

Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica

Teaching and learning of Portuguese in Basic Education: historicity and contemporary in a critical reading

Cleonara Maria Schwartz¹

Maria Amélia Dalvi²

Mariana Passos Ramalhete³

Resumo: Este artigo retoma estudos sobre a constituição histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa na educação brasileira. Propõe-se evidenciar que diferentes concepções de língua/linguagem, de sujeito e desenvolvimento dão origem a diferentes práticas pedagógicas. Considera que atualmente tem havido um esvaziamento da compreensão da língua/linguagem socio-histórico-culturalmente produzida, que acarreta um apagamento da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem. O objetivo é contribuir com a análise crítica deste processo e por isso retomam-se alguns elementos centrais, afins à defesa da educação escolar como necessária à formação omnilateral e à emancipação humana – o que perpassa a apropriação e objetivação de conhecimentos sobre a linguagem em sua complexidade. O ensaio também pretende contribuir com essa conscientização, por isso apresentam-se, sistematizam-se e atualizam-se discussões sobre a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino-aprendizagem de língua materna na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Língua Materna. Língua Portuguesa. Psicologia Histórico-Cultural. Educação básica.

Abstract: This article takes up studies on the historical constitution of the subject Portuguese language in Brazilian schooling. It is proposed to show that different conceptions of language in use / language, of the subject and development give rise to different pedagogical practices. It also considers that in the current days there has been an emptying of the understanding of the language in use / language, socio-historical-culturally produced, which results in an erasure of the enunciative-discursive dimension of language. It aims to contribute to the critical analysis of this process and for that reason some central elements are taken up, related to the defense of school education as necessary for omnilateral training and human emancipation – which permeates the appropriation and objectification of knowledge about language in its complexity. The essay also intends to contribute to this awareness, and in this way are presented, systematized and updated discussions on Historical-Cultural Psychology related to teaching and learning of mother tongue in basic education.

Keywords: Language Teaching. Portuguese language. Historical-Cultural Psychology. Elementary education.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: cleonara.schwartz@gmail.com.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: dalvimariaamelia@gmail.com.

³ Instituto Federal do Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. Endereço eletrônico: marianaramalhete@yahoo.com.br.

Considerações iniciais

Com a promulgação recente de novos documentos oficiais que reorientam o ensino de Língua Portuguesa como língua materna nas escolas de educação básica brasileiras – como exemplo, podemos citar a nova Base Nacional Curricular Comum para educação infantil, para o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 2018), e, a partir dela, os novos currículos das redes estaduais e municipais de educação –, e levando em conta alterações substanciais recentes, no plano político, que se desdobram em novas prioridades e concepções para o desenho de políticas públicas educacionais (por exemplo, a reorientação no processo de formação continuada de profissionais da educação⁴, a expansão do ensino a distância inclusive na educação básica⁵, a expansão de colégios militares⁶, a organização do ensino médio com base em itinerários em lugar de um currículo unificado⁷, a alteração no desenho do Exame Nacional do Ensino Médio⁸, o encerramento de programas e projetos de formação continuada para professores alfabetizadores etc.), faz-se necessária uma reflexão a respeito da

⁴ Veja-se a seguinte notícia: “O MEC (Ministério da Educação) na gestão do presidente Jair Bolsonaro (PSL) deve fazer modificações na BNC (Base Nacional Comum) dos professores, documento que previa alterações na formação docente [...]. Maria Helena Guimarães Castro, ex-secretária-executiva do MEC e membro do conselho, disse hoje que o ministério ‘requisitou oficialmente’ que a base de formação dos professores retorne à pasta. Segundo ela, o MEC ‘quer fazer ajustes’ no documento [...]. Ele trazia dez competências gerais para os professores, que abordavam o respeito aos direitos humanos e à diversidade, além de propor uma avaliação anual para habilitação à profissão e a criação de um programa de residência pedagógica”. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/02/19/mec-quer-rever-plano-de-formacao-docente-diz-membro-do-cne.htm>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁵ Veja-se a seguinte notícia: “No dia 3 de fevereiro (quarta-feira) [de 2016] o Diário Oficial da União publicou a resolução número 1 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define diretrizes nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos de ensino básico (ensino médio, educação profissional técnica e educação de jovens e adultos) por meio de educação a distância. Por meio desta resolução é determinada uma cooperação entre sistemas de ensino, de modo a reduzir as barreiras que existem na implantação de cursos de educação básica a distância”. Disponível em: <<http://www.sead.ufscar.br/mec-regulamenta-ead-na-educacao-basica/>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁶ Veja-se a seguinte notícia: “O Ministério da Educação (MEC) anunciou nesta quinta-feira a meta de criar **108 escolas cívico-militares** no Brasil até 2023.” Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-anuncia-plano-de-implantar-108-escolas-militares-ate-2023-em-todos-os-estados-23799576>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁷ “Na última sexta (5) [de abril de 2019], o *Diário Oficial da União* publicou os eixos que devem guiar os chamados ‘itinerários formativos’ do novo Ensino Médio. De acordo com a publicação, eles deverão ser voltados ao empreendedorismo, à investigação científica e à mediação e intervenção sociocultural. [...] A partir de sua implementação, a carga horária do Ensino Médio será dividida entre as disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês), que ocuparão 60% do tempo, e os tais itinerários formativos, uma formação à parte que o estudante escolherá a partir de suas preferências e intenções de carreira.”. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-que-sao-os-itinerarios-normativos-do-novo-ensino-medio/>>. Acesso em 08 set. 2019.

