PNLD 2020 respectiva a esse material confirma essa verificação:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do Estudante e das orientações para o professor no Manual Geral e no Manual em U, além do Material Audiovisual. Os volumes dessa coleção do 6º ao 9º ano trabalham com a multiplicidade de textos multimodais em consonância com o documento de referência acima citado, o que possibilita a organização em torno dos quatro eixos que perpassam todo o Ensino Fundamental: Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, tomando como base as práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, o que coloca em evidência os objetos de conhecimento e as habilidades que fundamentam a promoção do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2019a, p. 162).

Dentre as diretrizes presentes na BNCC para área de Linguagens, Anos Finais do Ensino Fundamental, destacamos uma orientação referente ao Campo Artístico-Literário, a qual também consta como referência no LD-A (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). De acordo com o documento, deve ser possibilitado aos estudantes “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com **a arte literária em especial**, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (BRASIL, 2017c, p. 154, grifo nosso).

Conforme mencionamos, estão em relevo, na atualidade, pertinentes críticas⁶⁰ relativas à tendência que se verifica na BNCC no que respeita ao esvaziamento de conteúdos elaborados e científicos e à predominância de objetivos voltados para aquisição de competências e habilidades em si, e não, prioritariamente, para o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (SAVIANI, 2020; ANJOS, 2020). Vislumbrando possibilidades de superação desses limites, sem incorrer em generalizações, empreendemos esforços no sentido de verificar pontos positivos nessa atual política pública voltada para a educação em nosso país no tocante à área de Linguagens, objeto de nossa investigação. Nesse sentido, observamos que, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o documento estabelece a centralidade

⁶⁰ Observamos que as tendências neoliberais de secundarização da escola, do professor e do ensino intensificam o debate contemporâneo que se institui em defesa da função primordial da educação escolar: promover o desenvolvimento integral do ser humano, o que pode ser possibilitado, em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por meio da transmissão sistemática e intencional dos conhecimentos científicos, artísticos e literários, legados historicamente pela humanidade.

de conteúdos eruditos voltados para “a arte literária em especial”, consoante destacamos na citação acima, e para o “privilegio do letramento” no que tange à formação do leitor-fruidor:

[...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; **o cânone, a literatura universal**, a literatura juvenil, **a tradição oral**, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, **ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra** (BRASIL, 2017c, p. 155, grifo nosso).

Como se nota, a despeito da predominância de diretrizes voltadas para o acolhimento da diversidade no espaço escolar, a BNCC destaca para a área de Língua Portuguesa o privilégio dos conteúdos relativos ao **letramento**⁶¹ que, em conformidade com os estudos linguísticos da atualidade, é concebido como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Consoante Britto (2007, p. 24), “[...] muito mais que o domínio de uma norma ou de uma tecnologia, saber ler e escrever implica dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade”.

Entendemos, em consonância com Saviani (2013, 2020), que o processo de desenvolvimento de uma sociedade socialista passa pelo caminho de superação de teorias neoliberais, pela incorporação dos possíveis avanços e disponibilização de novas sínteses e possibilidades. Nesse sentido, corroboramos a defesa quanto à possibilidade de atuação ativa dos professores, desde que instrumentalizados em formações iniciais e contínuas, no sentido de conduzir as ações didático-pedagógicas para além de limitações político-ideológicas dos materiais e recursos didáticos, bem como dos documentos oficiais norteadores do currículo escolar.

Quanto à **função da linguagem** atinente aos **pressupostos teórico-metodológicos** constantes do LD-A, convém ressaltar, primeiramente, em

⁶¹ De acordo com Travaglia (2013, p. 11), “[...] o processo de letramento nunca termina, já que envolve desenvolver a competência de uso dos mais diferentes recursos da língua e sua contribuição para a significação dos textos, bem como desenvolver a competência de uso dos mais diferentes gêneros de texto em situações específicas de interação comunicativa, o que representa as práticas sociais de uso da linguagem”.

conformidade com nossa abordagem nas Seções 2 e 3 desta tese, que “A linguagem é o *veículo fundamental de transmissão de informação*, que se formou na história social da humanidade” (LURIA, 1979, p. 81, grifo do autor). As elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural têm evidenciado o caráter histórico e dialético do desenvolvimento do psiquismo humano, o qual se processa, essencialmente, pela mediação verbal.

As ações voluntárias e arbitrárias que dirigem a atenção, memória, imaginação, criação; que reorganizam os processos de percepção do mundo, da vivência emocional; que possibilitam a generalização e abstração de categorias, bem como a formulação discursiva de regras e condutas, se constituem, primordialmente, pela linguagem. Essa acepção implica o entendimento do caráter dirigível dos processos de atividade consciente do homem, conforme afirma Luria (1979, p. 84):

O advento de qualquer ação, executável com base em instrução discursiva, dispensa qualquer reforço “incondicional” (ou biológico). Sua formação dispensa elaboração longa e se estabelece de imediato; essa ação, que se estabelece de acordo com uma regra formulada no discurso, mostra-se imediatamente sólida, dispensa repetição permanente da instrução e não se extingue se essa instrução não se repete.

No contexto de nossa análise, reiteramos que esse aspecto da regulação linguística se faz presente e necessário nos processos de organização didático-pedagógica do ensino e da aprendizagem, constituindo-se uma das principais características do Livro Didático. No LD-A, em especial, por se tratar de um Manual do Professor, essa função reguladora da linguagem⁶² se direciona para a fundamentação e instrução das ações docentes. É justamente esse um dos principais aspectos pontuados nesta seção, qual seja: a linguagem reguladora do Livro Didático como subsídio para as ações docentes.

Julgamos pertinente destacar que, no LD-A, constam referenciais teórico-metodológicos não mencionados na BNCC, embora o Guia Digital 2020 e o próprio Manual do Professor afirmem alinhamento da obra a esse documento. Nas palavras

⁶² De acordo com Coudry e Moratto (1988, p. 131, 132), em referência à Vigotski (1962), “As implicações da função reguladora sobre os processos cognitivos são observáveis tanto em estados patológicos do cérebro como também na ontogênese, no desenvolvimento da criança [...]. É esta natureza particular da linguagem que elege a interlocução como o fenômeno linguístico que não apenas explica como marca linguisticamente a atividade psíquica e a intersubjetividade”.

das autoras: “Para a prática pedagógica, buscamos suporte teórico nos estudos de Lev Vigotski (1896-1934), pensador russo que se dedicou, entre outros temas, a estudos sobre a origem cultural das funções psíquicas superiores do ser humano” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXVIII).

