

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

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES  
SOBRE ATIVIDADES DE LEITURA**

**JULIANA PIOVESAN VIEIRA**

**MARINGÁ  
2012**

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

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE  
ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação apresentada por JULIANA PIOVESAN VIEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora:

Profa. Dra.: MARIA TEREZINHA BELLANDA  
GALUCH

MARINGÁ  
2012

JULIANA PIOVESAN VIEIRA

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE  
ATIVIDADES DE LEITURA**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch  
(orientadora) – UEM**

**Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG – Ponta  
Grossa**

**Profa. Dra. Isilda Campaner Palangana – UEM**

Maringá, 7 de maio de 2012

**Dedico este trabalho:**

Aos meus pais, Aristeo e Terezinha, por terem-me ensinado a importância de ser perseverante.

Ao Samuel, esposo amado e amigo, com quem divido minhas angústias e alegrias e por oferecer gestos e palavras que me ajudaram a vencer.

À minha irmã Viviane, por fazer parte da minha vida.

À Wilson e Arléti, pelo carinho e incentivo.

À Jane Eire e Rosangela, pelo companheirismo em minha vida pessoal e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela solicitude e por sua responsabilidade profissional, que me permitiu ampliar os conhecimentos e acreditar que limites intelectuais podem ser superados a cada momento de estudo;

Aos integrantes da Banca Examinadora, pelas sugestões que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho;

À professora Silvia Turetta, por disponibilizar-me um riquíssimo acervo de livros didáticos;

Aos amigos do mestrado, em especial à Rebeca, pela amizade e o compartilhar de ideias;

Aos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos de Cianorte, especialmente a Ana, Marli e Zilda, que acreditam na possibilidade do desenvolvimento profissional.

“A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece”

(Fischer)

VIEIRA, Juliana Piovesan. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE ATIVIDADES DE LEITURA**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2012.

## RESUMO

Dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA) e Prova Brasil revelam que os níveis de aprendizagem em leitura e interpretação atingidos pelos alunos brasileiros não são satisfatórios. Esse fato nos remete à organização do ensino de situações que envolvem leitura e interpretação de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em sua relação com o contexto social mais amplo. Amparando-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para a qual os sujeitos se desenvolvem mediante a apropriação da cultura humana, este trabalho busca analisar as implicações das demandas em termos de formação decorrentes das transformações no mundo do trabalho a partir da segunda metade do século XX nas situações de leitura e compreensão de textos. Os dados foram coletados em livros didáticos de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, editados nas cinco últimas décadas. A análise de atividades que acompanham os textos apresentados pelos livros didáticos revela que, no contexto atual, há o predomínio de um ensino cujo estudo de textos prioriza a opinião do aluno, a formação de atitudes e valores em detrimento de ações direcionadas para a compreensão do conteúdo do texto. Essa forma de ensino alinha-se à formação defendida por documentos, como o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que priorizam uma formação voltada para o desenvolvimento de atitudes, valores, cidadania, senso crítico, competências e habilidades exigidas ao atendimento às demandas da sociedade atual. Ao priorizar esse tipo de formação, a organização do ensino que envolve atividades de leitura acaba tirando de foco a apropriação de conceitos. Desse modo, a escola deixa de cumprir sua função primordial: garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos – chave para o desenvolvimento das capacidades complexas do pensamento.

**Palavras-chave:** Leitura; Teoria Histórico-Cultural; Formação; Ensino; Aprendizagem.

VIEIRA, Juiana Piovesan. **ORGANISATION OF TEACHING IN THE EARLY YEARS: REFLECTIONS ON READING ACTIVITIES**. 127 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2012.

## **ABSTRACT**

Data released by the Programme for International Student Assessment (PISA) and Prova Brasil evidence that the levels of learning in reading and comprehension achieved by Brazilian students are not satisfactory. This fact leads us to the teaching organization in situations that involve text reading and comprehension in the early years of elementary school and its relationship with the broader social context. Supported by assumptions of the Historical-Cultural Theory, for which the subjects develop themselves through the appropriation of human culture, this paper seeks to examine the implications of training demands arising from the transformations in the work environment starting in the second half of the 20th century in situations of text reading and comprehension. The data was collected in textbooks of Portuguese Language, Social Studies, History and Geography, which were edited in the last five decades for the early years of elementary school. By analyzing the activities that come with the texts proposed by the textbooks, it is possible to reveal that, in the current context, there is a predominance of a type of teaching whose study of texts prioritizes student opinion, the formation of attitudes and values in detriment of actions directed towards the understanding of the content of the text. This form of teaching aligns itself with the academic education defended by documents such as the Report to UNESCO from the International Commission on Education for the 21st century and the National Curriculum Parameters, that prioritize training focused on the development of attitudes, values, citizenship, critical sense, skills and abilities required to comply with the demands of today's society. In prioritizing this type of education, the organization of teaching that involves reading situations ends up taking the focus out of concept ownership. As a result, school fails to fulfill its primary function: ensure student access to key knowledges critical for the development of the complex skills fundamental for thought.

**Keywords:** Reading; Historical-Cultural Theory; Academic Education; Teaching; Apprenticeship.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Desenvolvimento da escrita suméria.....	28
<b>Quadro 2:</b> Regiões em que a leitura e a escrita se desenvolveram.....	29
<b>Quadro 3:</b> Livro: Educação Moral e Cívica. Geografia, História, Ciências, 4º Ano Primário (1967).....	69
<b>Quadro 4:</b> Livro: Aleluia! 2ª Série, 2º livro de leitura (1971).....	70
<b>Quadro 5:</b> Livro: Aleluia! 2ª Série, 2º livro de leitura (1971).....	73
<b>Quadro 6:</b> Livro: Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida. 4ª série (1985).....	77
<b>Quadro 7:</b> Livro: Caminho Suave: comunicação e expressão: 3ª série, 1º grau (1987).....	79
<b>Quadro 8:</b> Livro: Novas Idéias, Língua Portuguesa, 4ª série (1991).....	89
<b>Quadro 9:</b> Livro: ALP 1: análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista (1995).....	92
<b>Quadro 10:</b> Livro: Projeto Prosa: História, 4º ano (2008).....	101
<b>Quadro 11:</b> Livro: Projeto Prosa: Geografia, 4º ano (2008).....	103
<b>Quadro 12:</b> Livro: Educação e desenvolvimento: Um caminho para a cidadania (2003).....	105
<b>Quadro 13:</b> Livro: Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos (2008).....	108
<b>Quadro 14:</b> Livro: Projeto Prosa: história, 4º ano (2008).....	110
<b>Quadro 15:</b> Livro: Projeto Buriti: Português, 4º ano (2007).....	115

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A LEITURA E A ESCRITA NA PRÁTICA SOCIAL: “TESTEMUNHAS IMORTAIS”.....	15
1.1. A gênese social da leitura.....	17
1.2. A “materialização” da linguagem oral.....	26
1.3. A leitura em voz alta.....	30
1.4. A leitura e o vínculo sagrado.....	32
1.5. Um “novo” conteúdo a ser lido.....	38
2. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA CULTURA.....	43
2.1. A unidade entre os planos interpessoal e intrapessoal.....	44
2.2. Aprendizagem escolar e desenvolvimento psíquico.....	48
3. ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO.....	58
3.1. Educar para o emprego: a promessa da escola integradora.....	58
3.2. A reestruturação dos processos produtivos: o fim da promessa da escola integradora.....	81
3.3. A organização do ensino na atualidade: formar o trabalhador e o cidadão.....	94
4. CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS.....	122

## INTRODUÇÃO

Nosso interesse em estudar o tema em questão foi mobilizado pela problemática enfrentada, atualmente, pela Escola Pública Brasileira: o baixo rendimento na aprendizagem da leitura e compreensão de textos por estudantes do Ensino Fundamental, revelado nos resultados de exames oficiais de avaliação como o PISA<sup>1</sup> e a Prova Brasil<sup>2</sup>.

Considerando-se os conteúdos avaliados nesses exames<sup>3</sup> e o nível atingido pelos alunos, os dados revelam que o ensino escolar não tem garantido, aos estudantes, o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais como as de ler e compreender textos. Isso significa que os estudantes estão concluindo o referido ciclo escolar sem conseguir ler um texto e se apropriar de seu conteúdo.

Embora esses tipos de avaliações apresentem limites para a compreensão da complexidade do processo de aprendizagem, mostram, por meio de dados quantitativos, que a educação básica brasileira não tem garantido aos alunos, de modo satisfatório, o acesso aos conhecimentos sistematizados.

No entanto, mesmo diante dessa problemática, acreditamos que a escola possui papel fulcral na formação dos sujeitos, porque ela trabalha essencialmente

---

<sup>1</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos, independentemente da série em que esteja cursando. Na edição de 2009, entre os 65 países participantes, o Brasil alcançou a 53ª posição. Participaram da avaliação 20.000 estudantes brasileiros. No caso da leitura, nosso objeto de estudo, em 2009, o PISA avaliou o desempenho dos estudantes no que se refere à análise, compreensão, reflexão, interpretação e identificação de informações em diferentes tipos de textos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

<sup>2</sup> Essa avaliação externa, de âmbito nacional, avalia as habilidades em matemática com foco na resolução de problemas e, em Língua Portuguesa, com foco na leitura, especialmente no que se refere à capacidade de compreensão, análise e interpretação de textos. Na última edição, em uma escala de Língua Portuguesa de 125 a 300 pontos, os estudantes da 4ª série do ensino fundamental das escolas públicas (urbanas e rurais), atingiram uma média de 179,57. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

<sup>3</sup> Sabemos que muitas são as críticas a esses tipos de avaliações. Nossa intenção não é analisar a sua eficiência. Sabemos, ainda, que programas como este estão alinhados às políticas internacionais para a educação dos países em desenvolvimento.

com o conteúdo das várias ciências e, sem dúvida, contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Todavia, sua contribuição não está sendo significativa, ou seja, nem sempre o ensino promove a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Conforme postulam autores da Teoria Histórico-Cultural, “é bem sabido, na prática escolar, que nem toda a aprendizagem tem caráter evolutivo. A aquisição de noções não significa sempre um progresso no desenvolvimento psíquico da criança” (BOGOYAVLENSKY E MENCHINSKAYA 2005, p.75).

De acordo com L. S. Vigotski<sup>4</sup>, maior expoente dessa linha teórica, a escola exerce uma importante função na apropriação, pelo sujeito, do conhecimento culturalmente elaborado e no desenvolvimento psíquico. Para o autor, o desenvolvimento intelectual ocorre mediante a aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo especial, por meio da apropriação de conceitos, os quais são signos “[...] produtos históricos e significantes da atividade mental, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas”, conforme afirma Fontana (2000, p.13). Portanto, são a síntese de raciocínios complexos, como assevera Sforni (2004).

A concepção de Vigotski nos remete a uma análise acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e compreensão de textos oferecidos na escola. A escola trabalha com conhecimentos que estão objetivados sob a forma de texto. Esses conteúdos precisam ser compreendidos e internalizados pelo estudante. Nessa perspectiva, torna-se fundamental perguntar: como são organizadas as atividades de leitura e compreensão de textos? Será que estão propiciando, ao aluno, a apropriação do conhecimento consubstanciado no texto?

Para compreender essa problemática, a sugestão de Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005, p.75) é significativa:

Para descobrir o que no desenvolvimento do conhecimento beneficia o desenvolvimento psíquico, é necessário conhecer como é assimilado o material escolar, ou seja, que operações de pensamento se usam. É importante encontrar o nível de assimilação das noções a que chegaram diferentes alunos em diferentes etapas do cumprimento de programas.

---

<sup>4</sup> Neste texto, optamos pelo emprego da grafia Vigotski. Nas citações, porém, conservamos as escritas originais da referência bibliográfica.

Na busca de dados para a análise da organização do ensino da leitura, privilegiamos o livro didático, porque é um dos instrumentos que mais diretamente tem servido de apoio ao professor, bem como revela uma perspectiva de ensino. Por ser um recurso disponível nas escolas, por vezes, o livro didático é seguido e reproduzido em sala de aula, determinando o conteúdo a ser trabalhado, a metodologia, as atividades diárias que os alunos realizam; em última instância, acabam delineando o currículo da escola.

Mas, o fato é que o desvelamento do ensino proposto nos livros não é algo que se atinge com facilidade. Podemos, mediante conclusões empíricas, analisar a forma como as atividades de ensino estão sistematizadas, porém corremos o risco de não entendermos os propósitos nelas afixados.

A escola não é uma instituição que decide de modo independente o que ensina e como se ensina. A educação escolar é um processo que envolve políticas públicas, propostas curriculares, as quais mantêm estreito vínculo com as necessidades da sociedade. Portanto, nosso estudo não se limita a revelar as ações encaminhadas na organização das atividades de ensino e aprendizagem, mas também ao contexto social, aos propósitos de formação esperados. Há uma estreita relação entre os objetivos que são colocados para a educação e o tipo de formação que é requerida.

Assim sendo, para analisarmos o ensino na atualidade brasileira, sentimos a necessidade de retomarmos as mudanças observadas na sociedade a partir do final da década de 1960, porque, naquele contexto, o ensino centrou-se em uma formação voltada à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, neste trabalho, amparados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, objetivamos analisar as implicações das demandas em termos de formação decorrentes das transformações no mundo do trabalho, a partir da segunda metade do século XX, nas situações de leitura e compreensão de textos.

Para percorrermos os caminhos desta investigação, inicialmente, sentimos a necessidade de situar quais foram as condições objetivas que fizeram com que os homens, ao longo da história, sentissem a necessidade de ler, ou seja, de decodificar os signos, com a finalidade de expormos que esse processo não surgiu intrinsecamente da mente humana, mas é histórico-social. Para tal finalidade, na seção dois buscamos subsídios teóricos em Engels (2004),

Leontiev (2004; 2005), Vigotski (1998), Luria (1970; 1988), e em autores que tratam das transformações ocorridas na sociedade as quais afetaram o modo de conceber a leitura, como Fischer (2006), Roaf (2006), Manguel (1997), Cambi (1999), Parmegiani (2008), Mota (1986) e Barbosa (1992).

Como o objetivo deste trabalho está vinculado às relações de ensino de leitura e compreensão de texto, na seção três procuramos entender o processo de apropriação dos signos escritos – uma vez que eles não são produtos naturais da mente humana – e dos conceitos científicos, buscando identificar o papel destes para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesse sentido, as obras de Vigotski (1988; 1998; 2000; 2008), Leontiev (2004; 2005) Luria (1979; 1988; 1991; 2005), Kostiuk (2005), Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005), dentre outros representantes dessa vertente teórica, foram fundamentais.

Na seção quatro, com a finalidade de analisarmos o ensino de leitura e a compreensão de texto expressos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, retomamos as mudanças observadas nas últimas cinco décadas e a relação da educação com o contexto social mais amplo. Nossa análise apoia-se em autores como Hobsbawm (1995), Palangana (2002), Saviani (2008a) (2008b) (2005), Schultz (1973), Frigotto (1984) (2010), Libâneo, Oliveira & Toschi (2008), Kamura (1990), Skinner (1972), Kuenzer (2005), Gentili (2005) (2004), Harvey (2003), Coriat (1994), Galuch & Sforzi (2011), Moraes (2001), Duarte (2006) e Leonel (2006).

Considerando a importância do ensino escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, esta dissertação busca contribuir para o desvelamento do ensino dos conteúdos e dos objetivos de formação oferecidos pela escola.

## 1. A LEITURA E A ESCRITA NA PRÁTICA SOCIAL: “TESTEMUNHAS IMORTAIS”

No atendimento às suas necessidades, a humanidade desenvolve conhecimentos que, à primeira vista, podem nos parecer casuais. Todavia, esses conhecimentos não emergem como resultado de processos espontâneos; são, isto sim, produtos das atividades que os homens realizam em um processo sócio-histórico. O que a humanidade produz no decorrer da história vai se objetivando em diferentes meios e tornando-se disponível às gerações futuras. Isto quer dizer que, uma vez produzida, independentemente do espaço geográfico, essa conquista passa a ser patrimônio da humanidade.

Ao longo da história, os homens criaram símbolos que representam a realidade, por meio dos quais é possível a comunicação entre os membros da cultura, quer seja da mesma geração, quer seja entre gerações diferentes. Vale destacar que os significados dos símbolos não existem por si, são construídos em sociedade e transmitidos/adquiridos em contextos sociais, portanto, transformam-se no decorrer da história e mediante as condições objetivas.

Um dos sistemas simbólicos mais importantes criados pela humanidade, que permite ao homem registrar sua história, seus conhecimentos, crenças e valores é a **escrita**. Entretanto, apenas o registro não é suficiente para que os sujeitos tenham acesso ao conteúdo que está registrado; o que possibilita essa apropriação é a **leitura**. A decodificação da escrita é o caminho pelo qual podemos ter acesso aos conhecimentos sistematizados, logo, aprender a ler e a compreender o que se lê é condição para a inserção, como indivíduo, na vida do gênero humano.

Essa questão nos leva a refletir sobre a necessidade que os homens criaram de registrar suas “descobertas”, de “materializar”, por meio de signos, sua história, sua vida e, sobretudo, a capacidade que desenvolveram de decifrar tais registros. Nessa perspectiva, intentamos buscar, nesta seção, elementos para a compreensão da necessidade sócio-histórica da leitura no contexto das atividades humanas.

Para tanto, a reflexão aqui desenvolvida incide, primeiramente, sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que a leitura surge entrelaçada aos elementos que permitem aos homens o desenvolvimento de ações psíquicas mais complexas.

A Teoria Histórico-Cultural oferece elementos teóricos para a compreensão de como esse processo se constituiu. L. S. Vigotski e seus colaboradores, apoiados em pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, analisaram o desenvolvimento da espécie humana mediante as relações de trabalho e encontraram pistas de que essa forma de atividade concorreu para o desenvolvimento psíquico dos homens.