⁸ Veja-se a seguinte notícia: “A ideia com essas mudanças [no ENEM, a partir de 2021] é que sejam feitos dois dias de prova, um para avaliar conhecimentos específicos e o outro em que o aluno fará uma prova cuja área do conhecimento será a da sua escolha. Nesse formato, no primeiro dia o exame proporia aos alunos perguntas gerais, abordando conteúdos referentes à Base Nacional Curricular. No segundo dia, o tema da prova seria escolhido pelo aluno. De acordo com o Ministério, para esse modelo de exame, seriam oferecidas quatro provas específicas, referentes às quatro áreas do conhecimento”. Disponível em: <<https://www.enemvirtual.com.br/mudancas-enem-2019/>>. Acesso em 08 set. 2019.

atualidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica em correlação com o desenvolvimento histórico dessa disciplina escolar.

Por isso, em um primeiro momento, retomamos estudos (SOARES, 1998; PESSANHA, DANIEL, MENEGAZZO, 2003, 2004; PIETRI, 2010; RAZZINI, 2010; DALVI, 2012, 2017) sobre a constituição histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa na educação brasileira; tais estudos, mesmo em suas divergências, evidenciam que diferentes concepções de língua/linguagem, sujeito e desenvolvimento deram origem a variadas práticas pedagógicas no trabalho educativo, que visavam a atender aos anseios hegemônicos a cada momento – e que nem sempre coincidem com os interesses majoritários da população.

No segundo momento deste trabalho, apresentamos dados e análises de fulcro no campo educacional que tematizam desde os anos de 1980 as dificuldades de aprendizagem, os índices de reprovação e o chamado fracasso escolar; à luz de tais contribuições, mostramos que, mesmo na atualidade, este quadro ainda não está superado. Por fim, na última parte, trazemos à tona que os indícios hauridos pelas pesquisas bibliográficas e documentais (BECALLI, SCHWARTZ, 2011, 2015, 2016; GONTIJO, SCHWARTZ, 2015) mostram haver, no campo das relações entre Educação e Linguagem, certo esvaziamento da compreensão da língua como socio-histórico-culturalmente situada, e, assim, certo apagamento da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem, opção teórico-metodológica que se desdobra em um ensino de língua materna incompatível com o projeto de formação humana omnilateral.

Visando a contribuir com a análise crítica deste quadro, retomamos alguns pontos centrais afins à defesa da educação escolar como necessária, em nosso contexto social, à emancipação humana – o que perpassa a apropriação e objetivação de conhecimentos sobre a linguagem em sua complexidade; ou seja, sobre a linguagem não reduzida apenas a uma dimensão de objetivista abstrata e nem a uma dimensão subjetivista idealista – tal como discutido por estudiosos do Círculo de Bakhtin (2000, 2012).

Nessa lógica, defende-se que um processo de ensino e aprendizagem consciente de suas bases epistemológicas é condição para a superação das fragilidades presentes, especialmente considerando-se a disciplina escolar Língua Portuguesa, bem como o papel da apropriação e objetivação dos conhecimentos sobre leitura, escrita e oralidade no desenvolvimento humano. Visando a contribuir com essa conscientização, apresentam-se, sistematizam-se e atualizam-se contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino-aprendizagem de língua materna (o que inclui, inelutavelmente, suas respectivas literaturas) na educação básica.

Um retrospecto histórico sobre a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa

Estudos de diferentes tendências sobre a constituição da disciplina escolar Língua Portuguesa realizados no Brasil (SOARES, 1998, PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO 2003; 2004; PIETRI, 2010) mostram que historicamente o ensino-aprendizagem nesse campo se transformou, assumindo contornos filosóficos e político-educacionais variados. Articuladamente à hegemonia de dadas tradições epistemológicas e à transformação paulatina das ideias pedagógicas no curso do tempo, o trabalho com a disciplina conferiu ênfase a alguns aspectos da linguagem (e, assim, da formação humana) em detrimento de outros.

Dalvi (2017, 2012), em esforço de sistematização, explicita como diferentes concepções de língua/linguagem e de sujeito se articulam a certas concepções de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano, se desdobrando em certos procedimentos didáticos e em certas práticas avaliativas. Em sua argumentação demonstra que, no processo pedagógico, a ênfase a alguns aspectos da linguagem requer, sem dúvida, o apagamento de outros – e, como sabemos, essas ênfases e apagamentos nunca são neutros ou isentos.

Ou seja, a tradição escolar que focaliza a dimensão normativa ou a dimensão estrutural do conhecimento linguístico tem como contrapartida ignorar a natureza enunciativo-discursiva de todo uso linguístico sócio-histórico-culturalmente situado. Desta feita, é muito relevante para a transformação das práticas de ensino e aprendizagem da disciplina escolar Língua Portuguesa compreender a articulação entre a constituição desta disciplina escolar com dadas escolhas teóricas e respectivos desdobramentos no ensino-aprendizagem, visto que não há opções científicas e pedagógicas neutras e sem consequências.

A partir dos estudos sobre a história da disciplina já aludidos, pode-se vislumbrar, sinteticamente, o curso do desenvolvimento: desde que o Marquês de Pombal, em 1750, instituiu a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas (visando ao projeto de uma violenta “unidade” nacional, que subsumiu as diferenças entre as línguas e povos que habitavam o extenso território brasileiro), as instituições educacionais reconhecidas e chanceladas pelo Estado foram produzindo diferentes formas e modos de ensinar a língua materna nas escolas afins ao projeto político de cada momento. Isso se deu articuladamente ao desenvolvimento da própria ciência linguística e pedagógica.