O conceito de língua e de linguagem apresentado no Manual do Professor reafirma referências às postulações de Vigotski (2009a) e Volóchinov do Círculo de Bakhtin (2018):

[...] Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas apreender seus significados, que são construídos no processo de interação verbal, determinados pelo contexto. Como afirmou Bakhtin, **a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação**. Portanto, a língua é muito mais do que um código: ela é constitutiva dos sujeitos e está em contínua mudança. E é a prática da linguagem como discurso, como produção social, que dá vida à língua, posta a serviço da intenção comunicativa. Prática, portanto, não neutra, visto que os processos que a constituem são históricos e sociais e trazem consigo a visão de mundo de seus produtores (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIX, grifo nosso).

Temos conhecimento de que, comumente, a menção a esses referenciais teórico-metodológicos não pressupõe, necessariamente, a apreensão de seus postulados em profundidade e adequação, especialmente no que respeita à transposição didática das proposições (PRESTES, 2012; GRILLO, 2018; FARACO, 2009). A despeito de possíveis incongruências teórico-práticas, direcionamos nossa reflexão para o fato de que, na organização do próprio Livro Didático, é possível articular, mediar linguisticamente, o atendimento às diretrizes oficiais e, concomitantemente, a inclusão de concepções teórico-metodológicas que, em nosso entendimento, superam tendências neoliberais verificadas atualmente na BNCC, conforme apontamos.

Assim como os autores de livros didáticos possuem autonomia para conduzir as proposições constantes das obras, em conformidade com suas concepções teórico-metodológicas, entendemos que professores e alunos, como demonstraram Bunzen (2009) e Britto (2002), certamente podem ir além da receptividade passiva dos materiais, exercendo função de coautoria na organização de suas ações didático-pedagógicas.

Reiteramos, pois, nossa argumentação quanto à possibilidade de o professor conduzir discursivamente seus procedimentos no espaço escolar, no sentido de

priorizar o desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais e emocionais dos estudantes. Nesse sentido, ressaltamos que as ações docentes devem ser precedidas de intencionalidade, planejamento e organização, para o que esses profissionais devem estar devidamente instruídos e instrumentalizados (CHAVES, 2014b, 2020a; MARTINS, 2013).

Em relação à regularidade com que o **gênero literário Poema** é contemplado nas obras descritas no LD, LD-A em questão, como observamos no quadro, das quatro unidades que integram o total de oito capítulos, em três unidades constam o **gênero literário Poema**: Unidade 1, Ser e Descobrir-se, Capítulo 2, **Aprendendo a ser poeta**; Unidade 2, Capítulo 4, Nossos relacionamentos – Texto 2: **Classificado Poético**; Texto 3: **Poema**. Unidade 4, Capítulo 7, Histórias que o povo conta – Texto 3: **Literatura de Cordel**.

Ressaltamos que, dos cinco livros didáticos descritos, apenas esse exemplar da Coleção Tecendo Linguagens, Sexto Ano, contemplou o estudo do Poema na maioria das unidades, o que consideramos bem profícuo, relativamente ao LD-D, por exemplo, no qual não verificamos proposições pontuais relativas a esse gênero em nenhuma das unidades. No LD-B, LD-C e LD-E, o trabalho com poemas é contemplado apenas em uma das unidades.

4.3 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM ARTE E LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Em face dessas verificações e já adentrando no aspecto **viabilidade de intervenção do professor na articulação de propostas didático-pedagógicas**, destacamos, em harmonia com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, nosso posicionamento referente à importância de se incluir a Arte e a Literatura nos trabalhos que envolvem a linguagem independentemente do nível de ensino.

De acordo com Chaves (2020a, p. 155), “As intervenções pedagógicas com arte e literatura infantil podem favorecer e potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual dos discentes independentemente de sua faixa etária ou nível de ensino”. Em referência a trabalhos de formação contínua de professores, realizados com a participação do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva, no estado do Paraná, a autora faz o seguinte relato:

[...] durante o desenvolvimento do trabalho junto aos municípios apresentamos propostas de composição de recursos didáticos, e podemos mencionar as Caixas de Pesquisa e Estudos, Livretos Biográficos, Dicionário Letras Vivas, Caixas que Mostram Telas, Colcha Roda de Conversa e Caixas de Encantos e Vida, com a preocupação de que **na organização do tempo e espaço fosse priorizado o trabalho com Arte e Literatura por considerarmos que ações educativas especiais com escritores e poetas são essenciais quando discutimos e implementamos temas, conteúdos e estratégias didáticas** (CHAVES, 2020b, p. 230, grifo nosso).

A priorização da “arte literária em especial” (BRASIL, 2017c, p. 154), como vimos, também consta na definição dos conteúdos apresentados pela BNCC para a área de Linguagens. Considerando nossa concepção de que a Literatura constitui Arte que se expressa em histórias, poesias, músicas e nas “mais diversas formas de expressão e registro popular – como adivinhas, parlendas e os brinquedos cantados” (CHAVES, 2011b, p. 98), destacamos que a organização didático-pedagógica desses conteúdos também deve atender aos critérios de intencionalidade, planejamento e sistematização característicos da educação escolar.

Além disso, enfatizamos, ainda, a essencialidade de seleção dos conteúdos, tendo como referência, o caráter de legitimação, reconhecimento e elaboração, seja na dimensão artística, seja na cultural, seja na científica. Como adverte Chaves (2011b, p. 99):

[...] para apresentar às crianças uma música, uma poesia, uma história, e/ou para favorecer-lhes que criem e brinquem com sons, ritmos, letras e palavras, o que servirá de base ou apoio para o planejamento não serão todos os materiais didáticos – livros, revistas, discos, figuras, CDs, DVDs. [...] Falamos aqui da necessidade de critério e rigor para eleição do “quê” e “como” ensinar e dos recursos que devem ser utilizados nas aulas ou encontros organizados para as crianças, sejam estas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Considerando esse quesito do critério e rigor quanto ao “quê”, “como” e “quais” recursos utilizar nas aulas, observamos em relação aos livros didáticos descritos que, com exceção do LD-A, os demais exemplares não priorizaram o trabalho com o Poema, sendo que o LD-D sequer contemplou esse gênero literário em suas unidades. O professor de Língua Portuguesa do Sexto Ano que viesse a atuar em uma escola que, porventura, tenha optado por uma dessas coleções ou

semelhantes a essas, teria a responsabilidade de fazer as devidas intervenções, a fim de possibilitar aos estudantes o acesso a conteúdos afetos à Arte e à Literatura. Como reitera Chaves (2011b, p. 99), “A tomada de decisão do que cantar ou ler para as crianças passa a ser a preocupação central, uma vez que requer o mesmo requinte e cuidado com que vamos ensinar fração, relevo ou outro conteúdo”.