Para L. S. Vigotski (1998), o processo de hominização decorrente do trabalho revela que as funções psicológicas superiores, tais como as ações conscientemente planejadas, memória e atenção voluntárias, imaginação e pensamento abstrato não são inatas e não resultam de influências do meio; surgem, isto sim, na e pela interação entre o sujeito e o meio sociocultural; relação esta mediada por sistemas simbólicos, entendidos por A. Leontiev (2004, p. 283) como “[...] fenômenos externos da *cultura material e intelectual*”<sup>5</sup>. Conforme A. R. Luria, Vigotski acreditava que:

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 1992, p.60).

Na intenção de compreender o movimento de formação do psiquismo humano entrelaçado ao movimento de elaboração e apropriação de signos, refletiremos sobre as condições desenvolvidas nas relações de trabalho que permitiram esse salto qualitativo na espécie.

---

<sup>5</sup> Todas as grafias em itálico e emprego de aspas utilizadas nas citações correspondem à utilização no texto original.

## 1.1. A gênese social da leitura

Segundo F. Engels (2004, p.11), o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p.11). No entanto, inquirimos: como esse processo ocorreu?

O trabalho possibilitou a hominização da espécie humana a partir de necessidades de execução de operações complexas para a sobrevivência na natureza. O trabalho, afirma Leontiev (2004, p.80), “[...] é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza”. Essa ação foi viabilizada mediante dois elementos, que conforme o autor, são interdependentes e o elo mediador na relação do homem com a natureza: a atividade coletiva e a elaboração de instrumentos.

De acordo com Leontiev (2004), o trabalho é originalmente social, desenvolvido na cooperação entre os homens, na atividade grupal e no parcelamento de tarefas, ligando os indivíduos entre si por meio da comunicação. Essa interação possibilitou o surgimento da linguagem. Sobre esse processo Engels (2004, p.15) enuncia:

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns para os outros.

Ao mesmo tempo em que o trabalho coletivo possibilitou a comunicação entre os sujeitos, explica Leontiev (2004), também permitiu aos homens a reflexão sobre suas ações. O autor ilustra esse fato apontando que, na participação de uma caçada coletiva, os indivíduos, em um processo de cooperação, determinaram funções entre si para a apreensão de uma presa. Um sujeito tinha a incumbência de assustar o animal em direção a outros membros de seu grupo. O motivo que levou esse sujeito a executar essa tarefa – intenção de saciar sua

fome – e o objeto de sua ação – assustar a caça – não resultam de relações naturais, instintivas, mas de relações objetivas e sociais. Mesmo que o sujeito não agisse diretamente no abate da caça, tinha consciência de que ao final do processo participaria do resultado da atividade, ou seja, teria um quinhão da caça para saciar a sua fome. Um comportamento movido pelo instinto não afugentaria a caça e, sim, a espreitaria com vistas a abatê-la.

O trabalho coletivo permitiu aos homens a emancipação de suas ações que antes eram presas por atuações instintivas, espontâneas, levando-os a realizar atos conscientes.

O parcelamento de tarefas na atividade coletiva, como na caçada, submetida às interações sociais, possibilitou aos sujeitos a reflexão psíquica de suas ações. Esse processo, corroborando Leontiev (2004, p.85), deu “[...] origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana”. Portanto, a prática social dos homens produz sua consciência. “A consciência [*das Bewusstsein*], nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente [*das bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo real de vida” (MARX, 2009, p.31).

Destarte, as operações desenvolvidas no trabalho permanecem sempre as mesmas? Leontiev postula que essas operações sofrem transformações qualitativas ligadas à objetivação de instrumentos ou ferramentas que potencializam as ações do homem sobre a natureza. A respeito da elaboração dos instrumentos físicos, o autor explica:

O fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligações com a consciência do fim da ação de trabalho. Mas a utilização de um instrumento acarreta que se tenha consciência do objeto da ação nas suas propriedades objetivas. O uso do machado, por exemplo, não responde ao único fim de uma ação concreta; ele reflete objetivamente as propriedades do objeto de trabalho para o qual se orienta a ação. O golpe do machado submete as propriedades do material de que é feito este objeto a uma prova infalível; assim se realiza uma análise prática e uma generalização das propriedades objetivas dos objetos segundo um índice determinado, objetivado no próprio instrumento. Assim, é **o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional** (LEONTIEV, 2004, p.88, grifos nossos).

O instrumento provoca mudanças externas, pois expande a possibilidade de transformação da natureza. Sua função é “[...] servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (VIGOTSKI, 1998, p.72). O uso do machado, por exemplo, é muito mais eficiente do que a mão humana para cortar um galho, ou ainda, a flecha facilita a ação em uma caçada. Por essa razão, não podemos entender o instrumento apenas como um objeto físico, com características determinadas, mas como um objeto social em que o conhecimento com o qual foi desenvolvido e o modo como deve ser utilizado estão cristalizados em suas propriedades físicas, ou seja, nele está plasmada a função para a qual foi criado.

Diferentemente de outras espécies de animais, os homens são capazes de construir intencionalmente os instrumentos, conservá-los para uso posterior e transmitir socialmente suas funções. Esse movimento permite que “As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho” (LEONTIEV, 2004, p.285).

Mas a humanidade não cria apenas os instrumentos materiais para ampliar sua capacidade de atuação; cria também os meios simbólicos que lhe permitem controlar voluntariamente sua atividade psicológica e, por conseguinte, seu comportamento.

Vigotski (1998) assinala que o homem objetivou signos, aos quais denomina “estímulos artificiais” ou “autogerados” para representar objetos, circunstâncias, fatos, ideias como “instrumentos ou ferramentas psicológicas” que auxiliam na realização de atividades que exigem ações mentais como lembrar, imaginar, planejar, pensar.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 1998, p.68).

Ao longo da história, a humanidade utiliza os signos em diferentes situações. O signo pode ser uma marca externa que ajuda o homem a realizar tarefas que exigem o uso da memória ou da atenção. Exemplificando, os homens,

no passado, antes de criarem o sistema numérico, utilizavam varetas ou pedras como um sistema auxiliar de registro contábil para controlar a quantidade de animais de um rebanho.

Galuch e Sforini (2009, p.81) apresentam outros exemplos: “O nó em uma corda, utilizado pelo sujeito para se lembrar de algo; um traço feito para controlar uma quantidade; um desenho para se referir a um fenômeno; uma fórmula para registrar um processo; são todos sinais artificiais”, isto é, signos externos, subsídios “[...] que permitem ao sujeito realizar ações internas – recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo”. Luria faz menção ao uso de um desses mediadores culturais: a escrita. Para o autor,

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escrita floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão de idéias, conceitos e relações (LURIA, 1988, p.146).

Uma vez objetivados, postula Vigotski, os instrumentos e os signos passam a mediar as atividades humanas, isto é, passam a intervir na relação do homem com o ambiente. Nessa perspectiva, o autor faz uma analogia entre a criação e a utilização desses dois elementos:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 1998, p.70).

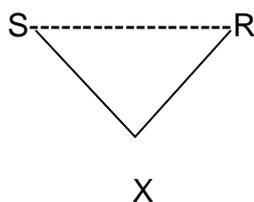
Assim como a flecha – instrumento de trabalho – auxilia o homem em atividades externas como a caçada, o uso de traços, pedras, varetas, por exemplo, para registro e controle de uma quantidade, permite ao ser humano armazenar informações numéricas superiores à capacidade que sua memória é capaz de reter. Portanto, a mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porque

torna possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Embora o uso de instrumentos e signos promova mediações diferentes na relação sujeito/objeto, isto é, um orienta a atividade externa e o outro a atividade interna “[...] é um sistema imbricado, já que a criação, utilização e transmissão de instrumentos são carregadas de signos e somente se efetivem por meio deles” (SFORNI, 2004, p.35).

Considerados por Vigotski como recursos internos e reguladores das funções psíquicas que comandam as ações externas, os signos mudam, “[...] fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos [materiais] amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VIGOTSKI, 1998, p.73).

Para ilustrar como se processa a atividade mental com o auxílio dos signos, Vigotski registra que “[...] a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Este elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo) [...]”, ou seja, o mediador que adquire função instrumental no pensamento. “Esse signo possui, também, a característica importante de ação reserva (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente)” (VIGOTSKI, 1998, p.53). O autor representa esse processo da seguinte forma (VIGOTSKI, 1998, p.53):



S= estímulo

X= elo intermediário (signo)

R= resposta

Se exemplificarmos essa fórmula com o valor simbólico que os homens atribuíam às varetas para representar quantidades, chegaríamos à seguinte situação: “S” corresponderia ao estímulo, que seria o problema enfrentado pelo homem em controlar a quantidade, digamos, na criação de animais; “X”

corresponderia ao signo elaborado pelo homem – nesse caso, as varetas – que representaria, simbolicamente, a quantidade de animais do rebanho; “R” corresponderia à verificação, à leitura da correlação entre a quantidade de varetas e o número de animais.

O elemento “X”, elo intermediário (signo), indica que o indivíduo atribuiu um significado funcional ao objeto – vareta –, que deixa de ser um componente natural e passa a ser um objeto cultural, com finalidades e modos de operar, conferindo à atividade mental “[...] formas qualitativamente novas e superiores” (VIGOTSKI, 1998, p.54).

A presença do signo introduz um elo a mais na relação homem/meio, tornando-a mais complexa; como no exemplo anterior, ao invés de analisar visualmente as quantidades e guardá-las na memória, o homem aprende a utilizar “varetas” como um sistema auxiliar para a contagem, ou seja, a ação psicológica tornou-se mais sofisticada. Por essa razão, Vigotski afirma que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1998, p.54).

Leontiev (2005) assevera que o conhecimento acumulado pelos homens não está apenas plasmado nas coisas materiais, como ao valor simbólico atribuído às varetas do exemplo anterior, mas também nas ideias, nos conceitos consubstanciados na linguagem, constituindo essa a principal fonte de acesso ao conteúdo das aquisições humanas. Por essa razão, dentre os signos, Vigotski dedica atenção particular à linguagem, entendendo-a como um sistema simbólico que organiza os signos em estruturas complexas, exercendo papel fundamental na formação das funções psicológicas superiores.

De uma simples comunicação entrelaçada na atividade prática, a linguagem, ao longo da história do gênero humano, assumiu formas cada vez mais complexas. Luria descreve como esse processo ocorreu:

A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação [...]. Entretanto seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram ‘palavras’ capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações. Os sons, que começaram a

indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam *entrelaçados na atividade prática*, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que *só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram* [...]. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separa-se da ação prática e adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. *Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes*, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1979a, p.79-80).

A partir do exposto, podemos inferir que o primeiro signo a ser decodificado em coletividade foi o som e o gesto. Assim, do **som** seguido de **gestos** à formação de **palavras**, a linguagem evoluiu. E o resultado de seu progresso produz, citando Luria (1979), três mudanças essenciais à atividade psíquica dos homens.

A primeira se refere ao fato de que a linguagem permite lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. Quando um sujeito aprende, por exemplo, o significado da palavra “ovelha”, esse conceito internalizado passa a ser uma representação mental que serve como signo mediador na compreensão do mundo. Em uma dada situação, se alguém contar, para esse sujeito, um fato que envolve uma ovelha, ele não precisará entrar em contato direto com esse animal para compreender o acontecimento.

A frase “Hoje minha mãe ganhou um ramallete” permite que compreendamos o episódio mesmo sem tê-lo presenciado, pois somos capazes de entender essa informação. Essa possibilidade de operação mental é uma relação mediada pela linguagem internalizada e pela apreensão dos conceitos consubstanciados nas palavras, os quais representam os elementos do mundo, libertando o homem da interação concreta e real com os objetos e circunstâncias.

A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, ou seja, por meio da linguagem é possível abstrair, analisar e generalizar as características dos objetos e fenômenos da realidade. Para expor esse processo, tomemos o exemplo apresentado por Luria (1979a, p.80-81):

[...] as palavras 'relógio' e 'mesa' designam não apenas certos objetos. A palavra 'relógio' indica que esse objeto serve para marcar as horas (do latim *horologio*); a palavra 'mesa' indica que esse objeto serve para ser coberto (do latim *mensa*). Além do mais, as palavras 'relógio' e 'mesa' designam todas as modalidades desses objetos, independentemente de sua forma exterior ou do tamanho. Isto significa que a palavra que distingue (abstrai) de fato os respectivos indícios do objeto e generaliza objetos diferentes pelo aspecto exterior mas pertencentes à mesma categoria transmite automaticamente ao homem a experiência das gerações e serve de meio de representação do mundo mais poderoso que a simples percepção... Deste modo, a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação*, mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura a transição do *sensorial* ao *racional* na representação do mundo.

Luria acrescenta que a linguagem dá condições de o homem superar os limites da percepção sensorial imediata, levando-o a formar o pensamento lógico-verbal, o que o torna capaz de:

[...] discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal (LURIA, 1979a, p.17-18).

A terceira mudança na atividade psíquica está associada à função de comunicação entre os homens, meio pelo qual é possível a transmissão e a assimilação das experiências, conhecimentos e habilidades acumulados pela humanidade ao longo de sua história. Como afirma Luria (1979a, p.78): “[...] as palavras, unidas em frases, são os principais *meios de comunicação* mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas”.

Reforçando esse postulado, Leontiev (2004, p.184) propala:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática socio-histórica da humanidade; por conseqüência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

A linguagem é o signo que permite ao sujeito se apropriar das conquistas humanas de tal modo que os homens sentiram a necessidade de materializá-la por meio de símbolos, ou seja, por meio da escrita de letras.

No entanto, no que se refere à história da leitura, observamos que seu desenvolvimento tem início antes de o homem “materializar” a linguagem oral por meio da escrita.

No princípio, ler significava a capacidade de obtenção de informações visuais, ou seja, a compreensão do significado de um sistema codificado e elaborado socialmente.

Fischer (2006) apresenta exemplos de como esse processo ocorreu. De acordo com o autor, a decodificação mnemônica – auxílio à memória – e de imagens – figuras pictóricas – pode ser considerada leitura, mesmo que em um sentido primitivo. O homem de Neandertal e os primeiros *Homo sapiens* decodificavam marcas entalhadas em ossos na intenção de sinalizar algo que fosse significativo, como marcações de jogos e ciclos lunares. A arte rupestre também era lida como histórias visuais providas de informações com significado. Tribos primitivas decodificavam mensagens imagéticas em cascas de árvores ou em couro. Em diferentes sociedades antigas, varetas eram lidas para a conferência de quantidades. A sinalização possibilitava que mensagens simbólicas fossem lidas para a contagem de quantidades, ou, ainda, que mensagens simbólicas fossem lidas a distância, como bandeiras, fumaça, fogo, reflexos em metais polidos. A civilização inca decodificava nós de quipo codificados por cores para controlar transações comerciais. Os povos polinésios antigos liam registros em cordas e entalhes para embalar suas gerações. Todas essas leituras abrangiam códigos cujos significados eram elaborados socialmente. “Transmitiam um significado conhecido – uma ação (como na arte rupestre), valores numéricos (como em varetas e nós) ou nome falado (como em entalhes e cordas) – sem cumprir, no entanto, os critérios da escrita completa” (FISCHER, 2006, p.14).

A leitura surge como uma possibilidade de os sujeitos decifrarem mensagens, permitindo a comunicação entre os indivíduos, aprimorando a interação entre eles; ao mesmo tempo, estava envolvida nas atividades de trabalho, como a leitura simbólica dos signos – varetas e nós – na correspondência biunívoca para a contagem de quantidades.

Os exemplos supracitados mostram que a leitura permitia aos homens decodificarem signos “autogerados” a fim de auxiliar determinadas situações, o que lhes possibilitava realizar ações internas, como recordar, relacionar, raciocinar. Os exemplos remetem à afirmação de Vigotski, segundo a qual:

[...] a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento [...] essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento *social* (VIGOTSKI, 1998, p.52).

No movimento de objetivação dos instrumentos e dos signos na história humana, percebemos que os sujeitos não foram impulsionados naturalmente a essas aquisições; ao contrário, foram incitados mediante necessidades objetivas. Nessas condições, indagamos: quando surge a necessidade de os homens decodificarem a linguagem escrita de letras? Que condições objetivas desencadearam seu desenvolvimento?

## **1.2. A “materialização” da linguagem oral**

Em consonância com Roaf (2006, p.66), vestígios históricos indicam que na cidade de Uruk, localizada no território sumério, Mesopotâmia, encontram-se os escritos mais antigos na forma de sinal pictográfico. Nesse sistema de escrita, cada sinal representava um objeto, uma ideia ou uma palavra, como, por exemplo, “[...] a cabeça de um touro representava o gado e uma espiga de

cevada, a cevada [...] uma tigela significava comida ou pão [...] uma cabeça e uma tigela significavam a ação de comer” (ROAF, 2006, p.68).

Conforme o autor, muitas das inscrições dessa civilização estavam relacionadas a anotações contábeis, como: “[...] listas de rações, onde se registrava a adjudicação de bens a diferentes pessoas, relações de propriedade de gado e de distribuição de animais que se sacrificavam aos deuses [...]” (ROAF, 2006, p.67).

Gradativamente, essa forma de conceber os sinais foi se modificando. O homem foi percebendo que os símbolos não podiam ser usados apenas para a representação de objetos, coisas, fenômenos, mas para a representação de sons, ou seja, da fala e do próprio pensamento humano.

Em torno de 6000 e 5700 anos atrás, os escribas sumérios começaram a utilizar um sistema fonético, isto é, “[...] passaram a coordenar de modo sistemático sons e símbolos (incluindo-se pictogramas), a fim de criar ‘sinais’ de um sistema de escrita” (FISCHER, 2006, p.15). Isto significa que uma figura deixava de representar um objeto e passava a reproduzir um valor sonoro, o que proporcionou uma nova forma de se realizar a leitura:

Textos completos, e não apenas palavras isoladas, podiam, nessas circunstâncias, ser transmitidos, o que significa que a leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma seqüência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de se lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem (FISCHER, 2006, p.15).