Resumidamente, do século XVIII até o fim do XIX, por exemplo, a Língua Portuguesa fazia parte do currículo das escolas sob a forma de três disciplinas: Retórica, Poética e Gramática; somente no fim do XIX é que a Língua Portuguesa passa a constituir-se como uma única disciplina chamada Português. Nesses séculos, notava-se, no ensino da Língua Portuguesa nas escolas, mesmo com as mudanças, uma forte tradição gramatical voltada aos

usos da língua pelas elites aristocrática e burguesa. Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa priorizava, nas escolas, a aprendizagem do que era considerado na época “bem falar”, prescrito pela gramática normativa de tradição europeia.

Conforme Razzini (2010), até os anos de 1940, permaneceu no ensino da Língua Portuguesa a característica de um ensino voltado para as classes e grupos que dominavam historicamente a variedade linguística de maior prestígio, porém, as escolas passaram a contar com materiais didáticos constituídos de coletâneas de textos e de estudos de gramática, voltados para formar a elite burguesa e fazer com que essa pudesse desenvolver o estilo de falar e de escrever dos escritores consagrados nessas épocas. Ao professor, cabia ensinar, com os textos dos compêndios e antologias, a gramática para a aprendizagem da chamada “norma culta” da língua – noção já devidamente rechaçada por estudos empíricos que demonstram que a variedade da cultura urbana brasileira não coincide com aquela preconizada pela tradição normativa⁹.

Com a luta pela democratização do direito à escola que ia se fortalecendo a partir dos anos de 1950, articuladamente ao projeto “desenvolvimentista” que atraiu ao Brasil inúmeras indústrias e abriu a economia ao mercado internacional (exigindo, assim, uma mão de obra mais especializada), o ensino da Língua Portuguesa era cobrado a responder às demandas também das classes populares, o que ocasionou mudanças no desenvolvimento da disciplina. Um exemplo dessas mudanças foi a expansão na produção e no uso dos livros didáticos. Assim, os novos materiais deixaram de ser antologias e seletas de textos e passaram a estruturar o programa, os conteúdos etc. Ou seja, os docentes das escolas não precisavam mais formular atividades, exercícios, tarefas, como antes, pois o livro didático já trazia atividades prontas e bastava ao professor seguir o que estava proposto no material, na mesma progressão. Continuava, contudo, com os livros didáticos, a ênfase no estudo da língua como sistema, portanto, no ensino da gramática normativa e evidenciava-se, assim, a permanência da centralidade da chamada língua padrão (SOARES, 1998). Mesmo com uma certa diversificação da origem social e econômica dos alunos das escolas públicas, permanecia a prioridade no ensino de uma única forma de língua reconhecida como a de maior prestígio social: a norma culta padrão da língua.

Nos anos de 1960, os estudos linguísticos passaram a contribuir para redimensionar o currículo dos cursos de Letras, e, com isso, o ensino da Língua Portuguesa foi obrigado a reconhecer as diferentes variedades linguísticas que povoavam as instituições educacionais.

⁹ Ver, por exemplo, os volumes de estudos publicados pelo projeto interinstitucional conhecido como NURC (Norma Urbana Culta), disponível em: <<http://www.nurcrj.lettras.ufrj.br/>>. Acesso em 08 set. 2019.

Nesse período, a escola brasileira era perpassada por sérios problemas em decorrência dos altos índices de abandono e repetência escolar desde a alfabetização, que se expressavam sobretudo pelos problemas na apropriação da linguagem escrita pelos alunos.

Mesmo assim, a prioridade do ensino da Língua Portuguesa, na maior parte das escolas, continuava a ser a norma culta pela via do ensino que valorizava sobretudo a linguagem escrita e que reduzia a oralidade a um aspecto lateral (quando não completamente ignorado) da reflexão sobre a língua. Logo, o reconhecimento das variedades linguísticas não contribuiu para desencadear mudanças significativas na configuração do ensino da Língua Portuguesa que vinha se constituindo desde as reformas pombalinas, pois a Língua Portuguesa que se ensinava nas escolas permanecia distante da que era utilizada pela maioria dos alunos fora da escola, o que se demonstrava também pelos baixos desempenhos e pelas altas taxas de reprovação.

A partir da década de 1970, a concepção da linguagem como instrumento de comunicação provocou a mudança da denominação da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, que devia desenvolver nos alunos a capacidade de se comunicarem por meio de códigos verbais e não verbais. Porém, essa mudança também não contribuiu para romper com a prioridade dada nas aulas da nova disciplina ao estudo das estruturas linguísticas e nem para que os professores passassem a considerar a diversidade linguística das salas de aulas.

Nos anos de 1980, com as contribuições de novos ramos da Linguística (como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso), passou-se a defender nas escolas que o ensino da Língua Portuguesa pudesse considerar a diversidade de usos da língua pelos alunos, repensar a ênfase na linguagem escrita, considerar outras formas de se conceber a gramática. De certa forma, pelo menos teoricamente, com essas novas contribuições, tornou-se possível inserir nas aulas de Língua Portuguesa novos enfoques que fossem capazes de considerar também a dimensão enunciativa e discursiva da língua.