A partir dessas considerações, entendemos que a proposta do LD-A, relativa ao ensino e à aprendizagem do gênero literário Poema, apresenta adequação quanto ao nível de elaboração e formalidade, como demonstraremos a seguir.

Fragmentos do poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky

Diversidade

[...]
Um é magrelo
Outro é gordinho
Um é castanho
Outro é ruivinho
[...]

De pele clara
De pele escura
Um, fala branda
O outro, dura

Olho redondo
Olho puxado
Nariz pontudo
Ou arrebitado
[...]

Tudo é humano,
Bem diferente
Assim, assado
Todos são gente
[...]



BELINKY, Tatiana.
Diversidade, 2. ed.
São Paulo: FTD, 2015.

CONHECENDO A AUTORA

Tatiana Belinky

Nasceu em 1919, na Rússia, e veio para o Brasil aos 10 anos. Criou e adaptou inúmeras obras para a televisão, entre as quais destaca-se a série *O Sítio do Picapau Amarelo*. Entre os prêmios que recebeu, destacam-se o Prêmio Monteiro Lobato de Tradução da FNLIJ e o prêmio especial Amigo do Livro, da CBL, pelo conjunto de sua obra. É autora de mais de cem livros, entre eles a autobiografia *Transplante de menina* (1989), *Mandaliques* (2001), *Limeriques do bipede apaixonado* (2004), *O segredo é não ter medo* (2008) e *Limeriques das causas e efeitos* (2008). Faleceu em São Paulo, em 2013, aos 94 anos.



Fonte: Coleção Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa, 6º Ano (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 53).

Observamos que os poemas e comandos que compõem as unidades do LD-A constam de orientações para leitura, compreensão, declamação, estudo contextual de sentidos e estruturas, bem como para a produção textual. São apresentadas, também, imagens e informações relativas à vida e obra dos autores, o que, em

nosso entendimento, pode, ainda, ser explorado pelo professor no sentido de ampliar os elementos dispostos no livro, fomentando a participação e o envolvimento dos estudantes.

No caso dos demais exemplares descritos – LD-B; LD-C; LD-D e LD-E –, como enunciamos, essa possibilidade de intervenção do professor se faz ainda mais necessária, considerando a pouca presença do gênero literário Poema nas unidades. Uma das proposições, nesse caso, seria o trabalho com os Recursos Didáticos idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), conforme objetivamos destacar nesta subseção.

Uma vez que ressaltamos a importância de se incluir a Arte e a Literatura nos trabalhos que envolvem a linguagem em todos os níveis de ensino, convém retomarmos, aqui, nossa justificativa quanto à delimitação, nesta pesquisa, do Sexto Ano do Ensino Fundamental.

Em nossa abordagem sobre a atividade-guia correspondente a cada fase do desenvolvimento psíquico, verificamos que a atividade de estudo, que predomina por ocasião do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, continua em vigência no período da Adolescência Inicial, quando ficará em destaque a atividade de comunicação íntima pessoal.

Elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural têm enfatizado a importância desse período do desenvolvimento, especialmente, no que concerne à preponderância do pensamento conceitual nessa fase, o qual incidirá na passagem das funções psíquicas elementares para as funções superiores, como a atenção voluntária, o raciocínio lógico, a percepção, o apreço à arte, dentre outras. De acordo com Vigotski (1996, p. 119, grifo do autor),

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou condutora é o desenvolvimento do pensamento, **a função de formação de conceitos**. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos.

É, justamente, nesse período, o da Adolescência Inicial, que a linguagem, em todas as suas modalidades, exercerá função de destaque, conduzindo a formação de conceitos e a intelectualização das demais funções psíquicas. Considerando a importância desse momento de transição, é que elegemos o Sexto Ano do Ensino

Fundamental, correspondente a essa fase do desenvolvimento dos estudantes, para direcionar a nossa investigação. Ressaltamos, entretanto, que a defesa constante desta pesquisa quanto à essencialidade da linguagem para o desenvolvimento psíquico dos estudantes é pertinente a todos os níveis da educação escolar.

Feitas essas considerações, retomamos nossa argumentação atinente às possibilidades do trabalho com Arte e Literatura nas aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, tendo como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Em conformidade com as postulações desse referencial teórico-metodológico, o desenvolvimento humano, determinado historicamente, é considerado em sua totalidade psíquica, integrando, portanto, as dimensões cognitiva e afetiva. Como atesta Vigotski (2009b, p. 30, grifo nosso), em referência aos processos e formas de imaginação e criação humana, “[...] os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. **Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana**”.

Não é por acaso que **o apreço à arte** integra as funções psíquicas superiores. Entendemos que o desenvolvimento dessa capacidade de fruição estética precisa ser possibilitado sistemática e intencionalmente, especialmente, por meio do acesso às máximas elaborações humanas, para o que a educação escolar se constitui meio privilegiado (VIGOSTIKI, 2009b, 2017; CHAVES, 2020a; SAVIANI, 2020).

Estudos contemporâneos relativos à periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico elucidam que a idade escolar, especialmente a Adolescência Inicial, que, geralmente, coincide com o ingresso dos escolares no Sexto Ano do Ensino Fundamental, como vimos, constitui-se o período em que afloram as emoções e os sentimentos, os quais, certamente, afetarão o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos estudantes (FACCI, 2004; MARTINS, 2013; FILHO, 2019; ANJOS; DUARTE, 2016; ANJOS, 2020).

Podemos notar, em consonância com as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, que o processo de ensino e aprendizagem deve ser constituído, em sua organização e intencionalidade, pela integração de conteúdos, sentimentos e vivências. De acordo com Vigotski (2009b) e Luria (1986), o desenvolvimento da consciência, de um modo geral, se processa por meio da produção de significados e sentidos, o que é viabilizado, essencialmente, pela mediação da linguagem.

Por essa razão, reafirmamos a importância da Arte e da Literatura em todos os níveis da educação escolar, em especial, no período em que o adolescente se percebe em sua intimidade, elabora suas emoções e vivências e tende a constituir sua identidade com base nos modelos que estão disponíveis ou que lhe são oferecidos (ANJOS, 2020).

Da mesma forma, reiteramos o lugar de excelência que devem ocupar no ensino, as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que estas, além de mediadas linguisticamente, como as demais áreas do conhecimento o são, ainda se caracterizam, essencialmente, pelo estudo da linguagem em si. Ou seja, nas aulas dessa disciplina, a linguagem se constitui em estratégia, conteúdo e recurso didático-pedagógico, equiparando a tríplice função da Literatura definida por Chaves (2011b, p. 98).