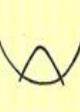
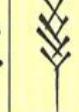
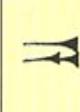
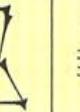
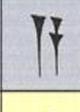
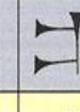
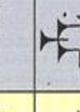
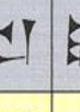
Por volta de 2500 a.C., quase todos os elementos que formavam a escrita dos sumérios tornaram-se unidades sonoras. Os sinais fonográficos eram registrados com um instrumento pontiagudo, feito de cana, em forma de cunha, o qual ficou conhecido como escrita cuneiforme (FISCHER, 2006).

Roaf (2006, p.68) tece considerações sobre a organização das palavras por meio da escrita cuneiforme:

Na escrita cuneiforme avançada, os sinais das palavras podiam representar o seu valor fonético (como se em português uma cara e uma vela representassem a palavra “caravela”). Ao incorporar sinais silábicos nos sinais de palavras, as palavras descobriram uma forma eficaz de transcrever a linguagem humana.

O quadro a seguir resume o desenvolvimento da escrita suméria.

**Quadro 1** – Desenvolvimento da escrita suméria

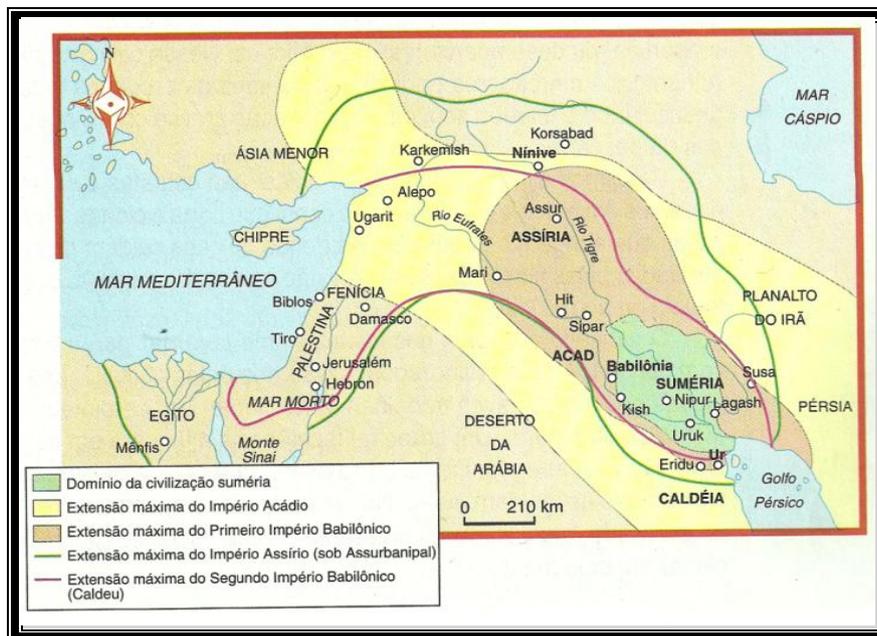
SINAL PICTOGRÁFICO de cerca de 3100 a.C.									
INTERPRETAÇÃO	estrela	o sol no horizonte?	arroyo?	espiga de cevada	cabeça de touro	bacia	cabeça + bacia	parte baixa de uma perna	corpo amortilhado?
SINAL CUNEIFORME de cerca de 2400 a.C.									
SINAL CUNEIFORME de cerca de 700 a.C. (giro de 90°)									
VALOR FONÉTICO*	dingir, an	u <sub>1</sub> , ud	a	se	gu,	nig, ninda	ku <sub>2</sub>	du, gin, gub	lu <sub>2</sub>
SIGNIFICADO	deus, céu	dia, sol	água, semente, filho	cevada	boi	comida, pão	comer	andar, estar de pé	homem
* Alguns sinais têm mais de um valor fonético, e alguns sons são representados por mais de um sinal. U <sub>1</sub> significa o quarto sinal com o valor fonético de u.									

Fonte: Roaf (2006, p.68).

Como podemos observar, os sinais pictográficos representam figuras identificáveis de elementos reais; os primeiros sinais da escrita cuneiforme combinam o símbolo em forma de cunha com o valor sonoro e a representação de elementos reais; já os últimos sinais cuneiformes são abstratos.

A ideia de interpretar um sinal por seu valor sonoro logo se disseminou entre várias populações – desde as regiões do Nilo ao Planalto Iraniano – e, em todas as partes, o uso da escrita era reconhecido como um auxílio para a memória, uma ferramenta para o armazenamento de informações de contabilidade, datas, lugares, nomes, acordos de compra e venda (FISCHER, 2006). O mapa a seguir apresenta as regiões em que a leitura e a escrita se desenvolveram:

## Quadro 2 – Regiões em que a leitura e a escrita se desenvolveram



Fonte: Antunes e Maranhão (1999, p.47).

Vale destacar que as terras da antiga Mesopotâmia eram férteis. Esse território era irrigado pelos rios Eufrates e Tigre – vide o mapa –, o que possibilitou aos homens nômades tornarem-se sedentários, ou seja, praticarem a agricultura e a domesticação de animais. Essa mudança na atividade dos homens provocou formas mais complexas de organização do trabalho. E, além disso, a agricultura proporcionou o desenvolvimento da sociedade. Nas palavras de Roaf (2006, p.17),

O aparecimento da agricultura deu origem a importantes alterações. As habitações transformaram-se em uma característica permanente da vida dos povos, enquanto os colonizadores descobriam novos materiais e tecnologias, tais como o trabalho de metal, a olaria ou o talhe da pedra. Gradualmente surgiram novas formas de organização social que levaram, há mais de cinco mil anos, à criação de cidades, surgindo as classes dirigentes, as religiões e a escrita – os ingredientes da civilização moderna. Do Oriente Médio, a agricultura e as formas de vida civilizadas foram transmitidas à Europa, onde graças aos gregos e aos romanos, fizeram parte da civilização moderna.

Assim, o desenvolvimento, ou a “evolução” da escrita com valor sonoro foi provocado pela necessidade de os homens reterem informações em uma sociedade que se desenvolvia, cujas atividades relacionadas ao trabalho, bem como as relações entre os próprios homens se tornavam cada vez mais complexas. Para exemplificar essa prática, Fischer (2006) mostra que a leitura e a escrita serviam para recuperar um texto verbalmente decorado, como o contrato de compra e venda de terras, e como estavam relacionadas às atividades de trabalho, eram entendidas como “testemunhas” para se evitar a corrupção de acordos.

As pessoas haviam percebido que instruções, cálculos e acordos verbais podiam, com facilidade, ser adulterados, contestados ou esquecidos. Uma testemunha especial tornou-se necessária, uma ‘testemunha imortal’, capaz de recordar, em voz alta, os valores e as mercadorias com exatidão, que pudesse ser consultada sempre que necessário a fim de confirmar fatos oralmente e cessar contendas (FISCHER, 2006, p.9).

Apesar de a origem da leitura e da escrita ter vínculo com comportamentos relacionados à corrupção, elas se tornaram “testemunhas imortais”, para além da verificação de acordos. A escrita tornou-se o meio de a humanidade registrar suas experiências, o que a torna “testemunha” no sentido de ser o instrumento que revela às gerações o conhecimento produzido historicamente; a leitura é o processo que permite ao homem se apropriar do conhecimento codificado na escrita.

### **1.3. A leitura em voz alta**

Por muito tempo na história da escrita, o ato de ler denotava falar. Até a Idade Média, a leitura possuía sentido e significado se fosse pública e oral; a palavra escrita deveria ser declamada em voz alta, pois era preciso lhe atribuir vida. A leitura era entendida como a comunicação de quem escreveu ou que mandou escrever. “As tabuletas ‘falavam’ por aqueles cujas chancelas nelas

estavam impressas [...] A voz escrita era a voz verdadeira” (FISCHER, 2006, p.17).

Em grande parte de nossa história, porém, a leitura foi um bem restrito, quer dizer, embora os homens percebessem sua importância, poucos eram os que sabiam ler. Como muitas pessoas eram iletradas, a escrita era produzida na intenção de ser ouvida. Manguel (1997, p.64) discorre acerca desse fato:

[...] os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Uma vez que, em termos comparativos, poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que ‘prestasse ouvidos’ à história.

Em decorrência de poucos letrados, destacou-se a figura dos escribas, pessoas que dominavam a leitura e a escrita e que exerciam funções como de contador, secretário, copista, burocrata. Fischer (2006) registra que na cidade-estado de Sippar, Mesopotâmia, (1850 a 1550 a.C.), dos dez mil habitantes, apenas 185 eram escribas, ou seja, apenas 1,85% da população eram escritores e leitores das tabuletas de argila, dentre os quais apenas dez eram mulheres.

Para tornar-se um escriba, na Babilônia, em 1700 a.C., os meninos tinham de cursar, dos seis aos dezoito anos de idade, a escola de formação dos escribas. Nessa escola, aprendiam a ler e a escrever sumério e acádio, história, matemática, religião e contratos.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorria por meio de um sistema de “silabografia”. O professor passava, a princípio, um sinal para o aluno copiar várias vezes; depois, dois sinais, formando uma palavra. Em um terceiro momento, o aluno estudava uma lista de palavras, provérbios, frases que deveriam ser reproduzidas no tabuleiro. A imitação e a reprodução dos sinais faziam com que o aluno se tornasse um leitor e um escritor autônomo, sendo que a prática da leitura permanecia oral (FISCHER, 2006).

Os escribas possuíam grandes responsabilidades, pois como sabiam ler e escrever, a interpretação que faziam de algo registrado nas tabuletas, como contabilidade, por exemplo, poderia cessar discussões. Na verdade, o escriba fazia o esforço de representar, no ato da leitura, o sujeito que havia registrado ou mandado registrar uma informação na tabuleta. Fischer apresenta a tradução de

uma carta escrita por um escriba, ditada por um comerciante ao seu sócio, em Ur, por volta de 1700 a.C.:

Você não cumpriu o que havia prometido. Colocou as barras falsas diante de meu mensageiro e disse: - Se quiser levá-las, leve; se não quiser, vá embora! Quem você pensa que eu sou para me tratar dessa maneira? Enviei mensageiros, homens como nós, para reivindicar meu dinheiro, mas você me tratou com desprezo mandando-os de volta de mãos vazias diversas vezes... Pois saiba que de agora em diante não aceitarei mais cobre algum de você que não seja de excelente qualidade. Passarei a selecionar as barras uma a uma em meu próprio depósito e exercerei meu direito de recusar, pois você me tratou com desprezo (CLAIBORNE *apud* FISCHER, 2006, p.20).

Até o século V a.C., grande parte da leitura em nossa história abrangia registros de contas, embarques de mercadorias, documentos jurídicos e uma quantia limitada de textos literários. Apesar de a leitura e a escrita, inicialmente, estarem atreladas a atividades relacionadas ao trabalho, os homens perceberam ao longo do tempo que poderiam tirar outros proveitos dessa prática. Dentre esses proveitos, ressaltamos que na Grécia, por exemplo, no final do século IV a.C., escrevia-se para conservar poemas ou ensinamentos, transmissão de informações, interpretação; na Suméria, passou-se a escrever e ler proclamações públicas, leis, propagandas, inscrições funerárias; no Egito, cartas, decisões de julgamentos e textos literários (FISCHER, 2006).

Salientamos ainda que o processo de expansão da leitura na história humana se deve ao desenvolvimento da religião.

#### **1.4. A leitura e o vínculo sagrado**

O cristianismo, surgido na região do antigo Império Romano, exerceu um importante papel no processo de expansão da leitura e da escrita em nossa história. A religião cristã firmou-se no século IV, após um longo conflito contra o paganismo. Ela provocou uma intensa mudança, ou melhor, uma ruptura com a cultura, a mentalidade e a organização social e política do mundo antigo. Esse

acontecimento moldou uma nova visão de sociedade e de conduta humana que atingiu a formação do pensamento no mundo Ocidental. O cristianismo marcou a sociedade em defesa da concepção religiosa. Sobre esse aspecto, Cambi escreve:

Trata-se da afirmação de um novo 'tipo' de homem (igualitário, solidário, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza), que do âmbito religioso vem modelar toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos, reinventando a família (baseada no amor e não apenas e sobretudo na autoridade e no domínio), o mundo do trabalho (abolindo qualquer desprezo pelos 'baixos', manuais, e colocando num plano de colaboração recíproca os patrões e os escravos, os serviçais, os empregadores e os dependentes) e o da política (que deve inspirar-se nos valores ético-sociais de igualdade e solidariedade, devendo ver o soberano agir como um pai e um guia do povo, para dar vida a uma *res publica christiana*) (CAMBI, 1999, p.121).

A tradição cristã explica que Jesus Cristo não deixou nada por escrito, mas doutrinou e colocou em prática o projeto de Deus. Após sua morte, seus seguidores – apóstolos e discípulos – escreveram sobre seus ensinamentos, dando origem à ação educativa e formativa no cristianismo. Os principais textos para o processo da formação cristã são os Evangelhos, as Cartas de São Paulo, o Apocalipse de São João e os Atos dos Apóstolos, que, juntos, constituem o Novo Testamento. Segundo Fischer (2006, p.81):

[...] as tradições orais que rodeavam a vida e os ensinamentos de Jesus, bem como as atividades subseqüentes de seus discípulos e outros seguidores, tornaram-se uma coleção codificada de textos que circularam entre os fiéis, difundindo a fé por meio da leitura e da escrita.

Quando o cristianismo se estabeleceu, o período da história em que ele passa a possuir proeminência ficou conhecido como a Alta Idade Média. Nesse contexto, a sociedade estava organizada em torno do feudo, que se caracterizava como um território administrado por um senhor, o qual se dedicava à defesa desse condado, e, em troca, impunha a seus habitantes lealdade e servilismo; a economia do feudo era de subsistência e, predominantemente, agrícola. Os

conhecimentos se desenvolviam no castelo do proprietário do feudo, nas igrejas e principalmente nos mosteiros. A fé e a religião estavam no centro da cultura.

Gradativamente, a Igreja Católica, instituída pelos ideais do cristianismo, foi se apropriando do poder formativo e administrativo, adquirindo supremacia na sociedade ao adotar: “[...] uma cultura de governo, religioso e civil, acolhendo os modelos de administração e do direito romano, sobre os quais vai organizando sua própria função” (CAMBI, 1999, p.126), principalmente no combate às heresias, “[...] regida por um pensamento jurídico e teológico modelado pela tradição helenístico-romana” (CAMBI, 1999, p.127).

A leitura e a escrita ganharam status nesse contexto, porque, por meio delas, era possível ter acesso “ao divino”, apropriar-se e transmitir a sabedoria das sagradas escrituras, isto é, ter acesso e disseminar a palavra de Deus.

O livro, nos séculos compreendidos entre o fim da Antiguidade e a Alta Idade Média, e com ele a escrita, passam por um processo de mudança, “[...] que o faz passar de instrumento de transmissão de cultura, como acontecia na Idade Clássica, para símbolo sagrado, que o povo pode venerar mas não entender [...]” (GIOVANNINI *apud* BARBOSA, 1992, p.98).

O monopólio da instrução fica com a Igreja. Assim, a educação dos sujeitos – nobreza feudal e militar da cavalaria – possuía uma orientação religiosa. No entanto, a educação do povo se cumpria nas relações de trabalho, na oficina e na prática da atividade rural; sua aprendizagem estava ligada ao atendimento das necessidades de sobrevivência daquela sociedade, predominantemente campestre (CAMBI, 1999).

Mas, como esse é o momento em que a fé está no centro das relações sociais, o povo também é direcionado à crença religiosa. Como os sujeitos eram iletrados, a catequização ocorria, principalmente, por meio da leitura de imagens. Cambi descreve as características dessa formação da seguinte forma:

Ao lado do tempo de trabalho, também para o povo, havia um tempo de não-trabalho (os domingos e as festas religiosas) administrado diretamente pela Igreja através dos ritos e das festas que incidiam profundamente sobre o imaginário mediante todo um sistema de signos e de símbolos que enredavam a experiência do sujeito, valorizando figuras, estilos de vida, comportamentos, mas também suscitando temores, expectativas, exaltações. Pense-se, só para exemplificar, nas imagens do além-túmulo, presentes em

mosaicos e afrescos, que produzem medo e horror em relação aos tormentos do Inferno, que sancionam os pecados representados etc., bem como exaltam as delícias do Paraíso, criando no imaginário do fiel que observa as representações nas igrejas uma carga de desejo, uma necessidade de realizar para si aquela 'vida beata' e, portanto, um crescimento religioso (CAMBI, 1999, p.166-167).

A Bíblia e outros textos sagrados, como preces, ritos, hinos e salmos, eram expostos em pedestais nas igrejas para que as pessoas pudessem lê-los. O objetivo era a leitura em voz alta e coletiva para que até mesmo os iletrados fossem atingidos com os conteúdos desses textos. Isto mostra que em uma sociedade cuja fé era o centro do conhecimento e da existência dos sujeitos a leitura das sagradas escrituras deveria chegar a todos.

Dentre as figuras religiosas que valorizaram a leitura, São Bento de Núrsia, no século V, divulgava grande vivacidade com a leitura religiosa. No discurso de suas regras, deixava clara a necessidade de os monges se apropriarem da leitura como um hábito diário. Para ele, ler era um ato sagrado, digno de "permissão celestial". Assim, dedica uma regra a ser seguida pelos religiosos, denominada "Do leitor semanário":

A leitura não deve faltar na mesa dos irmãos. O leitor não será o primeiro que se apossar do livro para ler, mas haverá, cada semana, a partir do domingo, um leitor marcado. Iniciará seu ofício pedindo a todos, após a Missa e a comunhão do domingo, que rezem para que Deus afaste dele o espírito da vaidade. Diga-se o versículo: 'Senhor, abri meus lábios e minha boca proclamará o vosso louvor', que será entoado por ele e repetido três vezes por todos. Tendo assim recebido a benção, começará seu ofício de leitor (SÃO BENTO, 1993, p.70).