Contudo, conforme explicita Saviani (2008), a predominância teórico-metodológica na educação brasileira continua sendo das perspectivas pedagógicas que confirmam os interesses dominantes. Assim, mesmo com as mudanças de enfoques e de paradigmas no campo da linguística, ocasionadas pelas mudanças de concepções de linguagem e de língua, que orientaram modos e formas de se conceber o ensino da Língua Portuguesa na escola brasileira, o problema com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita continuava. É o tópico que discutiremos a seguir.

Problemas de aprendizagem, reprovações e fracassos: repensar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas

Desde a redemocratização pós Ditadura Civil-Militar, estudiosos de diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas (SAVIANI, 1985; MARZOLA, 1986; PATTO, 1999; ARROYO, 2000; BOSSA, 2002) têm mostrado que a educação brasileira é marcada por histórias de fracassos que se evidenciam pelos altos índices de reprovação e pelos baixos índices de aprendizagens da leitura e da escrita de crianças, o que reforça a necessidade de se repensar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil.

Os dados mais recentes, especialmente aqueles emanados de políticas de avaliação em larga escala, evidenciam que a realidade não se alterou substancialmente nesse aspecto. Desconsiderando-se tanto uma possível inconsistência de exames externos que comparam realidades educacionais bastante distintas quanto o eventual alarmismo de estatísticas e manchetes jornalísticas, é preciso reconhecer que, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2015, apenas 2,1% dos estudantes mais pobres conseguiram atingir um nível satisfatório (ou seja, igual ou superior a 3, em uma escala que vai de 1 a 6) nos testes de Ciência, Leitura e Matemática; e que, do total de estudantes submetidos ao teste (ou seja, incluindo aqueles mais favorecidos economicamente), 44,1% ficaram abaixo do nível 2 (que pressupõe conhecimentos muito elementares)¹⁰.

Sabemos que muitas têm sido as explicações para o baixo desempenho em leitura e escrita dos alunos ao longo da história da educação brasileira. Ora se atribuiu o fracasso à situação socioeconômica, ora à família, ora à própria criança, ora ao professor, ora às políticas públicas de formação, ora à qualidade dos materiais utilizados na escola (PATTO, 1999). O fato é que, independentemente das explicações oriundas de diferentes estudos, parece que o século XXI registra os mesmos problemas dos séculos anteriores no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos para ler e escrever textos de gêneros variados, ou seja, para dominar a Língua Portuguesa em diferentes situações de uso, tanto dentro como fora da escola, como mostram os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹.

Face a tais considerações, este artigo sistematiza reflexões sobre o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola básica, correlacionando o momento presente à

¹⁰ Os resultados foram obtidos por meio de acesso a diferentes portais de notícias e ao sítio eletrônico institucional do Ministério da Educação brasileiro.

¹¹ Os resultados do SAEB/INEP estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em 08 set. 2019.

historicidade desse objeto de reflexão, a partir das contribuições de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de discutir possibilidades para a compreensão dos problemas que afetam em particular a disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, o texto retoma teorizações sobre o processo ensino e aprendizagem, a partir das contribuições da Filosofia da Linguagem, mais especificamente com o Círculo de Bakhtin (2000, 2012); de estudos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio dos trabalhos de Vygotsky (1991); bem como de autores do campo da Filosofia da Educação, com Duarte (1996).

Com esse propósito, o texto apresenta, nas seções subsequentes, as concepções de “trabalho educativo”, “educação escolar” e de “sujeito”, que são fundamentais para se refletir sobre o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica. Em seguida, aborda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o papel da educação escolar no processo de formação de sujeitos. Com base nessas considerações, tomando por objetivo uma formação humana omnilateral, apresenta desafios e perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a formação de crianças, jovens e adultos que se efetiva na educação básica.

Primeiros pontos de ancoragem para se (re)pensar o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola básica

O ensino da Língua Portuguesa se constitui em um dos trabalhos educativos que se efetivam na escola básica e que tem como uma de suas finalidades desenvolver a capacidade de falantes e usuários da língua na leitura e na escrita de textos em diferentes gêneros e domínios discursivos. Os documentos oficiais que vêm apresentando as orientações para o trabalho de ensino da Língua Portuguesa na escola (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular) são praticamente consensuais no sentido de que o ensino da Língua Portuguesa na escola deve ter como objetivo ampliar conhecimentos linguísticos de crianças, jovens e adultos. Tais documentos oficiais vêm fazendo isso principalmente a partir da organização em torno de competências e habilidades, a despeito das críticas que essa perspectiva teórica tem ensejado por parte de diferentes intelectuais do campo especializado¹².

Por outro lado, faz-se necessário compreender que o trabalho educativo não envolve um sujeito único e isolado da realidade. Pelo contrário, o trabalho educativo é produção de

¹² Nossa discussão sobre a hegemonia (e o problemas) da lógica das competências está fundada em Gentili e Silva, 1995; Dias, 2004; Frigotto, 2008; Mészáros, 2008; Ramos, 2011; Chauí, 2014.

diferentes sujeitos, se levarmos em conta que o professor na sala de aula retoma conhecimentos de que se apropriou em diferentes momentos de sua formação, em diferentes orientações oficiais e em materiais didáticos variados que circulam nas escolas e nas mídias. Nesse sentido, o trabalho educativo se constitui como um processo interativo e dialógico, uma vez que todo professor, ao realizar o trabalho de ensino para que seus alunos aprendam os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, dialoga com diferentes vozes.