[...] aquilo que se sustenta em diferentes regiões e em diferentes épocas – como as parlendas, as histórias infantis clássicas, as contemporâneas de inquestionável qualidade e de reconhecimento acadêmico –, seriam excelentes conteúdos, estratégias e ao mesmo tempo recursos para apresentarmos às crianças as máximas elaborações humanas.

A Arte e a Literatura, por sua própria natureza constitutiva, estão intrinsecamente relacionadas à linguagem, em sua multiplicidade e possibilidades de expressões. É nesse sentido que corroboramos a defesa quanto à integração sistemática e organizada desses conteúdos no currículo escolar.

[...] a inventividade literária da criança pode ser estimulada e dirigida do exterior e **deve ser julgada do ponto de vista do seu valor para o desenvolvimento e para a educação da criança**. Tal como ajudamos as crianças a organizarem os seus jogos, seleccionamos e dirigimos as suas diversões, também podemos estimular e conduzir as suas reacções artísticas (VYGOTSKY, 2009c, p. 80, grifo nosso).

O desenvolvimento dos estudantes, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, deve culminar na formação dos conceitos científicos, que, como elucidamos, prepondera na Adolescência Inicial, período em que a condução do trabalho com a linguagem adquire ainda maior relevância e centralidade, sendo que a própria linguagem se estrutura como função psíquica superior, integradora de todas as demais funções: raciocínio lógico, memória, atenção voluntária, apreço à arte, criação, dentre outras.

Na perspectiva de contribuir com esse elevado propósito de desenvolvimento máximo das capacidades humanas, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, apresentamos, a seguir, alguns dos Recursos Didáticos idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), os quais são frequentemente compostos e disponibilizados nas ações de formação contínua realizadas em diversos municípios⁶³ do país, com a participação efetiva dos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII).

No contexto da nossa abordagem sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa, vimos argumentando sobre a viabilidade de intervenção docente na articulação didático-pedagógica dos conteúdos e concepções teóricas adjacentes aos materiais. Como verificamos, dos cinco exemplares descritos, apenas um contemplou, satisfatoriamente, em conformidade com nossa apreciação, o gênero literário Poema, confirmando, portanto, não apenas a viabilidade, como a necessidade de o professor, em face desses subsídios, promover o acesso dos estudantes a essa modalidade da linguagem.

Tendo como base o entendimento de que “intervenções pedagógicas que contemplem o trabalho com Arte e Literatura Infantil são capazes de potencializar o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças” (CHAVES, 2016, p. 128), confirmamos, aqui, a essencialidade do trabalho intencional e sofisticado com a linguagem para o desenvolvimento intelectual dos escolares.

⁶³ “Fazemos referência aqui a alguns municípios em que tivemos experiências como organizadores de propostas de capacitação ou assessoria à Secretaria de Educação. Indianópolis, Região Noroeste, formação intitulada ‘Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças’, iniciada em 2002; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, formação intitulada ‘Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas’, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, formação intitulada ‘Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil’ no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, formação intitulada ‘Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças’ em 2006; Lobato, Região Noroeste, com a capacitação denominada ‘Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender’, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, com a capacitação intitulada ‘Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças’, iniciada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com a capacitação intitulada: ‘Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada’ no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, com a formação denominada: ‘Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas’, iniciada em 2010” (CHAVES, 2011b, p. 100). Destacamos, também, conforme registra Silva (2020, p. 206) que “No Estado de Rondônia, foram iniciados estudos e proposições de formação de professores em Monte Negro, no ano de 2017 e Cerejeiras, em 2018 e 2019. Dos trabalhos e registros realizados, mencionamos [...] Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, em 2018, com os trabalhos: ‘Formação de Professores e intervenções pedagógicas com Literatura Infantil: realizações didáticas em Monte Negro – RO’ e ‘Educação Infantil e Formação de Professores: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural’.

Nesse sentido, apresentamos alguns demonstrativos de recursos didáticos que, em nosso entendimento, podem possibilitar aos professores da área de linguagem, com ênfase nos que atuam no Sexto Ano do Ensino Fundamental⁶⁴, alternativas de intervenções pedagógicas que contemplam Arte e Literatura.

Dentre os materiais idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), selecionamos os dicionários Letras Vivas, Livretos Biográficos, Caixas que Mostram Telas e as Caixas de Encantos e Vida.

O **Dicionário Letras Vivas**, que tem como objetivo a ampliação do vocabulário dos estudantes (CHAVES, 2011a), é um Recurso Didático que pode ser composto com a participação dos adolescentes, durante as aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano, no decorrer do ano letivo.

A escolha das palavras que comporão o dicionário é realizada a partir de histórias, poemas, músicas, passeios, termos que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado. Inicialmente, a palavra é registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na instituição (CHAVES, 2011b, p. 129).

Notemos que, nesse procedimento inicial de escolha das palavras, já é possível oferecer aos estudantes o acesso a histórias, poemas e músicas, os quais, como observamos anteriormente, devem ser selecionados com critério e rigor literário e artístico no tange aos quesitos de elaboração e reconhecimento histórico-cultural. Na sequência, os estudantes “ouvem, leem ou registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo” (CHAVES, 2011b, p. 129). Podem, ainda, elaborar, individual ou conjuntamente, uma frase ou um verso de poema que contenha a palavra em estudo, tendo como referência a demonstração do professor e ou de algum colega.

Observamos, também, que essas ações didático-pedagógicas iniciais integram os eixos escuta, leitura, escrita e produção textual, em consonância com os

⁶⁴ Consideramos essa importância em função de que, nos últimos anos, os índices da educação no Brasil e em Rondônia, em relação aos estados e países mais desenvolvidos, continuam apresentando baixos resultados na área de Linguagem, como demonstram os resultados do IDEB e do PISA (BRASIL, 2018, 2019b, 2020). Entendemos que o enriquecimento teórico-metodológico do professor de Língua Portuguesa do Sexto Ano possibilitará que os estudantes se apropriem das competências linguísticas necessárias para o desenvolvimento nos anos seguintes do Ensino Fundamental.

documentos oficiais que orientam o currículo para a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Destacamos, ainda, que a composição do Dicionário Letras Vivas poderá propiciar vivências ricas de significado e sentido aos estudantes, em especial por se tratar de adolescentes do Sexto Ano, para os quais está em ênfase a atividade de comunicação íntima pessoal. Estes, “em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor” (CHAVES, 2011b, p. 129), atribuirão sentidos subjetivos à palavra escolhida, a partir da significação apresentada nos dicionários convencionais.