São Bento (1993) também prescreve na regra "Do trabalho manual de cada dia", que é preciso evitar a ociosidade para não prejudicar a alma. Ele estabelece que nas horas em que os irmãos não estivessem se ocupando do trabalho manual, deveriam ocupar-se com o trabalho intelectual, com a leitura divina. Para a grande parte dos monges, ler significava um ato de fé. Conforme Parmegiani (2008, p.3):

Os mosteiros traziam vários exercícios espirituais fundados na leitura. Em suas regras estão fixadas as horas em que todo o grupo deveria compartilhar da leitura do texto bíblico. A *lectio* era um exercício coletivo. Os monges se agrupavam para escutar um *lector*. Reunidos em torno a um mesmo códice, analfabetos e alfabetizados instruíam-se a partir do exercício e, portanto, mais do que traçar uma separação entre eles é necessário revelar todo um universo de posições em relação à cultura escrita, onipresente pela variedade de suas formas e de seus usos.

A atividade de ler e escrever dentro dos mosteiros era permitida quando entendida apenas como um trabalho, uma vez que o acesso ao conhecimento era considerado perigoso. A ação de ler tinha, segundo as regras monásticas, uma função análoga às vigílias, jejuns, preces, castidade; sendo, desse modo, concebida como uma disciplina corporal, uma privação, como uma penitência, a qual exigia humildade por parte daquele que a praticasse (PARMEGIANI, 2008).

Barbosa (1992) alega que nos mosteiros a atividade de cópia das obras manuscritas era feita no *scriptorium*, lugar em que os monges se organizavam para a função diária de reproduzir e preservar o conhecimento acumulado pela humanidade. Um ouvido atento poderia escutar, ao adentrar no *scriptorium*, um sussurro constante nos lábios dos escribas. “Pois era assim que normalmente se copiava um texto a ser reproduzido: o manuscrito continha uma escrita que se dirigia aos ouvidos e não aos olhos” (BARBOSA, 1992, p.99).

Parmegiani (2008) destaca que o cristianismo foi a religião do livro, um legado da adoração judaica à palavra escrita:

A religião cristã fundou-se sobre uma *Revelação* que passava inteiramente pela intermediação da tradição das letras. Os ensinamentos cristãos - em adversidade ao paganismo que não trazia seus preceitos religiosos codificados em um regulamento livresco, posto que seus costumes e ritos transmitiam-se de maneira oral apenas - eram divulgados pela leitura. E foi por meio das diversas escolas administradas pela Igreja que se aprendeu a ler durante a Alta Idade Média (PARMEGIANI, 2008, p.2, grifos da autora).

Também encontramos uma forte apreciação da leitura com caráter religioso em outros povos da Idade Média, como entre os árabes, com o alcorão, e entre os judeus, com a torá.

Na tradição muçulmana, o alcorão é um livro sagrado, no qual foi registrada a palavra de Deus revelada ao profeta Maomé (570-632 a.C.) por um período de aproximadamente vinte anos. A leitura do alcorão em voz alta possui proeminência porque há uma forte convicção, presente ainda nos dias atuais, da manifestação divina (CAMBI, 1999).

Para os judeus medievais, a leitura mais essencial era a torá, também compreendida como a revelação divina, na qual se encontram registrados os livros de Gêneses, Êxodo, Levítico, Números e o Deuteronômio (CAMBI, 1999).

A aprendizagem da leitura era algo tão sagrado para os judeus que eram realizadas solenidades antes de um garoto ingressar nos estudos religiosos. Tal fato acontecia na festa em solenidade à entrega das Tábuas da Lei Deus para o profeta Moisés no Monte Sinai. O jovem estudante era coberto com um manto de preces e dirigido por seu pai até o educador. Ele era colocado em frente a uma lousa escrita com o alfabeto hebraico e uma escritura do torá. Em seguida, a lousa era coberta por mel a ser saboreado pelo jovem, representando, assim, a ingestão das escritas sagradas (FISCHER, 2006).

Até o século X, leitura, escrita e oratória eram tidas como práticas indissociáveis. Os manuscritos apresentavam raros recursos visuais que ajudavam o leitor na ação de ler, ou seja, não havia espaço entre as palavras; a ortografia não era normatizada, portanto se escrevia do modo que se pronunciava; a pontuação não existia; a letra gótica era de difícil visualização; o espaço gráfico possuía diagramação complicada, o texto vinha acompanhado de notas marginais (BARBOSA, 1992). Todos esses aspectos tornavam a leitura difícil, porquanto a leitura em voz alta era um meio de facilitar o entendimento do que estava escrito. Alguns fatores, porém, concorreram para o desenvolvimento da leitura silenciosa:

Primeiramente, a compreensão dos autores clássicos da Antigüidade exigia do leitor do século IX procedimentos mais complexos de leitura do que a mera reprodução sonora da palavra manuscrita. Em segundo lugar, a introdução de inovações técnicas na reprodução dos manuscritos antigos resultou numa maior legibilidade do texto. Assim, o uso recente de um novo tipo de letra – a carolina –, mais regular, arredondada e sem ligadura; a adoção da prática de separar as palavras por espaços em branco e a introdução dos sinais de pontuação; e a normatização da ortografia latina, levada a cabo pelos gramáticos de Carlos

Magno, certamente representaram avanço no sentido de reduzir os obstáculos gráficos do texto (BARBOSA, 1992, p.100).

Esses aspectos técnicos, informa Barbosa (1992), possibilitaram o desenvolvimento de um novo feitio da paginação do manuscrito, proporcionando um texto mais legível, e podem ter provocado estratégias de leitura mais elaboradas e eficazes, como a adoção da leitura silenciosa.

### **1.5. Um “novo” conteúdo a ser lido**

A segunda fase do sistema feudal ficou conhecida como a Baixa Idade Média (séculos XI a XV). Nesse período, a Europa passa por transformações no campo econômico, político, cultural e há a afirmação de uma nova classe social: a burguesia. Sobre esse contexto, Cambi (1999, p.171-172) explana:

[...] estamos agora longe dos limites da sociedade feudal, fechada e bloqueada, agrícola e sem intercâmbios; estamos longe daquela sociedade de ordens (trinitária, como foi chamada, e hierarquizada) e dentro de um mundo que se torna cada vez mais conflitual e complexo, cada vez mais articulado e plural, que vê o crescimento de protagonistas e tensões (no nível político: o papado, o Império, as comunas, os estados nacionais).

À medida que a forma de organização da sociedade feudal não mais atendia às necessidades das atividades comerciais e intelectuais que emergiam, esse sistema foi gradativamente abalado. A economia, que não mais se limitava à agricultura, delineava uma nova situação socioeconômica decorrente do capitalismo comercial nascente.

Isso provocou, na visão de Cambi, uma nova concepção de mundo – laica e racionalista<sup>6</sup> – e novas relações de poder, opostas “[...] à aristocracia feudal e aliando-se à coroa, depois entrando em conflito aberto também com esta e com

---

<sup>6</sup> O pensamento racional apregoa o uso somente da razão como meio de se chegar ao conhecimento. O racionalismo, fundamentado na pesquisa objetiva e no método experimental, incitou o surgimento da ciência moderna (MOTA, 1986).

seu modelo de Estado-patrimonial e de exercício absoluto do poder” (CAMBI, 1999, p.197).

Enraíza-se um entendimento de que o homem pode interferir e modificar a natureza, independentemente de qualquer ação religiosa, o que significava recusar a ideia da providência divina sobre todas as coisas. Entretanto, esse fervor de transformações não ocorreu de maneira harmônica; houve um embate entre a velha ordem feudal e a nascente sociedade burguesa. O afrontamento entre o conhecimento a ser preservado e o conhecimento a ser questionado, investigado e descoberto, coloca em dúvida a fé.

A nova forma de pensar, fruto do Renascimento – o qual se estendeu por todo o período da História Moderna (do século XV ao XVIII) –, foi possibilitada pela burguesia emergente, também chamada de mecenas, que para estabelecer sua posição na sociedade, financiou artistas, cientistas, arquitetos e intelectuais para dar forma às novas realidades sociais (MOTA, 1986).

Dentre os descritos, os intelectuais, chamados de humanistas, buscaram na cultura clássica – greco-latina – o material teórico para a (re) construção e difusão das ideias renascentistas, particularmente nos campos da literatura, filosofia, educação e política (MOTA, 1986)<sup>7</sup>.

Com a ideia de emancipação do leitor, o humanista Manuzio publicou dicionários e gramáticas clássicos, para facilitar, aos leitores, a compreensão de autores antigos. O livro torna-se uma ferramenta de estudo e mais comum a todos. Segundo Fischer (2006, p.197):

Nesse contexto, o ‘humanismo’ tornava a leitura privada, questionava o conhecimento transmitido e vislumbrava novas alternativas com criatividade. A ortodoxia comum tinha que passar pelo criativo de opinião individual, já que o leitor transformou-se em autoridade. A manifestação social dessa mudança fundamental de atitude – sobretudo possibilitada pelas mudanças nos hábitos de leitura da Renascença, que acarretou transformações drásticas em todas as esferas da vida cotidiana na Europa: as teses e o protestantismo de Lutero, a cosmologia de Copérnico, a expansão pelo novo mundo e pelo Pacífico, e muito

---

<sup>7</sup> Com os humanistas Petrarca, Dante, Montaigne, Erasmo de Rotterdam e outros, a literatura e o ensaio político são renovados (MOTA, 1986).

mais. A redescoberta do vernáculo escrito teve um papel de destaque nesse processo.

Nesse contexto, a tradição oral é abalada, em grande parte, devido à página impressa de Gutenberg, inventada em 1444, a qual mecanizou a arte dos copistas. Sua técnica introduziu transformações rápidas, como uma paginação mais visual e a utilização de capítulos para dividir o texto e facilitar a leitura. Os tipógrafos estabeleceram a normatização da pontuação e a escrita ortográfica das palavras, o qual possibilitou um padrão unificado de escrita (BARBOSA, 1992).

As histórias por ilustrações foram substituídas pela história impressa; o latim, linguagem predominante, fora substituído pela língua vernácula; o pensamento foi ganhando independência. Os leitores, nessa circunstância, são emancipados. A impressão tornou o acesso às informações mais rápido. Eruditos humanistas liam em silêncio, propagava-se um sentido de leitura para além da memorização, para a compreensão do que estava escrito (FISCHER, 2006).

A burguesia em ascensão ostentava o direcionamento da leitura e inseria novos gostos literários. No final do século XV, a leitura e a escrita enriqueciam mais a sociedade europeia, exercendo um papel relevante na administração da sociedade. Os textos, no século XVI, eram bem simplificados para possibilitar custos menores com o intuito de incentivar o acesso e a fluência da leitura. Desse modo, o livro se tornou um artigo comercial (FISCHER, 2004).

Apesar do acesso à linguagem escrita, o método escolástico de leitura fazia duras censuras a textos, de acordo com seus critérios estabelecidos, especialmente nos séculos XVI e XVII. A Inquisição espanhola vigorou, enfraquecendo o desenvolvimento intelectual de seu país. A supremacia da prensa tipográfica, contudo, tornou a publicação fora do controle das autoridades.

Mas as autoridades ainda não estavam dispostas a se render. Em 1559, a Sacra Congregação da Inquisição Romana, a instituição judicial da Igreja Católica Romana criada em 1232 para repreender heresias, publicou o primeiro *Index Librorum Prohibitorum*: a lista de títulos que a igreja julgava ofensivo à fé, cuja lista vigorava com frequência em países católicos, às vezes forçando os autores ao exílio, mas também, inadvertidamente, transferiu a publicação de títulos proibidos para centro protestantes (FISCHER, 2006, p.203).

Nos centros não católicos, o comércio de livros se disseminava, garantindo o desenvolvimento intelectual e científico nos estados protestantes. Tendo mais acesso ao conhecimento, a população questionava as relações de poder. Isso se evidencia com a tentativa de reforma da Igreja Católica Romana, tendo como principal representante Martinho Lutero<sup>8</sup>. Ele e seus seguidores, na Alemanha, na Holanda e na Suíça, apregoavam que todas as pessoas possuíam o “direito divino” de ler a Palavra de Deus por si próprias, sem intercessores, e em seu idioma (FISCHER, 2006).

Lutero rebelou-se contra as autoridades eclesiásticas e protestou contra a corrupção dos costumes da Igreja de Roma, o que significou o abandono da premissa da superioridade da Igreja sobre o Estado (MOTA, 1986). Determinando uma mudança na relação do homem com Deus, Lutero aponta para a obrigatoriedade da escola, pois acredita que a salvação é de responsabilidade de cada sujeito, a qual só pode ser atingida na relação direta com o livro, ou seja, com a leitura direta e a interpretação individual do Evangelho; logo, todas as pessoas deveriam aprender a ler (BARBOSA, 1992).

Em consonância com Barbosa (1992), a Igreja, abalada com as revelações de Lutero, contesta e o excomunga. Diante da inquietação que toma conta dos homens frente à crença tradicional, a Igreja elabora uma ideologia da escola, idealizada como inseparável da educação cristã. Por essa razão, o autor afirma que “a história da alfabetização em massa talvez encontre suas raízes no embate que se estabelece nesses séculos, entre heréticos e a Contra-Reforma” (BARBOSA, 1992, p.103).

Até o final do século XVI, a relação do leitor com o livro se limitava a livros sacros, especialmente a Bíblia. No entanto, no início do século XVII, o mercado passa a receber obras profanas, como almanaques, calendários, contos populares e amorosos (BARBOSA, 1992).

Além disso, os primeiros jornais eram editados e lidos, trazendo informações sobre questões financeiras, batalhas, casamento, catástrofes, milagres, entre outros, instigando o debate relativo a esses temas entre a população.

---

<sup>8</sup> Martinho Lutero foi um monge agostiniano e doutor em Teologia (MOTA, 1986).

Nos séculos XVI e XVII, uma autêntica biblioteca de conteúdo popular decorava muros, portas, postes e janelas da Europa. Isso incluía cartas pastorais, manifestações de eruditos (como as polêmicas 95 teses de Lutero, impressas em um cartaz afixado na porta da igreja do castelo de Wittenberg, em 1517), anúncios notariais, comunicados de falecimentos, avisos sobre eventos públicos, decretos de príncipes, e cartazes eram impressos em dezena de milhares e lidos – ou ouvidos – avidamente por todos. Eram, na verdade, “o noticiário de TV e rádio” da época (FISCHER, 2006, p. 225).

Por ganhar certa popularidade, cientistas começaram a publicar, em jornais, descobertas científicas, teorias e opiniões que contribuíram para a nacionalização de conhecimentos na Europa.

Nesse momento, dois tipos de leitores, representantes de duas concepções de leitura – oral e silenciosa – convivem nessa sociedade em transformação. O primeiro faz do livro e da ação de ler “[...] elementos de coesão social familiar, em reuniões em que são compartilhadas mensagens sacras e edificantes [...]”. O segundo faz do sujeito que lê “[...] um personagem solitário e silencioso, tratando a escrita como uma linguagem para os olhos” (BARBOSA, 1992, p.104).

É também nas exigências da vida cotidiana que os homens sentem a necessidade de aprender a ler, pois a escrita ganha novas funções. “Para orientar-se no espaço urbano, o cidadão [parisiense] deve recorrer a novos referenciais impostos pela modernização”, tais como “letreiros comerciais, cartazes publicitários, placas de rua, numeração das casas racionalizam o trânsito do cidadão pela cidade” (BARBOSA, 1992, p.107).

Ao expor a necessidade histórica da leitura e da escrita na prática social, percebemos que elas não são categorias intrínsecas à mente humana. No entanto, surgiram das necessidades geradas na vida em sociedade. Nessa perspectiva, no próximo item buscamos investigar o processo de apropriação da leitura e da escrita, tendo em vista que os conhecimentos são registrados pela escrita e sua apropriação envolve a leitura e a compreensão.

## 2. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA CULTURA

Vimos, no início do capítulo anterior, que os homens, governados por necessidades sociais, desenvolveram características mentais superiores, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, raciocínio, dentre outras. Essas características se formaram paralelamente ao processo de produção e objetivação dos instrumentos e dos signos, o que, de um lado, revela a ação, o movimento da atividade mental na elaboração desses elementos culturais, e, do outro, o produto, resultado dessa atividade.

Qualquer objeto criado pelo homem – desde o mais simples utensílio à moderníssima máquina calculadora eletrônica – realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência. O mesmo pode comprovar-se com maior clareza na linguagem, na ciência, nas obras de arte (LEONTIEV, 2005, p.92).

E indagamos: e a escrita, como acontecem a sua produção e apropriação? A evolução da escrita suméria, conforme expusemos no Quadro 1, mostra tanto a experiência humana no modo de representar a realidade como o desenvolvimento das capacidades intelectuais desenvolvidas nessa experiência. Os sinais pictográficos representam figuras identificáveis de elementos reais, ou seja, simbolizam o conteúdo de um objeto ou circunstância. Como no exemplo do Quadro 1, o desenho de uma estrela representa a estrela; a figura da cabeça de um boi representa o boi, o touro; o desenho de uma bacia significa comida, pão; uma cabeça e uma bacia significam comer. No entanto, com o passar do tempo, por volta de – 3100 a.C. a 700 a.C. –, o modo de organizar e produzir a vida material foi impondo ao homem a necessidade de alterar seu sistema representativo, levando-o a criar signos – sinais (abstratos) da escrita cuneiforme com valor sonoro – com a finalidade de simbolizar a fala e o pensamento. Esses signos, então, passaram a representar palavras e não “coisas”.

Os princípios do sistema de fonetização da escrita suméria espalharam-se por toda parte, abrindo, segundo Barbosa (1992, p.36), “[...] os horizontes para os registros escritos”. Eles serviram de estímulo para a criação ou adaptação da

escrita de outros idiomas, tornando possível expressar todas as formas linguísticas (BARBOSA, 1992).

Olson apresenta considerações semelhantes às de Barbosa sobre a introdução da escrita:

[...] a substituição dos símbolos na base do som é o que traz as palavras à consciência. Uma escrita que pode ser tomada representando a sintaxe e as palavras combinadas pela sintaxe produz um sistema escrito canônico, que é capaz em princípio de representar tudo o que possa ser dito (OLSON, 1998, p.97).