Nessa perspectiva, é importante retomar a noção de diálogo que é apresentada por Bakhtin (2000, p. 294), autor russo, estudioso da Filosofia da Linguagem, que compreende que:

[...] o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Assim sendo, o trabalho educativo que se realiza na escola na disciplina de Língua Portuguesa se constitui a partir de processos de comunicação verbal e, desse modo, envolve inúmeras formas de diálogo entre o professor e os outros sujeitos com os quais ele interage para organizar as aulas. Portanto, toda e qualquer forma de organização do trabalho educativo do professor de Língua Portuguesa expressa e marca uma posição com relação aos processos de ensino e aprendizagem e revela diálogos e interações verbais que lhe foram possíveis constituir em seus contextos singulares, únicos, irrepetíveis. O autor russo ainda destaca:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Os pressupostos bakhtinianos levam a reconhecer que o trabalho educativo do professor de Língua Portuguesa como processo interlocutivo que se ancora sempre em outras vozes, pois, como diz o filósofo da linguagem (BAKHTIN, 2012), não existe um Adão bíblico nos processos interlocutivos em que se produzem enunciados; esses se constituem em processos interativos que, por sua vez, se constituem a partir de apropriações de enunciados alheios aos quais todo professor nega, aceita, refuta, transforma, recria.

Pensar o ensino da Língua Portuguesa na escola básica é pensar a educação como um processo de formação de sujeitos datados e situados sócio, histórica e culturalmente, visando a

atingir objetivos estabelecidos de antemão. Contudo, de acordo com pesquisas sobre o ensino de leitura e escrita em contexto escolar (BECALLI, SCHWARTZ, 2011, 2015, 2016; GONTIJO, SCHWARTZ, 2015), as orientações oficiais e as práticas mais recorrentes, embora com frequência aludem ao pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin, não se organizam preponderantemente a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

No bojo dessa discussão, é fundamental reconhecer que as aulas de Língua Portuguesa se constituem como processo educativo e como espaço-tempo de formação humana. Como formação humana, as aulas de Língua Portuguesa que se efetivam nas escolas básicas pressupõem o desenvolvimento dos seres humanos, individual e coletivamente. Disso resulta a relevância de o professor de Língua Portuguesa e demais profissionais responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos nas escolas se apropriarem de um corpo de conhecimentos que dê conta de explicar e organizar o processo de formação humana em sua articulação com a realidade social na qual tomam parte os diferentes sujeitos. Nas palavras de Saviani (2015, p. 287) sobre o processo de educação:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem [...]. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na mesma direção, Duarte (2007) alerta que o indivíduo precisa ser compreendido pelo educador em sua concreticidade e que, para isso, é preciso ir além do conhecimento do que o indivíduo *é*, buscando conhecer o que ele pode *vir a ser*. Segundo o autor, “Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras” (DUARTE, 2007, p. 22). Adotando um ponto de partida filosófico, o autor explica que o ato de nascimento do ser humano é a história, e que esse ato se supera. Duarte (2007, p. 23) destaca:

[...] o homem, ao produzir as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação e incorporação.

Cada indivíduo nasce situado especial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (nesse caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultado do processo histórico de objetivação).

O autor complementa que o movimento entre objetivação e apropriação deve ser entendido no interior do processo de humanização do gênero humano por meio das relações sociais, uma vez que a objetivação do ser humano se realiza de forma tanto alienadora como humanizadora.

As reflexões de Duarte (2007) levam ao entendimento de que o processo formativo que se empreende nas aulas de Língua Portuguesa atua como mediador na vida dos indivíduos em sociedade: um processo complexo em que se pode desenvolver tanto as potencialidades do gênero humano como as condições limitadoras e cerceadoras de seu desenvolvimento, como assinala o referido autor. Vale esclarecer que o autor faz uso da categoria de “gênero humano” para se referir às características humanas formadas ao longo da história social e que não são transmitidas por herança genética. A categoria de gênero humano expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele dado momento e serve para diferenciar as características do gênero das da espécie humana, que são entendidos como os elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos e que são transmitidos pela herança genética. Como exemplo, Duarte (1996) cita que a linguagem é uma objetivação humana. Todos os seres humanos precisam se apropriar da linguagem para se relacionarem com o mundo, para sobreviverem. No entanto, a apropriação da linguagem escrita, objetivação genérica, não está acessível a todos, em virtude das relações sociais de dominação, o que impede apropriação de outras objetivações que exigem a mediação dessa linguagem.

Esses pressupostos que explicam a formação humana a partir do movimento entre objetivação e apropriação fazem considerar que a formação do sujeito não se efetiva somente em espaços escolares. Eles possibilitam considerar que a educação está sempre presente na vida das pessoas, mesmo quando não é reconhecida no amontado de tarefas do cotidiano por essas próprias pessoas. A educação está na voz dos que cuidam da gente, desde quando nascemos, e nos seus gestos, quando nos ensinam a lidar com os objetos mais corriqueiros.

Fontana e Cruz (1997) alertam que o processo educativo está, por exemplo, nas intervenções das mães para nos acalmar, para nos ensinar a inventar brincadeiras (quando nos ensinam a transformar vassouras em cavalinhos, papel em barquinhos e aviõezinhos), e tantos outros exemplos que nos mostram que nos constituímos sujeitos por meio de práticas que se

dão a partir das mediações de outros sujeitos com os quais convivemos e que medeiam as apropriações das objetivações genéricas. De acordo com as autoras, estamos a todo momento nos (re)fazendo por meio de práticas que medeiam as nossas relações no e com o mundo.