Outro Recurso Didático que favorece o trabalho com Arte e Literatura são os **Livretos Biográficos**, os quais “reúnem textos, imagens, ilustrações e informações sobre um determinado expoente da literatura, poesia, música ou das artes plásticas a fim de que a sua produção artística e cultural seja apresentada às crianças” (CHAVES, 2011b, p. 129).

Podemos notar que, também nesse recurso, são contemplados os critérios de rigor e elaboração, atinentes à seleção dos conteúdos, conforme preceitua a Teoria Histórico-Cultural, uma vez que os elementos que integrarão o Livreto Biográfico serão alusivos a “expoentes” da literatura, poesia, música ou artes plásticas. Ou seja, o trabalho com esse material didático possibilita aos estudantes o acesso às máximas elaborações no âmbito da Arte e da Literatura.

A composição do Livreto pode, ainda, contemplar a biografia de um autor, músico, pintor, escultor, poeta, inventor, pesquisador ou algum nome de relevância na história da humanidade. Nesse caso, o Livreto Biográfico reunirá elementos da vida do nome em estudo, apresentando-os às crianças (CHAVES, 2011b, p. 129).

No caso do LD-A, do qual destacamos a ilustração referente ao Poema *Diversidade*, de Tatiana Belinky, com uma breve descrição da vida e obra da autora, uma ação docente adicional poderia ser, por exemplo, a proposição do Livreto Biográfico, para o qual, os estudantes, em conjunto com o professor e ou, envolvendo, também, a participação da família, procederiam à pesquisa e ao levantamento das principais obras da autora, bem como de aspectos contextuais de sua biografia.

Outro material similar são as **Caixas que Mostram Telas**, as quais “constituem-se em recurso didático composto por uma caixa (papel, madeira ou

material similar), no interior da qual é reproduzida uma tela em três dimensões de um expoente das artes plásticas visuais” (CHAVES, 2011b, p. 129).

A composição desse Recurso Didático também é feita com a participação ativa dos estudantes, sob a condução precisa do professor, o qual propõe e organiza todo processo de reprodução da tela definida, atendendo, sempre, aos critérios de rigor e intencionalidade, característicos do ensino formal (CHAVES, 2020a; 2011b).

Conjuntamente à reprodução, tem-se uma imagem da tela original, para que as crianças possam observar a imagem e o resultado do trabalho. O período de realização – incluindo o planejamento, organização e elaboração – pode chegar a um semestre, indicando que nesse período a criança tem inúmeras vivências até a finalização da Caixa (CHAVES, 2011b, p. 129).

Como o desenvolvimento dessa atividade, também é possibilitado aos adolescentes do Sexto Ano o acesso às máximas elaborações humanas, bem como à fruição estética, considerando que, para se chegar às informações contidas nas telas serão necessárias pesquisas, leituras, observação da Arte original e a assimilação dos respectivos significados e sentidos. Reiteramos, mais uma vez, a imprescindibilidade da atuação do professor no sentido de orientar a percepção e o apreço dos estudantes a essa modalidade da linguagem artística.

Por fim, temos as **Caixas de Encantos e Vida**, as quais constituem um Recurso Didático composto coletivamente, sendo que “o grupo realiza a escolha de um expoente da literatura, da poesia, da música ou das artes plásticas a ser estudado”, visando representá-lo “a partir de material escrito, fotos e objetos que caracterizem os diferentes momentos de sua história (CHAVES, 2011b, p. 129).

As caixas esboçam os “encantos” que, geralmente, são representados por cinco temáticas: “infância, amigos, obra, viagens e realizações que dizem respeito ao reconhecimento ou premiações que tenha obtido ao longo de sua trajetória profissional” (CHAVES, 2011b, p. 129). Novamente, podemos verificar que a elaboração desse recurso didático propicia o trabalho com conteúdos de Língua Portuguesa atinentes a diversos eixos, quais sejam: a) **oralidade**, quando o grupo dialoga sobre o expoente a ser representado, bem como sobre os procedimentos a serem desenvolvidos; b) **leitura**, quando realizam as pesquisas sobre a vida e obra do autor, a fim de definirem a temática a ser exposta; c) **escrita**, quando organizam o conteúdo do “encanto” e dos demais componentes da Caixa; dentre outros.

Ressaltamos, também, que, em todas as etapas de composição desse e dos demais recursos didáticos apresentados, os estudantes estarão em desenvolvimento contínuo de suas capacidades psíquicas superiores, como a atenção voluntária, o raciocínio lógico, a imaginação, a criação, o apreço à arte, em especial, dentre outras. Em consonância com a nossa abordagem, nesta pesquisa, reafirmamos que todas essas funções são mediadas pela linguagem, desde a condução presente nos comandos do professor e ou nas deliberações do grupo, passando pela abstração das informações levantadas, até a generalização e síntese das ações desenvolvidas na composição dos materiais, de acordo com fundamentação do Materialismo Histórico-Dialético, expresso nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural.

Reiteramos, ainda, no que diz respeito ao direcionamento de nossas proposições ao contexto das aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, que, nos procedimentos atinentes à composição dos materiais didáticos, são estimuladas, pela mediação da linguagem, as atividades de estudo e comunicação íntima pessoal, predominantes nesse período da Adolescência Inicial, conforme elucida Anjos (2020).

Discutimos, nesta seção, aspectos relativos à constituição do Livro Didático no Brasil, com ênfase nos manuais de Língua Portuguesa. Objetivamos identificar a possibilidade de o professor de Língua Portuguesa, a partir de uma concepção de linguagem como mediadora do desenvolvimento psíquico, conduzir proposições constantes desse material, reordenando conteúdos, ressignificando abordagens teórico-metodológicas, bem como definindo intervenções e estratégias.

Ao apresentarmos os Recursos Didáticos idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), ressaltamos o entendimento de que a apropriação dos conhecimentos relativos à Arte e à Literatura, possibilitada no processo de composição desses materiais, contribui, decisivamente, para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, das capacidades intelectuais dos escolares. Contribuição que destacamos, nesta tese, para o ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] a consciência humana é ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora: é simultaneamente reflexo e projeto” (KOSIK, 1976, p. 114).

Na epígrafe inicial desta tese consta a afirmação de Marx e Engels (2007), de que a linguagem é a consciência real, prática, que nasce do carecimento de intercâmbio entre os homens. Ao abordarmos, nesta pesquisa, a essencialidade da linguagem para o desenvolvimento psíquico, identificamos, em consonância com elaborações clássicas e contemporâneas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, que a própria consciência se desenvolve socialmente, em decorrência da mediação ideológica da palavra. Conceber a linguagem como instrumento decisivo do conhecimento humano, conforme postulou Luria (1986), pressupõe o entendimento de que o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, como o pensamento lógico, a memória, a atenção voluntária, o apreço à arte, criação, dentre outras, depende das significações e sentidos propiciados pela palavra, instrumento privilegiado de comunicação que viabiliza a apropriação das riquezas produzidas pela humanidade.