Ao mesmo tempo em que o homem descobriu um meio de representar graficamente sua linguagem fonética, por meio do signo escrito, ele potencializou a maneira de transmitir “[...] os significados generalizados que se fixam nas linguagens e que reflectem a experiência social” (RUBINSTEIN, 1973, p.11), iniciando um processo de acumulação do saber que possibilitam às gerações posteriores a apropriação e o desenvolvimento de conhecimentos com base no acervo disponível.

Entendendo-se que tanto o conhecimento como as capacidades psíquicas que se desenvolvem no processo de produção dos instrumentos e dos signos neles se consubstanciam, inquirimos: como cada sujeito pode se apropriar do signo escrito, das capacidades formadas em sua objetivação e do conhecimento nele objetivado?

Para compreender essa questão, nesta seção amparamo-nos em estudos de representantes da teoria Histórico-Cultural, dentre eles L. S. Vigotski (1988; 1998; 2000; 2008), A. N. Leontiev (2004; 2005), A. R. Luria (1979b, 1988; 2005), G. S. Kostiuk (2005), D. N. Bogoyavlensky e N. A. Menchinskaya (2005).

## **2.1. A unidade entre os planos intersíquico e intrapsíquico**

Segundo Leontiev (2004), para se apropriar dos fenômenos externos da cultura material e intelectual, produtos do desenvolvimento histórico, é indispensável “[...] desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada,

acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p.286). Em outras palavras, o processo de apropriação é sempre “[...] um fenômeno *ativo*. Para ‘se apropriar’ dos fenômenos é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado”. Por exemplo, “quando dizemos [...] que a criança ‘assimila’ instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais” (LEONTIEV, 2005, p.94). Portanto, “[...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p.288).

Tomando por base esse pressuposto, observamos que a escrita é um produto psicossocial, que traz em si os traços característicos de conquistas intelectuais humanas, como a descoberta de que podemos representar a linguagem oral por meio de símbolos (escrita) e as operações mentais empreendidas em sua elaboração: os processos de codificação e decodificação. Essas características fizeram da escrita um “[...] simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (VIGOTSKI, 1998, p.153). Com efeito, a aprendizagem da leitura e da escrita consiste em compreender a função simbólica dos signos escritos e a assimilação das faculdades formadas em sua elaboração. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa, porque permite o desenvolvimento de funções psíquicas novas, funções psicológicas superiores que “hominizam” os indivíduos na esfera cognitiva.

A partir desse ponto de vista, a apropriação da escrita potencializa o pensamento humano na medida em que aumenta a capacidade de memória, o registro de informações, a transmissão de ideias, conceitos e permite, mediante a leitura, outro tipo de acesso ao conhecimento que se encontra objetivado nos signos escritos.

Entretanto, indagamos: pode o sujeito adquirir essas capacidades mediante a relação direta com a linguagem escrita? Pautando-nos em Leontiev, a resposta a essa questão é negativa. Na visão do autor:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os

encarnam, mas são aí apenas *postas*. **Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles.** Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p.290, grifos nossos).

O conteúdo, as ações e as operações mentais estão contidos na linguagem escrita; logo, são alheios aos sujeitos. Se o desenvolvimento das aptidões humanas e do conhecimento é produto da experiência sócio-histórica, sua aquisição surge sob a influência do próprio homem. Como isso ocorre?

Na acepção de Vigotski, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no processo de desenvolvimento de cada pessoa. Primeiramente no plano social, intersíquico; posteriormente no plano individual, intrapsíquico. Nas palavras do próprio autor:

*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. A transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p.75).*

A relação entre os planos intersíquico e intrapsíquico, defendida por Vigotski, indica que a internalização do conhecimento e, com ele, o desenvolvimento intelectual vai do social ao individual. Isso significa que a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como do conteúdo objetivado, não ocorre em um processo de absorção passiva do conhecimento, mas se refere a um longo processo de apropriação e transformação do conhecimento que ocorre por intermédio do outro, da atividade mediada, “interpsicológica”, a qual viabiliza a transformação desses conhecimentos em propriedades do pensamento, ou seja, em funções “intrapsicológicas”.

Inúmeras são as situações nas quais verificamos como o ambiente sociocultural, interpsicológico, possibilita a formação das funções psicológicas

superiores. Os elementos mediadores na relação homem/ambiente – instrumentos e signos, cujos significados são culturais – são transmitidos/apropriados nas interações entre pessoas. Essa ação envolve “[...] a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VIGOTSKI, 1998, p.75). Conforme Vigotski (2000, p.161),

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.

Vale lembrar, como pontuamos no capítulo anterior, que dentre os sistemas simbólicos, a linguagem possui papel de destaque no desenvolvimento das atividades mentais. Segundo Luria, sua principal função é de generalização “[...] sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores” (LURIA, 2005, p.110). Isto pressupõe que o homem assimila a linguagem oral e, por meio dela, se apropria da experiência do gênero humano. Logo, se a linguagem escrita é uma representação da linguagem falada – um segundo nível de representação simbólica –, quando a criança (ou adulto) aprende a ler e a escrever, assimila uma experiência humana social.

O reconhecimento da unidade entre os processos inter e intrapsíquicos revela que a apropriação do conhecimento e com ele o desenvolvimento das capacidades complexas do pensamento, em cada sujeito, depende das interações a que ele está submetido.

Esse reconhecimento traz implicações à educação escolar, porque é em seu contexto que ocorre, de modo particular, o ensino da leitura e da escrita, mediante as quais os sujeitos se apropriam dos conteúdos das várias ciências.

Desse modo, a apropriação da leitura e da escrita, bem como do conhecimento objetivado, dependem da atividade mediada; na escola, dependem da mediação docente, de um ensino intencionalmente organizado.

Nessas condições, questionamos: qual é o papel da educação escolar no plano interpsíquico e intrapsíquico?

## 2.2. Aprendizagem escolar e desenvolvimento psíquico

A frequência com que a criança está imersa nas significações sociais e na interação com seus pares levou Vigotski a concluir que ela não inicia sua aprendizagem na escola; ao contrário, quando ingressa nessa instituição, traz uma série de conhecimentos do mundo que a cerca. “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, 1998, p.110), afirma o autor. Essa história prévia da aprendizagem escolar diz respeito aos conhecimentos cotidianos, espontâneos, adquiridos informalmente no intercâmbio entre pessoas, nas vivências diárias. São adquiridos, também, pela observação e experiência imediata que a criança realiza; por isto, nem sempre esse tipo de conhecimento leva à compreensão dos fatos. Por exemplo, pelas suas experiências cotidianas, uma criança é capaz de desenvolver o conceito “cachorro”. Essa palavra generaliza as peculiaridades desse animal, ou seja, não importa o tamanho, a cor, a raça, ela é capaz de distingui-lo de outras categorias ou conjuntos, como peixe, gato, cadeira. Mas, como explica Vigotski, a criança opera com o conhecimento espontâneo de modo inconsciente, isto é, elas “[...] sabem operar espontaneamente com eles, mas, não tomam consciência deles. [...] a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar que o abrange” (VIGOTSKI, 2000, p.290). Nesse tipo de conceito a criança faz uso do termo vinculado ao objeto, à coisa, e, no caso, o conceito “cachorro” ao animal em si e não propriamente ao conceito.

O conhecimento prévio da criança pode também estar relacionado à capacidade de perceber, por meio de outro sujeito mais experiente, os elementos simbólicos impressos em nossa sociedade, como a escrita.

Vivemos em uma sociedade em que a escrita tornou-se um dos principais mecanismos de comunicação, interação, produção e apropriação do conhecimento. Por isso, esse sistema simbólico está presente em toda parte: outdoors, placas de trânsito, embalagens, bulas, manuais de instrução, folhetos, propagandas; enfim, a linguagem escrita faz parte da vida dos homens. Por essa

razão, não podemos ignorar o fato de que crianças que habitam sociedades culturalmente letradas têm contato com a escrita antes de ingressarem em uma classe de alfabetização. Uma criança de quatro anos, por exemplo, que não sabe decodificar letras, é capaz de identificar o nome escrito de um produto a que geralmente tem acesso, ou cuja propaganda seja veiculada pelos meios de comunicação.

Na relação direta com o símbolo linguístico, como o caso do nome de um produto, não significa que a criança tenha consciência do sistema da escrita, que compreenda a relação grafema e fonema. No entanto, na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita torna o símbolo linguístico um processo consciente.

Embora considere que o aprendizado infantil se inicie muito antes do acesso escolar, Vigotski enuncia que a escolarização tem papel fundamental na constituição do psiquismo por oferecer conhecimentos e desenvolver um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade, logo as funções cognitivas se complexificam. Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem proporcionam algo fundamentalmente novo ao curso do desenvolvimento intelectual da criança: “o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VIGOTSKI, 2008, p.115).

Vigotski (2000) entende que toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira em torno de dois eixos: a tomada de consciência<sup>9</sup> e a apreensão. A leitura e a escrita constituem-se o meio pelo qual a consciência se desenvolve e o conhecimento é apreendido.

Em seus experimentos, Vigotski mostra que a aprendizagem da escrita exige operações mentais superiores<sup>10</sup>. De acordo com o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. “A escrita

---

<sup>9</sup> Vigotski emprega o termo consciência para indicar a percepção da atividade mental, a consciência de estar consciente. “A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último torna-se objeto da minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente” (VIGOTSKI, 2008, p.114).

<sup>10</sup> Segundo Vigotski (2008), todas as funções psicológicas superiores têm em comum a consciência, a abstração e o controle.

é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto em estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu nível de desenvolvimento exige um alto nível de abstração” (VIGOTSKI, 2008, p.123). Isso se deve à atividade cognitiva das gerações anteriores que deixaram de representar suas ideias por meio de símbolos mnemônicos e passaram a concebê-los por meio da simbolização de imagem sonora, ou seja, por meio de signos escritos. Porquanto, para escrever a criança precisa “[...] abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras” (VIGOTSKI, 2000, p.313).

A escrita exige uma ação analítica por parte da criança, ao passo que na fala ela não tem consciência dos sons que emite e das operações mentais que realiza. Para escrever, explica Vigotski, ela “[...] tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes” (VIGOTSKI, 2008, p.124). Em outra obra, afirma: “Na escrita, [...] ela [a criança] deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2000, p.316).

Vigotski se refere à escrita alfabética. Nesse sentido, cabe-nos a indagação: para uma melhor compreensão do processo de codificação e decodificação da escrita, de quem herdamos o sistema alfabético?

Segundo Barbosa (1992), os povos semíticos que viviam à margem oriental do mar Mediterrâneo usavam um alfabeto de 22 sinais. Nesse alfabeto, cada sinal representava uma consoante, consistindo o som das vogais, indicado somente pelo contexto. Esse sistema de escrita foi levado pelos navegadores fenícios aos gregos, a aproximadamente 900 a.C. A partir da representação silábica legada do povo semítico, os gregos desenvolveram o alfabeto.

Entende-se por alfabeto um conjunto de sinais da escrita que expressa os sons individuais de uma língua. Para isto, os gregos desenvolveram um sistema de vogais. Estas vogais, unidas aos signos silábicos, tornaram as sílabas simples signos consonânticos. Pela primeira vez, criaram um complexo sistema alfabético de escrita, com 27 letras. A partir dos gregos os semitas aprenderam os símbolos vocálicos e criaram seu próprio alfabeto. O nosso alfabeto latino também se desenvolveu a partir do alfabeto grego [...] podemos assinalar três grandes avanços na

construção histórica da escrita: o princípio sumério de fonetização; a escrita silábica semítica ocidental; o alfabeto grego (BARBOSA, 1992, p.37).

Amparando-nos no conceito de apropriação de Leontiev (2004), entendemos que para a aquisição da linguagem alfabética é necessária uma atividade que reproduza as conquistas empreendidas pelos homens no desenvolvimento desse “conjunto de sinais”, como a apreensão das diferentes possibilidades que desenvolveram para as letras serem grafadas (letras maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), a relação grafema (letra) e fonema (som) e as combinações das letras para a formação de sílabas e palavras. Observamos que a aprendizagem da leitura e da escrita passa por um sistema, uma determinada estrutura sistemática: compreensão da ideia de símbolo, abstração do aspecto sonoro das letras, codificação de palavras, decodificação da palavra escrita.

Assim, a importância da aprendizagem escolar não se limita ao capital de informações que se adquire, como o caso exposto – a apropriação da leitura e da escrita –, mas ao desenvolvimento psíquico, às ações intelectuais que se formam, como a análise e a síntese no processo de aprendizagem.

Por isso, é importante enfatizar que, em consonância com Vigotski (1998), a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma série de etapas, o que significa que o domínio da leitura e da escrita por meio da mediação docente é o resultado de uma longa série de ações que levam o aluno ao domínio do código. Isso ocorre, segundo Bogoyavlensky e Menchinskaya (2005, p.74), porque:

[...] a capacidade de usar adequadamente as ações mentais surge como resultado de um exercício mais ou menos prolongado. A aquisição de ações mentais consiste no fato de que as ações mentais se convertem em hábitos, que se manifestam com grande liberdade e facilidade.

De modo análogo, Kostiuk (2005, p.49) destaca que investigações demonstram a necessidade de:

[...] um período de tempo considerável, um adequado nível de domínio dos métodos de análise e de síntese e da sua generalização, para que os alunos desenvolvam a capacidade de melhorar a compreensão, a memorização voluntária e a repetição do conteúdo de um texto.

Mediante esse ponto de vista, podemos inferir, no caso da aprendizagem da leitura e da escrita de palavras do sistema alfabético, que a reconstrução da atividade psicológica desenvolvida em seu processo de criação, aparece como resultado de uma ação que adquiriu certa frequência, na intenção de provocar o domínio das várias operações envolvidas neste sistema de signos. Para tanto, é indispensável estabelecer certo hábito para seu domínio. À medida que o aluno vai se apropriando dos mecanismos próprios da linguagem escrita, as operações empreendidas em sua criação convertem-se em hábito e integram-se à ação excepcionalmente humana: **a ação consciente**. Ao se apropriar da leitura e da escrita como “órgãos da sua individualidade”, o alfabetizando não passa apenas por uma experiência pessoal, mas pela experiência de todo o gênero humano.

Seguindo essa linha de análise, são significativas as colocações de Saviani:

**À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.** Note-se que se libertar, aqui, não tem sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A liberdade só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. **Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos e afirmados como elementos internos** (SAVIANI, 2005, p.20, grifos nossos).

Uma vez que a criança domina a ação de ler e escrever, ou melhor, decodificar e codificar passa a fazer parte de seu plano intersíquico, significa que detém um tipo mais elevado de atividade interior que lhe possibilita uma nova forma de ver as coisas, como, por exemplo, ao caminhar na rua, sua atenção, em algum momento, dirige-se para o que está escrito nas placas de trânsito, nos

eletrodos das lojas. Isso pressupõe que a aprendizagem da leitura e da escrita converte-se para o estudante em um instrumento do pensamento.

Indagamos: o domínio da leitura é suficiente para que o aluno, ao ler um texto, compreenda seu conteúdo?

Os significados dos signos – palavras – não são estáticos. Os significados atribuídos às palavras pelos homens evoluem conforme a idade e o **grau de instrução** de cada sujeito, porque as mediações entre o indivíduo e o meio sociocultural enriquecem seu repertório simbólico e tornam mais vasto o campo das significações.

Conforme afirma Vigotski (2000, p.246):

A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p.246).

Se o significado da palavra se altera na dinâmica social e em diferentes níveis de idade, conseqüentemente, quanto maior o conhecimento dos conceitos consubstanciados nas palavras que uma pessoa possui, maior capacidade ela terá para refletir, abstrair e generalizar. Porquanto, se ao ler um texto o aluno não possui o conhecimento do conceito de uma palavra ou de várias palavras, isso pode lhe comprometer a compreensão do conteúdo escrito.

Ao investigar o processo de formação de conceitos, Vigotski (2008) levanta um aspecto de ampla importância para o ensino escolar: a diferenciação entre o processo de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos.

Como já pontuamos, o autor explicita que, na idade pré-escolar, as crianças adquirem os conceitos cotidianos, os quais são apreendidos em

situações em que a consciência está voltada para o objeto, o fenômeno e não propriamente ao conceito nele presente; há, portanto, uma assimilação espontânea, não voluntária, de conhecimentos. Logo, esse tipo de pensamento se desenvolve independentemente da escola.

Já os conceitos científicos não estão evidentes nos objetos, fenômenos, contextos, por isso são portadores de um nível mais elevado de abstração, ou seja, neles estão consubstanciados pensamentos complexos dos homens, mobilizados a serviço da resolução de problemas e do conhecimento. Por conseguinte, citando Vigotski, o processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras exige uma série de operações mentais superiores, como “[...] a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação, e a discriminação” (VIGOTSKI, 2000, p.246), que dirigem a consciência ao próprio conceito, à ação de pensar e que permite, portanto, o desenvolvimento da consciência reflexiva. Logo, o acesso aos conceitos científicos ocorre por meio da instrução.

No contexto escolar, a leitura e a escrita se expressam sob a forma de texto nos conteúdos das várias ciências. Os conceitos dessas ciências são objetos de ensino e de aprendizagem. Tais conceitos são portadores de pensamentos complexos. Isso significa que a compreensão e a internalização desses conceitos envolvem um ensino que direcione a tomada de consciência do objeto de aprendizagem e da atividade psíquica que permita que ele seja assimilado.

Na acepção de Vigotski (2000), a presença dos conceitos teóricos na mente humana não significa que ele substitua o conhecimento espontâneo. Há uma relação dialética entre eles. Para adquirir conceitos científicos, é necessário que o desenvolvimento dos conceitos cotidianos tenha atingido certo nível para que possa haver a assimilação de forma consciente do conceito científico. Do mesmo modo, os conceitos científicos não deixam de influenciar os conceitos cotidianos já formados, pois “[...] não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados, mas estão em processo de interação constante [...]” (VIGOTSKI, 2000, p.261). Qual o caminho percorrido por ambos os conceitos?

Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2008, p.136).