Desse modo, apesar de as crianças, os jovens e adultos iniciarem a sua vida escolar produzindo textos orais e demonstrando certos conhecimentos sobre a língua que foram apropriados nas interações com outros sujeitos que não fazem parte do corpo de profissionais que são responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa na escola, é preponderantemente na instituição escolar que eles irão desenvolver capacidades de utilizarem de forma consciente os recursos linguísticos e discursivos da língua. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a especificidade do trabalho docente para o ensino da língua que se realiza na escola.

Ou seja, é na escola, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa que crianças, jovens e adultos se apropriam dos conhecimentos específicos da língua e aprendem a fazer uso deles para realizar inúmeras atividades que envolvem as práticas de leitura e de escrita que a vida em sociedades letradas exige. Vale destacar que, nesse processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, alunos e professores produzem práticas e se constituem nessas práticas que medeiam os processos de apropriação de conhecimentos, ou seja, de objetivações humanas.

A partir das reflexões de Duarte (1996), é possível compreender que, nesse processo, é preciso considerar a concreticidade da vida de alunos e de professores. Portanto, a formação humana omnilateral, ou melhor, a reprodução em cada indivíduo singular do conjunto de objetivações do gênero humano, sobre o qual a instituição escolar tem responsabilidade destacada, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa, deveria não reduzir a concreticidade do ato educativo à situação imediata do indivíduo, mas considerar também as possibilidades do *vir a ser*.

É importante lembrar que a escola como instituição formativa tem uma história. Ao longo da história, os sujeitos foram constituindo formas de organização e de ensinar e, para isso, produziram normas, materiais, métodos e práticas que ansiavam processos formativos exitosos para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos. Essas produções tomaram como referências concepções de sujeitos e de relação desenvolvimento e aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, torna-se importante evidenciar que esse modo de compreender a educação e a educação escolar, e em especial o ensino da Língua Portuguesa, pressupõe conceber a relação entre desenvolvimento e aprendizagem para além da formação de sujeitos meramente adaptados à realidade social. Ou seja, entendemos que a educação escolar demanda organizar a prática educativa de forma a contribuir para que os indivíduos não apenas reproduzam em si

o que foi produzido pela humanidade (os conhecimentos), mas que promovam meios de participação ativa e interventiva (portanto, crítica e transformadora) dos indivíduos na sociedade.

A relação desenvolvimento e aprendizagem

Para promoção de um processo formativo na escola que propicie aos alunos se apropriarem de objetivações que os levem não apenas a reproduzir o que foi produzido na sociedade, mas que também favoreça uma atuação de forma crítica e transformadora, tornam-se fundamentais as contribuições de Vygotsky (2007) sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem. Isso porque o psicólogo soviético considera que nós, seres humanos, nos diferenciamos de outras espécies justamente pela especificidade de nossa vida em sociedade, que se constitui histórico-culturalmente.

É por meio das relações sociais, no seio de práticas histórico-culturais, que, segundo o autor, os indivíduos elaboram modos de representar, de explicar, de agir, de ver o outro e a si mesmos. É nos processos interativos que os sujeitos significam o mundo. As reações naturais de respostas a estímulos do meio imbricam-se aos processos culturalmente organizados na processualidade histórica de produção de sentidos e, assim, vão se constituindo e se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Vygotsky (2007) considera que, pelo fato de nascermos em um mundo criado pelos sujeitos que nos antecederam, as relações entre os seres humanos e o meio social não podem ser concebidas como naturais e determinadas pela estimulação ambiental. Para ele, a relação entre o indivíduo e o meio social é uma relação em que o homem, pelo trabalho, transforma o meio, produzindo cultura. Nessa linha, ele considera a relação do homem com o meio (que inclui a relação com os outros homens) como uma relação mediada pelas criações e produções humanas. Portanto, trata-se de relações mediadas por produtos, instrumentos, signos, enfim, pelo Outro.

A perspectiva denominada de histórico-cultural, com as reflexões de Vygotsky (2007), contribui para uma compreensão mais ampliada da relação desenvolvimento e aprendizagem, ao diferenciar instrumento de signo. O signo é considerado como tudo que é utilizado pelo homem para representar o que está ausente (palavra, desenho, símbolos) e é internamente orientado para modificação do funcionamento psicológico do homem. O instrumento está orientado externamente para a codificação do ambiente. A utilização dos instrumentos e dos signos não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, uma vez que instrumentos e signos são invenções humanas fruto de acúmulos e conquistas históricos. Um exemplo é a

escrita, as suas convenções, os significados das palavras que se efetivam e se transformam nas relações com os outros.

Portanto, o Outro tem um papel fundamental nos processos formativos que constituem os sujeitos. Considerando que a apropriação de instrumentos e de signos se fazem nas relações com o Outro, é notório que os sujeitos não estão sozinhos no mundo e são constituídos em práticas de linguagem – que, por sua vez, se dão não como meras realizações de potencialidades de um sistema de regras, mas na forma de produções enunciativas (ou seja, situadas) e discursivas (ou seja, orientadas e interessadas) que, por sua vez, se relacionam com produções enunciativo-discursivas que as antecedem. Nesse sentido, os seres humanos não se constituem sujeitos sozinhos, mesmo quando se isolam das pessoas, pois estão lidando com os outros e com suas ações a todo momento em que seus atos se materializam em instrumentos e em signos.