Em nossas argumentações, explicitamos que, no processo histórico das interações humanas, que envolve o raciocínio e a transmissão intencional de ideias e vivências, a **linguagem** se constitui em protótipo permanente (VIGOTSKI, 2009a), o que a institui, portanto, como **essencial** na esfera do ensino sistematizado. É nesse ponto de nossa defesa que evocamos a epígrafe acima, destacando, com Kosik (1976), as possibilidades projetadora e planificadora da consciência humana, que, dialeticamente, propiciam a condição de superar as diversas instâncias de subserviência ideológica constituintes da sociedade atual.

Nessa direção, ressaltamos, em consonância com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que as possibilidades “ontocriativas”, entretanto não se efetivam espontaneamente, fazendo-se necessária a transmissão sistemática e intencional do conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente elaborados, onde incide a função precípua da educação escolar, por nós, aqui, reafirmada.

Destacamos, nesse sentido, a importância do comprometimento dos profissionais que atuam no ensino em **ir além das circunstâncias imediatas** dos

estudantes, legadas pela sociedade capitalista vigente, ou seja, buscar e ou “projetar”, de modo intencional e organizado, meios de romper com o controle exercido pelo capital (MÉSZÁROS, 2008; ŽIŽEK, 2011; CHAVES, 2011a, 2020a).

Integrando as elaborações que se voltam para esse propósito central de superar, por meio da educação formal, as mazelas decorrentes da formação histórica do atual contexto social, nos propomos, nesta pesquisa, a identificar, em conformidade com as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, a essencialidade da linguagem como capacidade humana fundamental para o desenvolvimento intelectual dos escolares. Ressaltamos essa primazia, especialmente no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, área que constitui espaço privilegiado de abordagem sistemática da linguagem como conteúdo e, ao mesmo tempo, como mediação didático-pedagógica. Delimitamos, ainda, o contexto do Sexto Ano do Ensino Fundamental, por corresponder, no Brasil, ao período do desenvolvimento dos escolares em que está em relevo o processo de transição das funções elementares para as funções psíquicas superiores, conforme identificamos nas subseções 2.2 e 4.2.

Na composição de nossos argumentos, apresentamos, nas considerações introdutórias, nossa trajetória na educação escolar e nos estudos – desde o início voltada para a área da linguagem – como motivação da temática e objetivos definidos nesta pesquisa de delineamento bibliográfico. Abordamos, também, o contexto histórico do qual originaram as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, na qual amparamos nossas defesas e proposições. Dos elementos apresentados, destacamos um dos propósitos principais que norteou a elaboração desse referencial teórico-metodológico, qual seja, o de contribuir para a formação do novo homem da Rússia Revolucionária de 1917, por meio do ensino formal. Ressaltamos, dessa contextualização, a perspectiva mais importante, que julgamos oportuna para o Brasil, especialmente na conjuntura contemporânea de crise do capital, agora acentuada pela pandemia da Covid-19, sendo a de que, mesmo em tempos árduos e sombrios, há possibilidades de vislumbrar avanço na educação escolar.

Na segunda seção, seguimos com a apresentação dos princípios básicos da Teoria Histórico-Cultural, no que tange ao desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, destacando a função mediadora da linguagem nesse processo, bem como sua essencialidade nos procedimentos de ensino formal.

Na subseção 2.1, analisamos o contexto de tradução das obras de Vigotski, com ênfase para a abordagem de Prestes (2012). Consideramos, em face da necessidade de zelo e compromisso ético com as produções escritas, que o ensino de língua pode assumir, na educação escolar, um caráter de “tradução”, na medida em que professores e estudantes primem por um comportamento ativo e crítico na receptividade, condução e ressignificação dos sentidos veiculados nas proposições teórico-metodológicas e materiais didáticos que permeiam os espaços de ensino formal.

Em consonância com as preceituações da Teoria Histórico-Cultural, identificamos, na subseção 2.2, a essencialidade da linguagem na condução sistemática e intencional das atividades-guias em todas as fases desenvolvimento psíquico, no sentido de promover e potencializar as máximas capacidades dos estudantes. Ressaltamos a intrínseca relação entre todos esses períodos na formação do psiquismo, a qual incidirá no nível de estruturação das funções psíquicas superiores, principalmente, no que tange à formação do pensamento teórico, que entrará em relevo, a partir da Adolescência Inicial, período delimitado nesta pesquisa.

Na terceira seção, discorreremos sobre a função ideológica da linguagem na formação da consciência e na apropriação das riquezas culturais disponibilizadas pela humanidade. Destacamos a essencialidade dessa inter-relação e do ensino formal para a formação de sentidos e significados no processo de desenvolvimento intelectual dos escolares. Enfatizamos, na subseção 3.1, nosso entendimento de que o ensino e a aprendizagem, de um modo geral, se realizam mediante relações pautadas por sentido e significado, o que depende da mediação sistemática e intencional da linguagem.

Nessa direção, discutimos, na subseção 3.2, a importância da formação inicial e contínua de professores, ressaltando algumas possibilidades para a área de Letras. Em nossas argumentações, destacamos que a instrumentalização teórico-metodológica dos profissionais da educação escolar se faz imprescindível para o desenvolvimento eficaz do ensino e da aprendizagem. Apresentamos, nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural como referencial capaz de oferecer subsídios às ações docentes, cuja apropriação teórico-metodológica pode se efetivar no processo de formação contínua. Consideramos essa contribuição, especialmente, para os docentes da área Letras, tendo em vista que esses profissionais se ocupam,

diretamente, do estudo da linguagem, objeto do nosso estudo, a qual se institui, enquanto conteúdo, estratégia e recurso didático, como função psicológica essencial para o desenvolvimento psíquico em todos os campos do saber.