Isso significa que em situações de ensino e aprendizagem dos conceitos, mediante a leitura e compreensão de texto, é necessário que o professor considere os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, aqueles que se encontram no nível de desenvolvimento real<sup>11</sup>, para descobrir o que ele sabe sobre o assunto. Isso não quer dizer que o ensino se limitará às predições do aluno. A intenção é permitir que o significado do conhecimento espontâneo do estudante seja ampliado, na intenção de que ele se torne um “verdadeiro conceito”. Em relação à função da aprendizagem escolar, Vigotski (2000, p.334) enuncia que:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. [...]. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

As ideias defendidas por Vigotski explicitam que a aprendizagem não se limita a acompanhar o desenvolvimento; ao contrário, o antecede. No âmbito escolar, não é qualquer aprendizagem que proporciona desenvolvimento, mas aquela que não se limita aos conhecimentos que o aluno domina.

---

<sup>11</sup> O “Nível de Desenvolvimento Real” compreende os processos mentais da criança, que se instituíram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Em outras palavras, este nível se refere às conquistas já consolidadas, funções ou capacidades já internalizadas (VIGOTSKI, 1998).

Buscando explicar e compreender o desenvolvimento da elaboração conceitual, Vigotski (2008) postula que a relação da criança com os conceitos científicos é mediada, desde o início, por outro conceito. Em outra obra, registra que “[...] a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade” (VIGOTSKI, 2000, p.295).

A partir do ponto de vista apresentado pelo referido autor, entendemos que a tomada de consciência do conhecimento, compreende relações mútuas com outros conceitos. Dessa forma, por se constituírem na relação com outros conceitos, os conceitos científicos na mente humana modificam não só o que o sujeito pensa conscientemente, mas também o modo como pensa, como produz a reflexão, a análise, possibilitando um pensamento mais complexo. Nesse sentido, quando são internalizados pelo estudante, no ensino escolar, os conceitos científicos ampliam e alteram a maneira como ele compreende a realidade, já que, ao serem internalizadas, as estruturas psíquicas também se alteram.

Sobre a presença dos conceitos teóricos na mente humana, são significativas as assertivas de Luria (1988, p.53):

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também ‘expedientes’ lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta.

Em situações de leitura e compreensão de texto, a aprendizagem conceitual possibilita ao estudante a emissão de opiniões que ultrapassem seu conhecimento imediato, realizando análises, generalizações e inferências guiadas por conhecimentos. A leitura é o meio pelo qual podemos ter acesso aos conhecimentos objetivados na escrita; todavia, apenas saber decodificar não garante ao aluno a assimilação do conhecimento. A escola deve viabilizar a aprendizagem da elaboração conceitual, porque ela é a fonte de desenvolvimento do pensamento conceitual.

No entanto, não basta a escola promover a transmissão árida de conceitos. A sua compreensão pressupõe que o ensino dirija a atenção do estudante para o conhecimento consubstanciado nos textos, para que o estudante os compreenda, e é essa compreensão que lhe permitirá agir de modo diferente na realidade, ultrapassando o imediatismo.

Luria apresenta elementos que contribuem na compressão da importância da aprendizagem conceitual para o desenvolvimento cognitivo ao afirmar que:

Compreende-se perfeitamente que nas pessoas, que assimilaram um grande conjunto de conhecimento fornecido pela escola e a ciência moderna, esse sistema de relações, tanto pelo volume de conceitos coordenados, quanto pelo número de 'medidas de generalidade' hierarquicamente construídas, é **incomparavelmente mais rico do que nas pessoas que têm experiência apenas limitada** e não assimilaram um rico sistema de conhecimentos (LURIA, 1979b, p. 36-37, grifos nossos).

Tendo em vista que a aprendizagem da leitura, bem de conceitos são importantes para o desenvolvimento do pensamento, cabe-nos investigar como a escola vem cumprindo essa função. Tal fato nos remete a analisar como são organizadas as atividades de leitura e compreensão de textos; e indagar se estão propiciando, ao aluno, a apropriação do conhecimento consubstanciado no texto, permitindo-lhe o desenvolvimento de um pensamento mais complexo.

### **3. ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO**

A reflexão sobre a organização das situações de leitura nos remete ao entendimento do próprio ensino no contexto social mais amplo, pois a forma como o ensino se desenvolve, as orientações didáticas não se explicam por si. Há uma estreita relação com os propósitos que são colocados para a educação, com o tipo de formação que é requerida.

Portanto, para analisarmos o ensino na atualidade, vamos retomar as mudanças observadas nas últimas décadas e sua relação com o contexto. Assim, analisaremos o ensino de atividades de leitura e compreensão de texto em livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para a análise do ensino contido nos livros didáticos, apoiamo-nos nos estudos de Hobsbawm (1995), Palangana (2002), Saviani (2008a) (2008b) (2005), Schultz (1973), Frigotto (1984) (2010), Libâneo, Oliveira & Toschi (2008), Kawamura (1990), Skinner (1972), Kuenzer (2005), Gentili (2005) (2004), Harvey (2003), Coriat (1994), Galuch & Sforzi (2011), Moraes (2001), Duarte (2006) e Leonel (2006).

#### **3.1. Educar para o emprego: a promessa da escola integradora**

Tendo findada a Segunda Guerra Mundial, em 1945, deu-se início à Guerra Fria, uma disputa pela hegemonia mundial travada entre dois blocos econômicos: de um lado os Estados Unidos – EUA (bloco capitalista, ocidental) – ao qual o Brasil se integrou – e de outro a União Soviética (bloco comunista, oriental). Essa guerra provocou distinções nas relações econômicas, políticas e ideológicas, que atingiram diversos países. Sobre esse acontecimento, Hobsbawm (1995, p.231) escreve:

[...] enquanto os EUA se preocupavam com o perigo de uma possível supremacia mundial soviética num dado momento futuro, Moscou se preocupava com a hegemonia de fato dos EUA, então exercida sobre todas as partes do mundo não ocupadas pelo Exército Vermelho. Não seria preciso muito para transformar a exausta e empobrecida URSS numa região cliente da economia americana, mais forte na época que todo o resto do mundo junto. A intransigência era a tática lógica.

De acordo com Hobsbawm (1995), a Guerra Fria provocou três mudanças no panorama internacional. Primeiro, aboliu os conflitos da política mundial antes da Segunda Guerra; entretanto, com exceção de um, o conflito entre EUA e a URSS. Segundo, estabilizara a situação internacional, o que não significou a paz, mas o controle do planeta pelas duas superpotências. “Com exceção da China, nenhum Estado importante mudou de lado, a não ser por uma revolução autóctone, que as superpotências não podiam provocar nem impedir” (HOBBSAWM, 1995, p.250). E, em terceiro lugar, a Guerra Fria encheu o mundo com armamentos em consequência de:

[...] quarenta anos de competição constante entre grandes Estados industriais para armar-se com vistas a uma guerra que podia estourar a qualquer momento; quarenta anos de competição das superpotências para fazer amigos e influenciar pessoas distribuindo armas para todo o globo (HOBBSAWM, 1995, p.250).

Apesar dos percalços gerados pela Guerra Fria, e principalmente pela II Guerra Mundial, às décadas de 1950, 1960 e 1970 segue-se um período de reconstrução e prosperidade, marcado por um momento de intensa evolução tecnológica, científica e econômica. A indústria se estendia por toda parte entre os países capitalistas, socialistas e de terceiro mundo. A economia mundial crescia a uma taxa elevada. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre as décadas de 1950 e início de 1970, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes. A produção agrícola mundial também cresceu, o cultivo de grãos por hectare quase duplicou entre os anos de 1950 e 1980. Estações de estradas de ferro eram substituídas por aeroportos. Hobsbawm (1995) nomeou esse período de “Anos Dourados” ou a “Era do Ouro”.

[...] o que mais nos impressiona nesse período é a extensão em que o surto econômico parecia movido pela revolução tecnológica [...] a Era do Ouro se baseou na mais avançada e muitas vezes esotérica pesquisa científica, que agora encontrava aplicação prática em poucos anos. A indústria e mesmo a agricultura pela primeira vez ultrapassavam decididamente a tecnologia do século XIX (HOBBSAWM, 1995, p.259-260).

Nesse contexto, houve também grande impacto das atividades humanas sobre a natureza, sobretudo as urbanas e industriais. Isso ocorreu, em grande parte, devido ao aumento no uso de combustíveis fósseis como o carvão, o petróleo e o gás natural, cujo possível esgotamento já preocupava os que pensavam no futuro, desde a metade do século XIX. Dentre as fontes de energia mais utilizadas, o petróleo possuía valor muito baixo. Por essa razão, afirma Hobsbawm (1995, p.258), em todo o período de 1950 e 1973 “um dos motivos pelos quais a Era de Ouro foi de ouro é que o preço do barril de petróleo saudita custava em média menos de dois dólares [...], com isso tornando a energia ridiculamente barata, e barateando-se cada vez mais”.<sup>12</sup>

A princípio, a explosão da economia foi uma globalização da situação dos EUA pré-45 – país que não fora destruído por guerra, derrotado ou vitorioso – tornando-se um modelo de sociedade industrial capitalista. No que tange a seu modelo de produção, situa-se o modo de produzir em massa de Henry Ford, ou Fordismo<sup>13</sup>.

Nessa conjuntura, houve um progresso na globalização e internacionalização da economia, primeiro firmando a ideia segunda a qual o

---

<sup>12</sup> O preço do petróleo permaneceu baixo até 1973, quando posteriormente o cartel de produtores desse produto (OPEP) decidiu cobrar o que o mercado podia pagar (HOBBSAWM, 1995).

<sup>13</sup> O fordismo é o modo pelo qual “a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século [XX], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 2002, p.9).

A respeito do taylorism/fordismo, Palangana (2002, p.63) assinala que é o princípio segundo o qual “[...] ao trabalhador não compete pensar, compete fazer [...]”.

Estado deveria assumir uma função intervencionista<sup>14</sup>, um proprietário particular, como mecanismo de sustentação dos interesses intercapitalistas.

[...] o Estado assume inúmeras obrigações públicas que, em última instância, são empreendimentos no sentido de subsidiar as relações produtivas. Investe pesadamente em capital fixo, com vistas à estabilidade da demanda; combina políticas fiscais e monetárias, para controlar ciclos; investe em transportes e outras benfeitorias públicas; complementa salários, instaurando sistemas de seguridade social, como saúde, educação, moradia, etc.; participa de acordos trabalhistas, como a conquista de segurança no emprego. [...]. Sempre que o capital encontra obstáculos para colocar o produto no mercado, isto é, quando a produção excede a capacidade de consumo, desembocando em crises mundiais (como a de 1929), **o Estado intervém em nome da estabilidade, o que quer dizer, em nome da reestruturação do capital.** Não se está tratando aqui de qualquer Estado, mas do Estado capitalista (PALANGANA, 2002, p.69-70, grifos nossos).

Segundo, aumentou a capacidade produtiva da economia mundial, provocando uma divisão internacional do trabalho. “[...] Os países em desenvolvimento mais dinâmicos no Terceiro Mundo, na década de 1950, optaram pela industrialização segregada e planejada, substituindo sua própria produção pela importação de manufaturas” (HOBSBAWM, 1995, p.264).

Em meio ao desenvolvimento mundial, a hegemonia americana era um fato, as determinações decorriam de Washington: “[...] a Era do Ouro foi a era do livre comércio, livres movimentos de capital e moedas estáveis que os planejadores do tempo da guerra tinham em mente”. Isso deveu-se “[...] basicamente à esmagadora dominação econômica dos EUA e do dólar, que funcionou como estabilizador por estar ligado a uma quantidade específica de ouro, até a quebra do sistema em fins da década de 1960 e princípios da de 1970 (HOBSBAWM, 1995, p.270).

---

<sup>14</sup> John Maynard Keynes representa uma das expressões mais significativas de elaboração teórica neocapitalista em torno da intervenção do Estado (FRIGOTTO, 1984). A doutrina Keynesiana defende o “Estado intervencionista [...] vai se caracterizar como um patamar por onde passam os interesses intercapitalistas, e cumpre a um tempo e de modo inter-relacionado: uma função econômica, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais-valia ou garantindo, por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma função política, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma função ideológica enquanto se apresenta como um mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes (FRIGOTTO, 1984, p.119).

Outro efeito gerado na Era do Ouro, incitado pela industrialização, foi a migração interna e externa de trabalhadores do campo para os grandes centros urbanos e uma economia cada vez mais transnacional que se tornou uma potência global, por meio de empresas transnacionais ou multinacionais, as quais instalaram filiais em regiões com potencial econômico de consumo e produção, com mão de obra barata e impostos ignóbeis. A principal intenção dessas empresas era “[...] ‘internalizar mercados ignorando fronteiras nacionais’, isto é, tornar-se independente do Estado e seu território”. A General Motors, por exemplo, atuava em quarenta países. “A capacidade de operar desse jeito reforçou naturalmente a tendência à concentração de capital [...]” (HOBBSAWM, 1995, p.274). Era natural que as indústrias se instalassem em locais com mão de obra barata, pois era economicamente viável para a empresa.

No Brasil, quando Juscelino Kubitschek assumiu o governo da República em 1956, concedeu privilégios ao capital estrangeiro<sup>15</sup>, atraindo empresas internacionais para a fundação de indústrias de bens de consumo duráveis, adotando a política de substituição de importações. A instalação “[...] só foi possível por meio das poderosas empresas internacionais. Estas tenderiam, em seguida, a dominar o panorama econômico do país, absorvendo ou colocando sob sua órbita boa parte das empresas nacionais” (SAVIANI, 2008, p.351).

Quando se completou o período de substituição de importações e o Brasil tornou-se um país industrializado, os interesses da burguesia com o operariado e as forças de esquerda começaram a entrar em contradição:

Efetivamente, se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessa de lucros, *royalties* e dividendos

---

<sup>15</sup> “As nações, que vão sendo conquistadas, perdem, conscientes ou não disso, a condição que lhes assegurava o direito de decidir sobre seus destinos. O mundo se desdobra àqueles cuja superioridade econômica e política é inquestionável e, ao menos aparentemente, indestrutível” (PALANGA, 2002, p.65).

e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.) esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente (SAVIANI, 2008a, p.362).

O conflito de interesses permaneceu até o golpe militar em 1964, quando os militares impuseram a doutrina da interdependência do capital estrangeiro, ou seja, aboliram a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Os militares tomaram o poder na intenção de preservar a ordem econômica vigente porque “[...] se temia que a persistência dos grupos que não controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico” (SAVIANI, 2008a, p.364)<sup>16</sup>. Nesse sentido, legamos uma dependência histórica dos preceitos internacionais. Segundo Frigotto (2010, p. 39):

[...] situam-se o fato de sermos uma sociedade que definiu sua independência pelas mãos do colonizador. Herdamos, pois, uma matriz cultural bastante peculiar, onde o colonizado se identifica com o colonizador. Apagam-se as raízes ou são renegadas. Perfilamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão se dava em relação aos conquistadores e colonizadores. Hoje, continuamos a ser colonizados mediante a integração subordinada ao grande capital. Não só somos a sociedade que mais retardou a libertação dos escravos, como pertencemos àquelas que os analistas situam como de Terceiro Mundo.

No campo educacional, o relacionamento brasileiro de interdependência capitalista estrangeira trouxe consigo a ideia de que a educação possuía importante função para o desenvolvimento do país, pois era entendida como uma instituição capaz de habilitar e integrar as pessoas ao mercado de trabalho<sup>17</sup>. A

---

<sup>16</sup> Segundo Frigotto (2010, p.41), na década de 1950 e início da década de 1960, delineou-se, em nosso país, “[...] um movimento que apontava para as reformas de base e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional. Esse processo foi abruptamente interrompido pelo golpe civil-militar de 1964”.

<sup>17</sup> Gentili (2005, p.50) postula que “essa promessa integradora atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação dos recursos financeiros e na atribuição e distribuição das vendas destinadas ao sistema educacional”.

base dessa concepção é a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodor Schultz, dos Estados Unidos.

Essa teoria surgiu no contexto dominado pela doutrina keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que na era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Compreendiam a educação como tendo por função preparar os indivíduos para o mercado em desenvolvimento, o qual exigia força de trabalho competente. Por conseguinte, cabia à escola formar a mão de obra que, progressivamente, seria integrada ao mercado de trabalho, objetivando garantir a concorrência das empresas e o aumento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2008a).

Para Schultz (1973), a instrução escolar é o principal capital humano, desde que idealizada como formadora de capacidades para o trabalho. Assim sendo, ela é um investimento como qualquer outro. Logo, a educação é algo determinante do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção portanto. Dessa presunção resulta que “[...] o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (FRIGOTTO, 2010, p.44). A partir desse entendimento, o processo educativo é reduzido ao papel de promover um conjunto de “[...] habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 1984, p.40).

A divulgação da teoria do capital humano, como solução das desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, foi rápida nos países latino-americanos, mediante os organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), United States Aid Internacional Development (USAID), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

(Cepal) e Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional (Cinterfor) (FRIGOTTO, 2010)<sup>18</sup>.

No Brasil, a ideia de formar sujeitos para o mercado de trabalho, no contexto da ditadura militar, torna-se uma das prioridades para a equalização e progresso social. A educação passa a ser entendida como elemento impactante sobre o desenvolvimento econômico. Nessa acepção, analisa Saviani (2008a, p.367):

[...] a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo conseqüência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se o modelo organizacional que as presidia.

O processo de formação de mão de obra para essas empresas levou à adoção daquele modelo organizacional para a educação escolar. Disseminaram-se ideias relacionadas à organização racional do trabalho – taylorismo/fordismo – ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento – psicologia behaviorista – que, no meio educacional configuraram-se em uma orientação pedagógica: a “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008a). “Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2010, p.28). Sob esse prisma, o objetivo é formar o produtor, o consumidor, a mão de obra.