Por essa lógica, os sujeitos (crianças, jovens e adultos) são concebidos como históricos e culturais e não podem ser vistos apenas como seres biológicos. Ao nascerem, os sujeitos passam a estabelecer relações com o mundo mediadas pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina às crianças a utilizar os objetos, a nomeá-los e a ressignificá-los. É um processo complexo esse caminho que a criança constrói entre ela e o objeto e do objeto até ela. Vygotsky (2007, p. 33) afirma que “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social”.

Tal pensamento sustenta a premissa de que lidamos nas escolas com sujeitos que se constituem sujeitos, e não meramente como organismos que se adaptam ao meio para se desenvolver, como pensavam os inatistas e comportamentalistas; mas como sujeitos que, a partir de suas relações com o outro, (re)elaboram internamente formas culturais de ação, de pensamento, de significações, de usos da linguagem que foram com ele compartilhados. É a partir, segundo Vygotsky (2007), de suas relações com o Outro que os seres humanos reconstroem internamente operações externas, o que ele denomina por internalização.

Por isso mesmo, diferentemente do que preconizam as contemporâneas diretrizes oficiais nacionais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, esse processo formativo não poderia ser reduzido a um rol de competências e habilidades verificáveis abstratamente, por exemplo, por meio de exames objetivos em larga escala (como acontece com exames como a Avaliação Nacional da Alfabetização, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo). Para usar um argumento quase grosseiro, o fato de em um dado contexto um sujeito ser capaz de estabelecer relações intertextuais não é garantia

de que ele será capaz de exercer a mesma habilidade qualquer que seja a situação enunciativa ou discursiva.

Para a perspectiva com a qual trabalhamos, o processo de desenvolvimento humano segue do social para o individual e, dialeticamente, se orienta do individual para a prática social. Elaboramos nosso pensamento e nossas ações a partir de apropriações de formas culturais de ação e de pensamento. Para Vygotsky (2007), é nas interações sociais que os indivíduos passam a ter acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que promovem o desenvolvimento de formas culturais de atividades e possibilitam reconstituir a realidade e o próprio pensamento. Dessa feita, o desenvolvimento humano é concebido como processo de internalização de modos culturais de pensar e agir que se inicia nas relações sociais, e que, uma vez apropriados, transformam o psiquismo, possibilitando ao sujeito humano, pois, viver em sociedade. Assim, para Vygotsky (2007), aprendizado e desenvolvimento caminham juntos, mas é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento – e não o contrário. Tudo que os indivíduos aprendem com os outros vai sendo ressignificado, modificando modos e formas de agir e pensar. Ou seja, o conhecimento de mundo passa pelo outro; a educação é tida, pois, como “controle artificial dos processos de desenvolvimento natural. A educação faz mais do que exercer influência sobre um certo número de processos evolutivos: ela reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento” (VYGOTSKY, 1985, p. 45).

Nessa perspectiva, é possível compreender que os processos de aprendizagem se transformam em processos de desenvolvimento. Logo, o ensino da Língua Portuguesa é entendido como um processo constituído culturalmente, e o desenvolvimento psicológico de crianças, jovens e adultos na escola se efetiva a partir das condições sociais em que o ensino é produzido, além dos modos de como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais que a escola e as aulas de Língua Portuguesa propiciam aos estudantes. Por isso é tão fundamental indagarmos quais têm sido as perspectivas hegemônicas neste processo.

Vygotsky (2007), ao dar centralidade ao aprendizado e às suas condições sociais de produção no processo de desenvolvimento dos sujeitos, deu destaque aos indicadores de desenvolvimento utilizados pela psicologia da sua época. Chamou atenção do autor russo o fato de que os psicólogos consideravam apenas as tarefas e as atividades que as crianças eram capazes de realizar sozinhas, sem a ajuda de outras pessoas, para avaliar o desenvolvimento delas. Assim, os psicólogos, segundo Vygotsky, apreendiam apenas o nível de desenvolvimento real das crianças, isto é, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já

completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

Ao notar que muitos psicólogos, em suas pesquisas, consideravam apenas o desenvolvimento real, Vygotsky (2007) priorizou os avanços que as crianças conseguiam ao realizarem tarefas com a mediação de adultos. Ele comprovou que os psicólogos que consideravam somente o desenvolvimento real da criança se detinham aos processos de desenvolvimento já concluídos por elas. Ele considerou que, nas situações de vida diária e mesmo na escola, as atividades que a criança realizava sozinha como comer com a colher, amarrar os sapatos, realizar montagens com peças de tamanhos variados, escrever, eram realizadas pelas crianças porque eram compartilhadas com outras pessoas antes.

Para Vygotsky (2007), o correto seria trabalhar com indicadores que revelassem os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que requeressem a ajuda do outro para serem realizados. Esses indicadores é que revelariam o desenvolvimento proximal, ou seja, indicariam soluções encontradas pela criança a partir do que ela não conseguiria resolver sozinha, mas sim com a orientação e a colaboração de um adulto ou de outra criança que soubesse mais do que ela. Essa atuação compartilhada com o outro na realização de tarefas revelava o que a criança conseguiria fazer no futuro pela mediação do outro. De acordo com o autor russo, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Desse modo, Vygotsky (2007) chamava atenção para a importância da mediação do outro no processo de aprendizagem, o que impulsionava o desenvolvimento das faculdades superiores da criança, no processo de consolidação e domínio autônomo e consciente de operações culturais. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem não é tido como uma ação individual entre a criança e os objetos de conhecimento. Ela necessita de alguém que saiba mais do que ela para poder recriar para si os conhecimentos produzidos pelos que antecederam.