Na quarta seção, abordamos o percurso histórico de constituição do Livro Didático no Brasil, destacando elementos relativos ao processo de escolha desse material antes de ser disponibilizado às instituições educativas. Identificamos, nas subseções 4.1 e 4.2, aspectos relativos às coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD, ressaltando a possibilidade de participação ativa e autoral dos professores na condução de proposições constantes dos livros didáticos, no que tange a conteúdos, procedimentos teórico-metodológicos e definição de recursos. Na subseção 4.3, apresentamos alguns demonstrativos de Recursos Didáticos idealizados por Chaves (2011a; 2016; 2020b), reafirmando nosso argumento de que a apropriação de conhecimentos relativos à Arte e à Literatura, possibilita, no processo de composição desses materiais, contribuições decisivas para o desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, das capacidades intelectuais dos estudantes, o que, nesta tese, direcionamos para o ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

Na descrição desses Recursos Didáticos, destacamos possibilidades de ações didático-pedagógicas que contemplam diversos eixos da área de linguagem, como leitura, expressão oral, ortografia, produção de texto, dentre outros. Ressaltamos que, nas etapas processuais de composição dos materiais propostos, os escolares podem e devem ser conduzidos, intencional e sistematicamente, ao desenvolvimento contínuo das funções psíquicas superiores, como a percepção, atenção voluntária, raciocínio, imaginação, criação, apreço à arte, todas mediadas pela linguagem.

No que tange à essencialidade da linguagem para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, conforme objetivamos identificar nesta pesquisa, explicitamos que, na composição dos Recursos Didáticos propostos, a mediação linguística se faz presente nas orientações e comandos do professor; nas deliberações dos alunos resultantes de trabalhos coletivos; no processo de assimilação das informações levantadas; chegando-se à possibilidade de síntese teórica das ações desenvolvidas, instância máxima do desenvolvimento psíquico, conforme preceitua a Teoria Histórico-Cultural.

Explicitamos, ainda, quanto ao direcionamento de nossa abordagem às aulas de Língua Portuguesa do Sexto Ano do Ensino Fundamental, que, na composição de materiais didáticos voltados para a Arte e a Literatura, as atividades de estudo e comunicação íntima pessoal, características da Adolescência Inicial (correspondente ao Sexto Ano), são impulsionadas, interativamente, pela mediação da linguagem, favorecendo, portanto, o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, o que deve consistir, na acepção Vigotski (2009a), no objetivo central da educação escolar.

De um modo geral, imprimimos em nossas elaborações que a condição de humanos, racionais, que principia na organização para trabalho, é possibilitada, historicamente, pela mediação da linguagem, especialmente pelos meios sistemáticos de educação. É nesse sentido que apresentamos a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar ações didático-pedagógicas em prol do avanço do ensino formal.

Em face do caráter social do desenvolvimento da consciência, identificamos a linguagem como instrumento decisivo do conhecimento humano, uma vez que, conforme atestou Luria (1986), a palavra codifica nossa experiência, o que se efetiva por meio dos sentidos e significados por esse instrumento sógnico emanados, apreendidos e transformados. Ou seja, a apropriação do conhecimento das ciências, das artes, da literatura, que se processa mediante sistematicidade e intencionalidade, propicia, pela mediação da linguagem, além do desenvolvimento máximo das capacidades intelectuais humanas, também a possibilidade de superação da subserviência ideológica, onde incide a função precípua da educação escolar.

Em face dessas considerações, em que retomamos, sinteticamente, os elementos que constituíram nossas argumentações, comprovamos que a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, em suas elaborações clássicas e contemporâneas, fundamenta a defesa de que a linguagem, em suas diversas modalidades e possibilidades de “tradução”, transformação, mediação e projeção, como identificamos, constitui-se como capacidade psíquica essencial para o desenvolvimento intelectual dos escolares, contribuição que direcionamos, especialmente, ao contexto do ensino de Língua Portuguesa no Sexto Ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 179-188.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/ 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf> > Acesso em: 26 maio 2017.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A Adolescência Inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 195-219.

AMADO, J. **O cavaleiro da esperança**: vida de Luiz Carlos Prestes. Editora Record, 1982.

AMARAL, N. F. G. do. Proposta para a formação de professores ribeirinhos no estado de Rondônia. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/82/82>> Acesso em: 20 mai. 2018.

ANJOS, R. E. dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – SP: Autores Associados. 2020, p. 179-206.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APARÍCIO. A. S. M. Do trabalho prescrito ao trabalho realizado: um olhar sobre a inovação no ensino de gramática. **Sínteses**, v. 12, p. 43-54, 2007. Disponível em: <<https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/202>> Acesso em: 21 maio 2021.

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Mikhail Bakhtin: rastros de vida, rastros de obras. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – Livro III. Uberlândia, MG: Edufo e Paco Editorial, 2019, p. 51-105.

ARIQUEMES. Secretaria Municipal de Educação. **Ações da SEMED**: 2005-2012. Ariquemes: SEMED, 2012, 116f.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 171-192.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: M. M. Bakhtin. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Edunesp/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAGNO, M. **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística**. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATISTA, A. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio (Org.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BERTONHA, J. F. **Rússia: ascensão e queda de um império: uma história geopolítica e militar da Rússia, dos czares ao século XXI**. 1. ed. (2009), 2ª reimpressão. Curitiba: Juruá, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 91.542 de 91.542, 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, DF, 19 ago. 1985.

BRASIL. **Lei nº 11274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 fev. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 8.268/2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB de 1996 sobre a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; a centralidade do trabalho como princípio educativo; e a indissociabilidade entre teoria e prática. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Ideb**, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 18 jul. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **IDEB: Resultados e Metas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – 2018. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso: 4 set. 2020.

BRASIL. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019a.

BRASIL. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC; DAEB, 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019c.

BRASIL. **IDEB: Resultados e Metas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso: 7 mar. 2021.

BRITTO, L. P. L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem. 2002. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6165748.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**. v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>> Acesso em: 30 jun. 2020.

CALVET, L. A luta por uma concepção social da língua. In: **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 11-34.

CERRI, L. F. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 110-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4367>>. Acesso em: 05 maio 2021.

CHAVES, M. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: Chaves, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, M. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28210/pdf_71>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P. (Org.). **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014b. p. 119-139.

CHAVES, M. Contar história de autores e personagens: realizações pedagógicas de encantos e ensino. In: TOZETTO, S. S. **Professores em formação**: saberes, práticas e desafios. Curitiba: InterSaberes, 2015. p. 210-236.

CHAVES, M. Educação integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 19, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36883>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CHAVES, M. Vigotski e as práticas pedagógicas nas instituições escolares. In: TOZETTO, S. S.; LARROCCA, P. (Orgs.). **Formação de professores**: fundamentos

teóricos e metodológicos. Curitiba: Intersaberes, 2020a. p. 141-173.

CHAVES, M. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020b. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036/24642>> Acesso em: 28 jul. 2020.

CHAVES, M. *et al.* **Teoria Histórico-Cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras**: conquistas de professores e crianças na educação infantil. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História-UEM, 2016.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1976.