A pedagogia tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica e das premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. Sendo assim, passou-se a defender “[...] a reordenação do processo educativo de maneira que o torne

---

<sup>18</sup> Esses organismos concentram possessões que influenciam ações para a manutenção do sistema capitalista. “As corporações transnacionais e as instâncias superiores de concentração de poder são cada vez mais constituintes, ordenadoras e controladoras da nova ordem mundial. Com poder de deliberação, em âmbito mundial, no campo econômico, político e militar, impõem e monitoram as políticas de ajustes do projeto sociopolítico-econômico do neoliberalismo de mercado, ou melhor, dos interesses da burguesia mundial” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2008, p.82).

objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008a, p.381). Essa foi uma consequência do que ocorreu no trabalho fabril:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

Kuenzer (2005, p.83) apresenta outros elementos que explicitam o modo de organização do trabalho nas unidades fabris nesse contexto: “o mundo da produção [...] tinha como paradigma a organização em unidades fabris que concentravam grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada [...]”, cuja intenção “[...] era produzir em massa produtos pouco diversificados para atender demandas relativamente homogêneas, com tecnologia estável e com processos de base eletromecânica rigidamente organizados [...]”, os quais não permitiam “[...] espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores”.

Na tentativa de atender às exigências de formação para o trabalho, a abordagem tecnicista buscou “[...] planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional **capaz de minimizar as interferências subjetivas** que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Nesse propósito, “[...] era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo” (SAVIANI, 2008a, p. 382, grifos nossos). A partir de então, proliferaram-se propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, tais como tecnologias de ensino, operacionalização de objetivos, instrução programada, máquinas de ensinar, educação via satélite, telensino, microensino, dentre outras (SAVIANI, 2008a). Tais propostas se devem ao discurso, segundo o qual, para alcançar o nível de desenvolvimento dos países centrais, a população brasileira precisava

ser contínua e eficientemente reciclada. “O padrão de eficiência evidentemente é definido pelos interesses econômicos e ideológicos oligopolistas” (KAWAMURA, 1990, p.37). Em atendimento às necessidades de reciclagem surgem as propostas da ideologia da Educação Permanente, que consistem em promover o processo de reciclagem fora do sistema escolar (KAWAMURA, 1990).

A pedagogia tecnicista apresenta como elemento principal a organização racional dos meios, ficando o professor e o aluno em uma posição secundária. O professor e o aluno passaram a assumir a condição de “[...] executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008b, p.11). A organização dos meios para o processo de ensino converte-se na segurança da eficiência, compensando e corrigindo as falhas do professor e elevando ao máximo os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2008b).

Conforme afirmamos, uma das bases teóricas da pedagogia tecnicista é a Psicologia Behaviorista. Skinner (1972), um norte-americano e um dos representantes dessa corrente de pensamento, criticava a escola por compartilhar com os alunos respostas que são sempre verbais (fala, escrita, algarismos, sinais), e enunciava que sua grande função era colocar esse repertório sob o controle de estímulos: a contingência de reforço. As contingências consistem em apresentar, ao aluno, um estímulo reforçador sempre que ele der uma resposta igual ou próxima àquela esperada.

Skinner (1972) também criticou o sistema escolar por se basear em um ensino que se utilizava do reforço negativo, aversivo, repressivo. Em decorrência, o aluno fazia suas lições para fugir da estimulação aversiva, e os efeitos dessa situação não era a aprendizagem, mas a ansiedade, agressões, tédio. O autor também entendia que o professor da classe não era um reforço eficaz, no sentido de atender a todos os alunos da classe para verificar se haviam respondido as lições corretamente, “As contingências que ela [professora] proporciona estão longe de serem ótimas. [...]. Muitos minutos se passam entre a resposta da criança e o reforço da professora” (SKINNER, 1972, p.15).

Em estudo experimental sobre a aprendizagem, Skinner concluiu que as contingências de reforço produzidas pela mediação humana não são satisfatórias. Ele acreditava que os alunos deveriam ter respostas imediatas ao término de

suas lições. Como professor, não teria condições de dar essas respostas imediatas, para cada estudante, o ensino tornava-se ineficaz. Então, Skinner sugeriu que essas respostas fossem dadas por meio de máquinas de ensinar. O autor também considerava que o número de contingências de reforço seria muito mais limitado se viesse de um ser humano, portanto, mesmo que o professor dedicasse tempo integral a apenas um aluno, não seria tão eficiente como a máquina.

O fato puro e simples é que na qualidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda. Isto seria verdade mesmo que uma só professora devotasse todo o seu tempo a uma única criança, mas sua inadequação torna-se muito maior quando ela tem de servir de mecanismo reforçador para muitas crianças ao mesmo tempo. Para poder utilizar os progressos feitos no estudo da aprendizagem, a professora precisa poder contar com o auxílio de recursos mecânicos (SKINNER, 1972, p.20).

A característica da máquina de ensinar é o reforço imediato da resposta correta. A máquina “lê” e “responde” se a atividade que o aluno realizou, na máquina, está correta. O aparelho consistia em uma caixa com uma abertura na parte superior, onde se podiam visualizar os problemas ou questões propostas impressos em uma fita de papel. O estudante responderia à pergunta movendo um ou mais cursores onde estavam impressos os dígitos. As respostas aparecem impressas juntamente com suas referentes perguntas. Uma vez que o aluno marcasse a resposta, deveria girar um botão. Se a resposta estivesse correta, o botão giraria com facilidade, e poderia piscar uma luz, na função de um reforçador condicionado. Se a resposta estivesse incorreta, o botão não giraria.

Para Skinner (1972), o processo de aquisição de competência, em qualquer área, precisa ser subdividido em pequenos passos, até se atingir um repertório complexo, e o reforço precisa depender de cada passo. Daí que a programação mais eficiente para essa prática decorre da preparação do material a ser aprendido e a máquina de ensinar seria um bom instrumento para esse método. Logo, a primeira tarefa é modelar as respostas. “O aparelho permite a apresentação de um material cuidadosamente planejado, no qual cada problema dependerá da resposta anterior e onde [...] é possível fazer progresso contínuo até a aquisição de um repertório complexo” (SKINNER, 1972, p.23). Desse modo,

Skinner acreditava que a professora poderia supervisionar facilmente toda turma trabalhando com esses aparelhos, e cada aluno poderia progredir conforme seu próprio ritmo de aprendizagem, realizando quantas atividades que conseguisse durante o período de aula.

A máquina de aprendizagem de Skinner não chegou a ser aplicada nas escolas brasileiras, no entanto, suas ideias, bem como o paradigma de organização do trabalho das unidades fabris se manifestam na organização do ensino das atividades de compreensão de textos em livros didáticos datados entre as décadas de 1960-1970. Vejamos alguns exemplos nos Quadros 3 e 4, abaixo.

**Quadro 3** – Livro: Educação Moral e Cívica. Geografia, História, Ciências, 4º Ano Primário

### SÍMBOLOS DA PÁTRIA

Os símbolos da nossa Pátria são: O Hino Nacional, a Bandeira, o Escudo e o Sêlo Nacional.

As letras do Hino Nacional foram escritas pelo poeta Joaquim Osório Duque Estrada e a música é de autoria do maestro Francisco Manuel da Silva.

Ao ouvirmos o Hino Nacional, devemos ficar em atitude de respeito, e culto à Pátria.

A Bandeira Nacional é o retrato da Pátria, ela representa o Brasil.

A Bandeira Nacional deve ser hasteada de sol a sol, sendo permitido o seu uso, à noite, uma vez que se ache convenientemente iluminada.

Normalmente, far-se-á o hasteamento às 8 horas e o arriamento às 18 horas.

A Bandeira Nacional será obrigatoriamente hasteada, nos dias de festa ou de luto nacionais, em tôdas as repartições públicas, estaduais e municipais.

As côres da Bandeira Nacional representam: o verde, as nossas matas; o amarelo, as nossas riquezas; o azul, o céu brasileiro; e o branco, a paz.

No branco, está escrito, em letras verdes: <<Ordem e Progresso>>, lembrando aos brasileiros o dever da ordem para poder progredir.

A Bandeira brasileira foi adotada a 19 de novembro de 1.889.

O Escudo Nacional é uma peça em que se acham representadas as armas da nossa Nação. É também chamado de Armas Nacionais.

O Escudo é usado obrigatoriamente no palácio do presidente da República, nos papéis de expedientes das repartições públicas, etc.

O Escudo é assim constituído: de uma estrêla de 5 ângulos, sendo cada um dividido em duas partes iguais, uma verde e outra amarela. No centro da estrêla, acha-se uma esfera azul onde se encontra a constelação do Cruzeiro do Sul. Circulando essa esfera azul, há uma faixa branca com as estrêlas que

representam os Estados do Brasil.

Sustentando a grande estrêla, há ainda uma faixa com os dizeres:

<<Estados Unidos do Brasil>>, <<15 de novembro de 1.889>>.

Para simbolizar a nossa riqueza agrícola, existem ramos de fumo e café contornando a grande estrêla.

O sêlo Nacional é usado nos documentos do govêrno. Figura, no Sêlo, a esfera de nossa Bandeira, tendo ao redor os dizeres: <<República dos Estados Unidos do Brasil>>.

### EXERCÍCIO

#### Complete:

- Os símbolos da Pátria são ..... – 2. Foi o poeta ..... o autor do Hino Nacional Brasileiro ..... – 3. A Música é de autoria do maestro ..... – 4. O retrato da Pátria é a ..... – 5. Na faixa branca, está escrito ..... em letras ..... – 6. .... de ..... é dia da Bandeira.

#### Responda:

- Quais são os símbolos da Pátria? – 2. Que devemos fazer ao ouvir o Hino Nacional? – 3. Quando deve ser hasteada a Bandeira Nacional? Quando foi adotada a Bandeira Brasileira? – 5. Onde é usado o Escudo Nacional? – 6. O que está escrito no Sêlo Nacional?

#### Marque com uma cruz a resposta certa.

- O Hino Nacional brasileiro foi escrito por: ( ) Francisco Manuel da Silva ( ) Francisco Manuel da Silva ( ) Osório Duque Estrada ( ) D. Pedro I.
- <<Ordem e Progresso>> está escrito em letras de côr: ( ) verde ( ) amarela ( ) azul.
- Comemora-se a festa da Bandeira no dia: ( ) 1.º de setembro ( ) 15 de novembro ( ) 19 de novembro.

Fonte: Aguiar et. al, (1967, p.7-9).

#### Quadro 4 – Livro: Aleluia! 2ª Série, 2º livro de leitura

#### Quem sou eu?

Meu reino é o maior que se pode imaginar. Apesar de rico, acordo muito cedo, percorro meus domínios e espalho brilho da minha luz.

As crianças, quando não são preguiçosas, saltam da cama ao me verem entrar pelas frestas das janelas. E contentes vão respirar o ar puro das manhãs orvalhadas.

Não se esqueçam de que sou a vida, a luz e a alegria.

Nunca paro de trabalhar. Faço brotar as plantas, desabrochar as flôres e amadurecer os frutos. Dou calor aos que têm frio.

Se me levanto cedo, também muito cedo me deito. Quando me recolho, levo comigo a luz do dia, mas não deixo que a Terra fique às escuras. Logo que desapareço, estrêlas acendem-se no céu e lá no alto a Lua começa a brilhar.

Lembre-se de que o preguiçoso nunca me vê nascer.

Quem sou eu?

### VOCABULÁRIO

**Percorro:** corro por; passo através de.

**Domínio:** grande extensão de território pertencente a alguém. Quem tem domínio tem autoridade, influência sôbre êsse território.

**Fresta:** abertura estreita da janela.

**Desabrochar:** principiar abrir (as flôres).

**Madrugador:** que se levanta da cama muito cedo.

I – *Marque com uma cruz a resposta certa, de acôrdo com a lição:*

Eu percorro meus domínios para

- tomar conta dêles
- verificar minhas terras
- espalhar minha luz

Eu sou

- tristeza, luz e calor
- alegria, luz e calor
- alegria, frio e luz

Eu me levanto

- cedo e deito-me tarde
- tarde e deito-me cedo
- cedo e deito-me cedo

Quem me vê nascer é

- madrugador
- preguiçoso
- estudioso

II – *Responda:*

Quem sou eu?

Observamos nas atividades de interpretação de texto uma instrução programada. O primeiro exercício do primeiro texto – exercício de completar – apresenta questões intencionalmente simples e curtas, em que dificilmente o aluno cometerá erros, e que passe de um item para o outro sem ter respondido o anterior, visto que as questões estão encadeadas em uma progressão lógica, e o aluno precisa fazer uma leitura rápida do texto para encontrar trechos que repitam as palavras já decodificadas, não requerendo análise.

Verificamos também essa progressão lógica nas outras atividades – perguntas com respostas escritas e objetivas –, as quais permitem ao aluno responder e comprovar imediatamente suas respostas com as informações do texto, condição que elimina a subjetividade do estudante.

Assim como no trabalho fabril, o produto é, pois, uma decorrência do modo como é organizado o processo de produção; no campo pedagógico, o produto “as respostas” é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo “o ensino”. As atividades apresentadas atendem ao requisito da pedagogia tecnicista, para o qual “[...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como farão” (SAVIANI, 2008b, p.11).

Uma análise atenta ao conteúdo do texto “Quem sou eu?” depreende a ideia de que se apela ao movimento de translação da Terra – apesar de não se fazer uso desse conceito –, para inculcar valores necessários à adaptação à forma de organização do processo produtivo.

Se fizermos uma releitura do texto, complementando após o termo “Meu reino” a palavra trabalho e trocarmos a palavra “criança” por trabalhador, perceberemos a intenção de subordinar, moldar e disciplinar futuras gerações de trabalhadores. Isso se deve ao fato de que o objetivo não é o desenvolvimento humano, mas o desenvolvimento de sujeitos bem adaptados à sociedade vigente. Nesse texto, a forma e o conteúdo se complementam para atingir o objetivo de formação.

**Quadro 5** : Livro: Aleluia! 2ª série**As orelhas do burro**

Quando Deus fez o paraíso terrestre, também criou os animais e deu-lhes um nome. Ao cabo de alguns dias, o Todo-Poderoso desejou verificar se os bichos ainda se lembravam de seus nomes. Por isso chamou-os e perguntou a cada um deles:

- Como se chama?
- Macaco.
- E você?
- Girafa.
- E você?
- Elefante.

Chegou a vez de perguntar ao burro:

- Qual é o seu nome?

O burro procurou lembrar-se, porém não conseguiu. Zangado, Deus puxou-lhe as orelhas e lhe disse:

- Burro, burro! Você sempre será burro!

É por isso que esse animal possui orelhas tão compridas. Foi Deus quem as puxou, e bastante.

**VOCABULÁRIO**

**Paraíso terrestre:** assim se chama a Terra no início da criação.

**Todo-Poderoso:** aquele que tem todo o poder; portanto, Deus.

1- Responda de acordo com a história:

Quem deu os nomes aos animais?

Qual deles se esqueceu de seu nome?

Que aconteceu ao burro?

Quais os animais que aparecem nesta história?

Fonte: Ricchetti (1971, p.23-24).

Notamos também que as perguntas que se seguem a esse texto estão encadeadas em uma progressão linear na intenção de levar o aluno ao conteúdo do texto, não havendo a intenção de o estudante emitir opiniões sobre o assunto. O aluno é solicitado a responder às questões. Suas respostas podem ser imediatamente verificadas no texto. Para tanto, basta que leia cada parágrafo.

Na visão de Kuenzer (2005), a base taylorista/fordista originou propostas pedagógicas<sup>19</sup> que ora centravam-se nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que possibilitasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Em consequência, “[...] a seleção e a organização dos conteúdos sempre ocorreu a partir de uma concepção positivista de ciência, fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada, linear e fragmentada” (KUENZER, 2005, p.83). Além disso, os diferentes ramos da ciência originaram propostas curriculares que estabeleciam rigidamente os conteúdos, fazendo uso do método expositivo, combinado com cópias e questionários. A habilidade cognitiva fundamental era a memorização, unida ao disciplinamento, ambos essenciais para a participação no trabalho e na vida social (KUENZER, 2005).

Ao contrário desse procedimento de ensino, para os autores da abordagem Histórico-Cultural, o sujeito se desenvolve mediante a apropriação de conteúdos. No entanto, como já afirmamos, não se trata de qualquer conteúdo, mas da aquisição de conceitos científicos. Embora nas atividades de ensino dos exemplos apresentados haja uma orientação para o conteúdo do texto, estes se apresentam muito mais para a formação de valores para a adaptação à sociedade do que de conceitos científicos.

Verificamos que a memorização, nesse momento, é sinônimo de aprendizagem. Quem, por exemplo, não se recorda de a professora “tomar a tabuada” para verificar quais alunos a dominava e quais deveriam redobrar os estudos em casa para que, no outro dia, ela estivesse na “ponta da língua”. O conteúdo do texto “As orelhas de burro” deixa explícito o valor que a habilidade de memorizar possuía, habilidade esta que se o sujeito não desempenhasse com desenvoltura, era classificado como “burro”. O ensino revela que não se pretendia a formação de alguém que planejasse, mas que executasse tarefas.

As atividades também revelam que a eficácia do ensino e consequentemente a sua aprendizagem são certificadas pela habilidade de o estudante identificar, completar, assinalar, ligar e repetir fragmentos do texto. Desde que decodificar esteja no plano intersíquico do aluno, ele é capaz de realizar atividades dessa natureza sem a ajuda do professor. Isso significa que o

---

<sup>19</sup> Nas versões conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista (KUENZER, 2005).

ensino é ineficaz no sentido de utilizar a zona de desenvolvimento imediato e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de realizar sozinha.

Ao fazer a crítica a esse tipo de ensino, Kostiuk (2005, p.49-50) propala:

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; resumindo, desenvolver 'no todo' as suas faculdades mentais.

Concordamos com a crítica de Kuenzer (2005, p.84) sobre as propostas de ensino desse período: “adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida”. Nesse sentido, “era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento [...]”. Logo, “compreender os movimentos e os passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência [...]” exigia um ensino “[...] que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social [...]”, instituídos sob a supremacia do taylorismo/fordismo.

Diferentemente dessa conduta, entre as décadas de 1980 e 1990, em consonância com o processo de democratização e abertura política, no Brasil, houve grande mobilização de educadores, movimentos sociais que buscavam orientar a prática educativa por meio de propostas pedagógicas que superassem a formação passiva e de ajustamento à ditadura militar.