Sob essa ótica, o papel da escola deve transcender as relações com os conhecimentos cotidianos e operar justamente no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos produzidos historicamente e organizados intencionalmente para oportunizar reelaborações pelo estudante por meio de novas relações com o mundo e com os conhecimentos que ele detém a partir de experiências cotidianas.

Ao chegar à escola, crianças, jovens e adultos já vivenciaram inúmeras experiências com a linguagem escrita, por exemplo, ao se relacionarem com adultos que utiliza em várias situações. Nessas experiências e relações é que os sujeitos reelaboram vários conhecimentos,

obedecendo as condições da própria vida. Mas, na escola, a atividade de ensino – para oportunizar igualdade de condições para a aprendizagem e para que todos possam se desenvolver de forma equânime na relação com o conhecimento – passam a ser intencionais e planejadas.

Todos os sujeitos entram na escola para aprender a linguagem escrita para ler e escrever textos em diversas situações de interação que estabelecem no mundo. Portanto, a escola, de acordo com a produção teórica de Vygotsky (1985), é uma instituição que tem o papel de mediar a relação dos sujeitos com os conhecimentos e, desse modo, propiciar a apropriação de conhecimentos e de modos de pensar e de explicar o mundo, que foram previamente organizados para assegurar as aprendizagens.

Nas situações mediadas pelos professores é que os estudantes aprendem novos significados, modos e formas de agir e de pensar o mundo, elaboram, ressignificam, criam e recriam conhecimentos; portanto, as teorizações vygotskianas permitem compreender a escola como instituição responsável pelo acesso ao conhecimento organizado e, sendo assim, como potencializadora do processo de desenvolvimento.

Considerações finais

Iniciamos este texto mostrando como a publicação de novos documentos oficiais, bem como as alterações no rumo das políticas públicas para o campo educacional (em correlação com as transformações políticas vividas pelo país) demandam dos pesquisadores e professores reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina escolar de Língua Portuguesa. Na sequência, visando a correlacionar o momento atual à historicidade da constituição desta disciplina na educação brasileira, retomamos diversos estudos, evidenciando que diferentes concepções de língua/linguagem, sujeito e desenvolvimento dão origem a práticas pedagógicas afins aos interesses hegemônicos (mas frequentemente não majoritários) a cada momento.

Com base em resultados de pesquisas conduzidas por outros estudiosos como Becalli e Schwartz (2011; 2015; 2016) e Gontijo e Schwartz (2015), ressaltamos que tem havido um esvaziamento da compreensão da língua/linguagem como socio-historico-culturalmente situada, e, assim, um apagamento da dimensão enunciativo-discursiva da linguagem. Conforme sinalizamos, isso acontece no presente, entre outros motivos, pelo fato de o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa estar sendo orientado pela lógica de organização curricular pautada em competências e habilidades, e não com o objetivo da formação humana

omnilateral (ou seja, que permita o desenvolvimento crítico e a capacidade de transformação intencional da realidade).

Na sequência, explicamos, desde as perspectivas de Duarte (1996, 2007) e Vygotsky (1985, 2007) as noções de formação e genericidade humanas, bem como de signo e de instrumento – esclarecendo o papel desses últimos na dialética entre indivíduo e sociedade. Insistimos, com os autores, na ideia de que a apropriação e objetivação de conhecimentos sobre a linguagem em sua complexidade é fundamental para o desenvolvimento humano.

Com base nessas considerações, um desafio que se coloca para o ensino da Língua Portuguesa na educação básica é o acesso dos profissionais que atuam na educação a conhecimentos que oportunizem pensar o processo formativo que se realiza nas escolas a partir de teorizações e perspectivas que favoreçam a compreensão das contradições que perpassam o contexto escolar e limitam a formação do sujeito para adaptar as condições de vida e não para transformar a realidade.

Referências

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, v. 24, p. 13-32, 2015.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. Por entre os arquivos pessoais: uma história do ensino da linguagem escrita em escolas públicas (2001- 2008). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 2, p. 187-207, 2016.
- BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. Uma leitura acerca de vinculações entre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 243-266, 2011.
- BOSSA, N. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018.
- CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DALVI, M. A. Educação linguístico-literária: contribuições – concepções de aprendizagem. In: LUQUETTI, E. C. F.; MOURA, S. A. (Orgs.). **Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 170-185.

DALVI, M. A. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: UYENO, E. Y.; PUZZO, M. B.; RENDA, V. L. B. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012. p. 15-43.

DIAS, R. E. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, a. 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 39-58, 2015.

MARZOLA, N. M. Reprodução e contradição: escola e classes populares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 43-46, 1986.

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

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, 2003/2004.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p.70-83, 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2011.

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina Português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços da Educação**, v. 3, n. 4, p. 43-58, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2008.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998. [s. p.].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre as autoras

Cleonara Maria Schwartz ([Orcid iD](#))

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio pós-doutoral na mesma instituição; mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduada em Letras - Português pela UFES. É professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Maria Amélia Dalvi ([Orcid iD](#))

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Goiás (UFG); mestra em Letras pela UFES; graduada em Letras - Português pela mesma instituição. É professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES.

Mariana Passos Ramalhe ([Orcid iD](#))

Doutora e mestra em Educação pela da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduada em Letras - Português e em Pedagogia pela mesma instituição. É professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - campus Venda Nova do Imigrante, onde atua no Ensino Médio, na Licenciatura em Letras-Português em curso de pós-graduação.

Recebido em setembro de 2019.

Aprovado em março de 2020.