COUDRY, M. I. H.; MORATTO, M. E. A ação reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Unicamp: Campinas, SP, 1988. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/download/8636766/4487>> Acesso em: 18 jun. 2021.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987, p. 173-193.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação contemporânea.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – SP: Autores Associados, 2020. p. 30-46.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ESCOLA ADVENTISTA. **Educação Adventista**. Disponível em: <<https://ea.org.br/educacao-adventista/>> Acesso em: 3 abr. 2020.

FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2020.

FELICIO, P. G. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)**. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FILHO, A. M. Significação e envolvimento na atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo** - livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 53-70. (Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental; v. 8).

FLUSSER. V. **Língua e realidade**. São Paulo. Annablume, 2005.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

GARCIA, A. A. **Concepções de linguagem e ensino de língua materna: perspectivas teórico-práticas** (107 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia – Programa de Pós-Graduação em Letras – Porto Velho, 2012.

GARCIA; A. A.; CHAVES, M.; STEIN, V. Formação de professores de Letras: o estágio como possibilidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 142-160, out-dez/2018. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1298>> Acesso em: 14 abr. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

GRILLO, S. V. Ensaio Introdutório. In: VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p.7-79.

HILA, C. V. D. A contribuição da teoria da atividade de Leontiev para a apropriação de gêneros textuais nas séries iniciais. In: Anais. V SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Caxias do Sul, ago., 2009, p. 2-24. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/a_contribuicao_da_teorica_da_atividade_de_leontiev_para_a_apropriacao.pdf> Acesso em: 24 maio 2018.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.15, p. 147-162, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2021.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes. 1992.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras-ALB, 1996.

KOCH, I. G. V. Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas. 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educ. Soc.**, CEDES, ano XX, nº 68, dez. 1999, p. 166-183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2020.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Rev. Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p.103-117.

LESSA NETA, B. S. **Estudo das propostas de produção textual escrita dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais de 1960 a 2020**. 2020. 177f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>> Acesso em: 25 maio 2018.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979, p. 71-84.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

MACEDO, J. da C. A socialização política em livros didáticos: uma discussão curricular em perspectiva comparada. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 26-47, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/185/158>> Acesso em: 11 maio 2021.

MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. 8. ed. Lisboa: Martins Fontes, 1978.

MARTINET, J. **Da teoria linguística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1979.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 149-170.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. 1867. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/cap13/01.htm>> Acesso em: 12 jan. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, Márcia.; BUNZEN, Clécio. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C. A. Teoria Histórico-Cultural e a apropriação da linguagem escrita: uma pesquisa em escolas indígenas no Paraná. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 107-126, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/47436/pdf_1> Acesso em: 9 jul. 2021.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, e 3510221, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 19 maio 2021.

MILANI, S. E. **Humboldt, Whitney e Saussure**: romantismo e cientificismo-simbolismo na história da linguística. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo - Departamento de Linguística, 2000.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484>> Acesso em: 30 jun. 2020.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de

Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>> Acesso em: 14 maio 2020.

MORI, N. N. R. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: Eduem, 2016.

MOURA, D. C. R. de. **Teoria Histórico-Cultural e educação infantil**: experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba, Paraná. Orientadora Marta Chaves. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161043010.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2021.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ., Santa Maria**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. de 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300119&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de janeiro de 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUJINA, V. S. Características Psicológicas del pre-preescolar y del preescolar. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica**. Moscou: Progreso, p. 44-79. 1979.

NASCIMENTO, C. P. **A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artístico na Teoria Histórico-Cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**: Língua Portuguesa – 6º Ano. 5. ed. Barueri-SP: IBEP, 2018. (Manual do Professor - Período de uso: 2020-2023)

ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 53-83. (Coleção Passando a Limpo)

ORLANDI, E. P. **O que é linguística**. 2. ed.; 4ª reimpressão; São Paulo: Brasiliense,

2013.

OTA, I. A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, v. 25, n. 35, p. 211-221, 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607/11125>> Acesso em: 26 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C. A Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PEIXOTO, K. **Capacidades de linguagem e modelos de leitura mobilizados em livros didáticos de português entre os anos de 1970 a 2016**. 2019. Projeto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PETTER, M. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística**: I Objetos teóricos. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigostki no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, L. R. J. **Pensamento e linguagem nas teorias histórico-cultural e sociocultural: contribuições para o ensino da língua materna** 106 f. Tese (Doutorado) – PUC/GO. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/721/1/LACY%20RAMOS%20JUBE%20RIBEIRO.pdf>> Acesso em: 22 maio 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – SP: Autores Associados. 2020, p. 7-30.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodle**: Variação Linguística, Mídia e Preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SEMED. **Formação continuada em língua portuguesa**. Ariquemes, 2012.

Disponível em:

<<https://gestar2ariquemessemed.blogspot.com/2012/11/encontroformacao-12112012-programacao-e.html>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SILVA, E. E. **Formação contínua na educação infantil brasileira**: estratégia de desenvolvimento para professores e crianças. Orientadora: Marta Chaves. 2020. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

SILVA, N. I. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, 2010, p. 949-973. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, S. L.; ROCHA, J. S. L. H. da. Livro didático de língua portuguesa: um gênero de discurso multimodal. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 3, p. 200-210, jan. 2020. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1402>>. Acesso em: 11 maio 2021.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo, Ática, 2008.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, F. R. M. **Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999-2020**. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

SOUZA, P. L. **Anton Semionovitch Makarenko**: contribuições para a educação infantil brasileira na atualidade. Orientadora: Marta Chaves. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STEIN, V. **Formação artística e estética de professores e crianças**: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

TOGNATO, M. I. R.; BUTTLER, D. B. Resenhas dos livros didáticos aprovados pelo Guia PNLD 2020 de língua portuguesa: uma ferramenta para o trabalho docente. **Linha D'Água**, v. 33, n. 2, p. 189-214, 2020. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/167039>>. Acesso em: 12 maio 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento)

TRAVAGLIA, L. C. Letramento e conhecimento linguístico. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 158-172, 29 jun. 2015.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

TUNES, E; PRESTES, Z. O bom, o mau e o feio. In: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/UAB-UNIR. Porto Velho, 2007. Disponível em: <<http://www.letrasead.unir.br/uploads/05294502/arquivos/PPP%20%20REFORMULADO%20LETRAS%20UAB.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Sobre a Universidade**. Disponível em: <<https://unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Universidade>> Acesso em 20 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primata e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo 2. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: problemas de la psicologia infantil. Trad. de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b. (Coleção Ensaio comentados).

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009c. (Coleção obras escolhidas)

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15.ed. São Paulo: Ícone, 2017, p.103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

YUDIN, E. G. **El enfoque sistémico y el principio de la actividad**. Moscou: Naúka, 1978.

ŽIŽEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011.