Na acepção de Saviani (2008a, p.402), nesse período houve “[...] a busca de teorias [pedagógicas] que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”, isto é, “[...] que em lugar de

servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dos dominados”<sup>20</sup>.

A organização dos educadores nesse período é qualificada por dois vetores diferentes:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo [...] (SAVIANI, 2008a, p.404).

Ainda de acordo com o autor, diversos governos em nível estadual, eleitos em 1982, de oposição ao regime militar, experimentaram medidas de política educacional voltadas para o interesse da classe popular, como:

1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), apesar de seu caráter controvertido; 5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo de estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense (SAVIANI, 2008a, p.406-407).

Entretanto, explica Saviani, fatores impediam esse movimento; dentre eles está o caráter de mudança do regime autoritário para o democrático, o qual não era pacífico, e as disparidades que havia entre os que conclamavam a igualdade e as propostas educacionais. Mas, apesar da heterogeneidade que existia entre as ideias pedagógicas, elas possuíam um indicador comum: a transformação social por meio da prática educativa, pois propunham que a educação escolar fosse fonte de esclarecimento sobre os fatores que originavam os conflitos sociais.

---

<sup>20</sup> Dentre as Pedagogias Contra Hegemônicas, destacamos: “Pedagogia da ‘educação popular’”, “Pedagogia da prática”, “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, “Pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2008a).

Dessa forma, é almejado um sujeito capaz de agir na realidade, e por conseguinte, é necessário um ensino que desenvolva sua criticidade e reflexão.

Portanto, na tentativa de formar sujeitos críticos, notamos uma mudança no ensino das atividades de leitura e compreensão de textos. Se antes eram privilegiadas questões que focalizavam as informações apresentadas no texto, agora surgem questões que visam à formação da opinião crítica do aluno mediante textos com conteúdos de cunho político-ideológico. Reproduzimos alguns exemplos:

**Quadro 6** – Livro: Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida. 4ª série

### DIREITO DE QUEM TRABALHA

O pessoal decidiu fazer greve lá na obra

Eu não sabia o que era greve mas, pelo jeito de papai falar, vi logo que se tratava de algo muito sério. Mamãe continuou passando roupa em cima da tábua sobre a cama, preocupada. Fiquei naquela de querer perguntar e ter medo de não ser o momento. Mas a curiosidade crescia em meu peito. Não agüentei:

- O que é greve?

Papai me olhou como se, só agora, tivesse notado minha presença:

- Greve, João, é quando a gente pára de trabalhar para conquistar os nossos direitos. Sem o nosso trabalho, nada vai pra frente. Se todos os operários e lavradores parassem de trabalhar, nada funcionaria e nem haveria o que comer. **Nossa classe** tem muito poder nas mãos sem saber usá-lo, pois não somos unidos.

Mamãe parou o ferro e, enquanto dobrava a roupa, perguntou:

- Por que pararam a obra?

- Faz vinte dias que o pagamento está atrasado. Só voltamos a trabalhar quando pagarem. Mas combinamos de nos encontrar lá todo dia. Vamos organizar um fundo de greve.

Manhã seguinte, desci o Quebra-Vento com **asas nos pés**. Já sabia o que era um fundo de greve e quem poderia ajudar. Fui direto à casa de Mariana chiquita-bacana.

- Precisamos ajudar papai e seus colegas a levarem adiante a greve. Vamos colaborar com o fundo de apoio a eles. Cadê o Fogãozinho?

Uma hora depois estava toda a turma reunida. Partimos para a obra. No terreno ao lado estavam os pedreiros, serventes, marceneiros, azulejadores e outros operários. Conversaram em pequenos grupos. Montamos o Fogãozinho à entrada e, em poucos minutos, estava pronto o nosso Sanduíche Amarelinho, incrementado com queijo, mostarda, iogurte, açúcar e salsicha.

Já estávamos planejando fazer uma Farofa Deliciosa para o almoço quando chegaram vários carros de polícia. Joana cravo-de-canela gritou:

- Oba, chegou a polícia! Agora eles vão ter que pagar o que devem aos operários!

As policiais desceram com **cara de quem tomou café apimentado** e, para nossa surpresa, não se dirigiram à obra, onde estavam os patrões reunidos no escritório de vendas da imobiliária. Vieram em nossa direção. Papai e seus colegas empalideceram. Houve uma conversa brava entre os homens da lei e os trabalhadores em greve. Tantos falavam ao mesmo tempo que **só pesquei esta frase**:

“- São os patrões que não estão cumprindo a lei.”

Pouco depois, cinco operários – papai entre eles – eram colocados presos numa **viatura**. Fiquei revoltado e, se Pedro braço-forte não me segura eu avançava nos guardas.

Fomos atrás. A delegacia não ficava longe. À porta, muitos soldados. Um deles veio em nossa direção:

- O que querem?

Isabela pele-de-anjo não vacilou:

- Entregar o almoço para os presos.

O soldado pediu para ver e mostramos a Farofa Deliciosa. Insistimos para entrar, mas o delegado não deixou. Fomos então à casa do juiz.

Por que papai e seus colegas estão presos?

O juiz coçou o queixo, ajeitou os óculos e disse:

- Porque perturbaram a ordem pública.

Eu cocei a cabeça, ajeitei as calças e indaguei:

- Seu doutor juiz, não foram os donos da **imobiliária** que deixaram de pagar os operários? E por que os prejudicados é que estão presos?

O juiz ajeitou os óculos, coçou o queixo e disse:

- É...

Horas mais tarde, por pressão dos próprios trabalhadores, papai e seus colegas foram soltos. Para comemorar, Fogãozinho ofereceu-nos Cocadinha Branca e Geladinho de Amendoim.

No dia seguinte, o pagamento saiu e o trabalho na obra prosseguiu.

M<sup>a</sup> Stella Libanio Christo. *O Fogãozinho*. Nova Fronteira, 2<sup>a</sup> edição, p. 32-34.

## ESTRUTURA

1. Você compreendeu o significado de uma **greve**?
2. Por que a classe dos operários tem poder?
3. Por que a classe não é unida?
4. Qual o motivo da greve?
5. O que os operários estavam organizando?
6. De que forma as crianças foram ajudar?
7. O que fez a polícia?
8. A greve teve resultado?

## VIVÊNCIA

1. Existem trabalhos mais importantes ou menos importantes?

2. Todos os homens obtêm lucros através de seu trabalho?
3. Nos dias de hoje, existem problemas de relacionamento entre os operários e os patrões?
4. Por que muitos operários se revoltam contra os patrões?
5. O operário é tratado da mesma forma que o engenheiro ou o médico?
6. Por que há tanto desemprego no Brasil? Você já ouviu alguma coisa sobre isso?
7. As pessoas trabalham só por obrigação?
8. Qual é a obrigação de cada trabalhador?
9. Qual é a obrigação de cada patrão?
10. Quem são os **parasitas** na nossa comunidade?

Fonte: Persuhn (1985, p.104-107, grifos do autor).

**Quadro 7** – Livro: Caminho Suave: comunicação e expressão: 3ª série, 1º grau

### Casa pequenina

Uma casa na colina,  
pequenina, amarela,  
um quartinho, uma cozinha  
e gerânios na janela.

Ciscando lá no terreiro  
um galo, um peru e um pato  
e o céu azul espelhado  
na água mansa do regato.

Muito verde em toda a volta,  
trepadeiras na cancela,  
uma mãe e uma criança  
completando a aquarela.

### VOCÊ ENTENDEU O QUE LEU?

**Responda em seu caderno:**

Que há no alto do morro?

Como é a casa?

Dê sua opinião. As pessoas que moram na casa são ricas ou pobres?

Como descobriu isso?

Um menino está empinando um papagaio. Ele será parente da mulher?

Você acha que esse menino é feliz? Por quê?  
Por que a mulher está carregando lenha?

Fonte: Lima (1987, p.102-103).

Observamos nos exemplos que as questões relativas ao conteúdo do texto são poucas. Notamos que as perguntas buscam fazer com que o aluno desenvolva uma opinião crítica a respeito, por exemplo, de problemas referentes às relações de trabalho e à desigualdade social. No entanto, do ponto de vista da organização do ensino para a apropriação do conteúdo do texto, desvia-se o foco. O estudante não precisa ficar atento ao conteúdo trabalhado no material escrito para responder às perguntas, porque o que se exige é a emissão de opinião sobre o tema do texto. O aluno é levado a refletir mediante seu conhecimento de mundo e não por meio de conceitos, o que dificulta na compreensão dos fatos da realidade em suas múltiplas determinações.

Com base nos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural, podemos depreender que conceitos como greve, desigualdade nas relações de trabalho, riqueza, pobreza não podem ser compreendidos, em sua essência, pelo estudante, exigindo-lhe que apenas emita opiniões. Para que esses conceitos sejam apreendidos, é necessária a relação com outros conceitos que possibilitam ao aluno realizar operações mentais complexas como a inferência, a análise, a reflexão. Desse modo ele é capaz de pensar para além da sua realidade imediata, o que significa desenvolver seu pensamento crítico.

Contudo, explica Saviani, apesar das efervescentes ideias contra o sistema hegemônico na tentativa de instituir “pedagogias de esquerda”, os resultados foram frustrantes. Com a ascensão de governos conhecidos como neoliberais, em decorrência do Consenso de Washington<sup>21</sup>, em 1989, promoveu-se em diversos países reformas educativas, ajustando a educação mais uma vez a serviço do sistema capitalista, “[...] as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais [em especial, o Banco Mundial] e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia”(SAVIANI, 2008a, p.427).

---

<sup>21</sup> Essa expressão derivou da reunião realizada em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington (SAVIANI, 2008a).

O Consenso de Washington teve por objetivo dirigir recomendações de reformas aos países da América Latina, como, por exemplo: equilíbrio fiscal por meio de corte nos gastos públicos, estabilização monetária, privatização e abertura mercantil. “Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento [...] perdem o caráter de imposição, pois logo são assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2008a, p.428).

Nesse contexto, no âmbito educacional:

[...] as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008a, p.428).

As reformas conclamadas à educação são visivelmente observadas em situações de leitura. Antes, porém, faz-se necessário apresentarmos alguns acontecimentos manifestados na organização do trabalho, os quais geraram a inflexão nos rumos da educação escolar.

### **3.2. A reestruturação dos processos produtivos: o fim da promessa da escola integradora**

Em conformidade com Gentili (2005), a expansão dos sistemas escolares, a partir da segunda metade do século XIX, tem resultado, de certa forma, do papel atribuído à escola como uma entidade integradora. Tanto os grupos dominantes como a massa popular consideravam os sistemas educacionais como um importante elemento para a integração social em todos os sentidos.

Entretanto, a crise da Era do Ouro do capitalismo contemporâneo entre as décadas de 1970-1990 foi determinante para a mudança na promessa de uma escola integradora. Para Gentili (2005, p.51):

[...] tal processo levou não apenas a uma mudança nas estratégias políticas orientadas para garantir (teoricamente) o objetivo integrador, como também a uma não menos profunda modificação nos discursos oficiais e nas narrativas acadêmicas que pretendiam legitimar esse objetivo.

A crise ocorrida nesse período, dentre diversos fatores, deve-se à intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista e pelo fato de a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) ter aumentado os preços desse produto para o Oriente, durante a Guerra Árabe-israelense de 1973<sup>22</sup>. Esse acontecimento interferiu dramaticamente no custo relativo dos insumos de energia, o qual provocou instabilidade econômica, ou seja, sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, levando os segmentos da burguesia monopolista a buscarem modos de economizar energia por meio da mudança tecnológica e organizacional. Isso significou o redirecionamento dos processos de produção baseado no sistema fordista de acumulação, para um novo modelo de produção sustentado por um maior aparato tecnológico (HARVEY, 2003).

Para orientar política e economicamente a superação da crise nos países de capitalismo central, bem como um projeto de reforma ideológica para a pretensa legitimidade do bloco dominante, implantam-se estratégias neoliberais<sup>23</sup>. Segundo Gentili (2004, s/p.) “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social [...]” como “[...] também conseguem

---

<sup>22</sup> De acordo com Hobsbawm (1995), em 1970 o petróleo era vendido a um preço médio de 2,53 dólares o barril, entretanto, no final da década de 1980, o barril custava 41 dólares. Para o autor, a crise desse produto teve duas consequências aparentemente felizes: “para os produtores de petróleo, dos quais a URSS por acaso era um dos mais importantes, transformou o líquido negro em ouro. [...]. Os milhões simplesmente rolavam para dentro sem esforço, adiando a necessidade de reforma econômica e, de quebra, possibilitando à URSS pagar suas importações rapidamente crescentes do Ocidente capitalista com a energia exportada. [...] A outra consequência aparentemente feliz da crise do petróleo foi a inundação de dólares que agora esguichavam dos multibilionários Estados da OPEP, muitas vezes com populações minúsculas, e que eram distribuídos pelo sistema bancário internacional sob a forma de empréstimos a quem quisesse. Poucos países em desenvolvimento resistiram à tentação de aceitar os milhões assim carregados para seus bolsos, e que iriam provocar a crise da dívida mundial [...]” (HOBBSAWM, 2002, p.459).

<sup>23</sup> O neoliberalismo: “Defende a economia de mercado dinamizada pela empresa privada, ou melhor, a liberdade total do mercado, e ainda o governo limitado, o Estado mínimo e a sociedade aberta, concorrencial/competitiva” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2008, p.98).

que esta transformação seja aceita como a única saída possível [...] para a crise”<sup>24</sup>.

Ao contrário à política keynesiana que postula o Estado intervencionista, o neoliberalismo atribui os problemas enfrentados pela crise à ineficiência do Estado em gerenciar a economia e as políticas públicas. Por essa razão, critica a ação paternalista do Estado e a estatização e regulação social que agem “[...] sobre liberdades fundamentais do indivíduo por meio de interferências arbitrárias (governo limitado), pondo em risco a liberdade política, econômica e social (Hayek)”. A liberdade econômica é apresentada como requisito para a existência de outras liberdades, tais como a política, a religiosa, a social, a individual. Assim sendo, “[...] o mercado é tido como princípio fundador, auto-unificador e auto-regulador da sociedade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2008, p.98).

Ademais, a tese neoliberal opõe-se às políticas estatais de universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, como educação, saúde, segurança social; apregoa a privatização dos setores e serviços produzidos pelo Estado, a diminuição dos impostos sobre o capital e redução dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais; a desregulamentação do comércio entre os países, “destruindo” fronteiras nacionais; e a liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais, numa espécie de “mercado universal”, o qual, corroborando Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), vem sendo denominado de globalização<sup>25</sup>. Em outras palavras, “[...] a globalização pode ser entendida como uma estratégia de enfrentamento da

---

<sup>24</sup> A penetração social dos discursos neoliberais não foi um produto do acaso. Segundo Frigotto (2010), a volta às leis do mercado retoma as teses conservadores dos anos de 1940, como as de F. Hayek e mais recentemente, as de Friedman na década de 1970. No entanto, para atender às necessidades da sociedade capitalista após Segunda Guerra Mundial, a política Keynesiana do Estado de bem Estar-Estar é assumida como alternativa para recuperar a estabilidade do sistema.

<sup>25</sup> “Globalização [...] designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Esse termo sugere a ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista. Exatamente por isso, há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica. [...] nesse conceito esconde-se a ideologia neoliberal, segunda a qual, para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial auto-regulado” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p.51).

crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p.74)<sup>26</sup>.

No que se refere ao modelo de reorganização da produção incorporado pelos países de capitalismo central, após a crise de 1973, foi desenvolvido na *Toyota Motor Company*, empresa japonesa, a qual se apoiava na tecnologia leve, de base microeletrônica, desde a década de 1950, inicialmente identificado como “modelo japonês”. Em sua origem, o modelo Toyota tem como prenunciador Taiichi Ohno. No que tange a algumas características do “modelo japonês”, em consonância com Ohno, o ponto de partida para o ganho na fabricação é a gerência do estoque, isto é, por trás do excesso de estoque há um excesso de pessoas empregadas. Isso significa que para eliminar os acúmulos é preciso dispensar a demanda de trabalhadores. A fábrica deve ser reduzida na produção estritamente necessária para atender às necessidades diárias ou semanais da demanda de nichos específicos do mercado – “Fábrica Mínima”. Para reduzir os custos na produção, deve-se evitar desperdícios e aumentar os lucros, esse sistema se apoia em dois pilares: a autonomia, adotar máquinas automáticas e o método *Just in Time*, que dispensa a formação de estoques (CORIAT, 1994).

Destarte, ao surgir como o “‘momento predominante’ do complexo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital [...]”, o modelo toyotista “[...] passou a incorporar uma ‘nova significação’, para além das particularidades de sua gênese sócio-histórico (e cultural), vinculado com o capitalismo japonês” (ALVES, 2004, p.2).

Essa nova significação do toyotismo é denominada por Harvey (2003) “acumulação flexível”, a qual se difundiu pelo mundo capitalista nas décadas de 1970 e 1980, “[...] conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político” (HARVEY, 2003, p.140). A partir desse momento,

---

<sup>26</sup> Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.74) não compreendem a globalização como um fenômeno novo, porque para os autores “não é possível precisar a data em que surgiu a globalização. Na verdade, o modo de produção capitalista sempre experimentou ciclos de internacionalização e de mundialização do capital. Entretanto, os traços, os aspectos e as características principais dessa etapa do capitalismo são bastante diferenciados e tornaram-se mais visíveis, a partir de 1980, com o discurso e o projeto neoliberal, que criaram as condições para o impulso e a efetivação da globalização”.

passou-se a viver uma forma de organização da produção que se confronta diretamente com a rigidez do taylorismo/fordismo:

*A acumulação flexível* [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2003, p.140).

No campo industrial, as alterações do processo de produção são intensas. A microeletrônica é responsável pela informatização e automação das fábricas, sobretudo da indústria automobilística, as quais adotaram as técnicas de gestão, produção e organização do trabalho do modelo toyotista. A microeletrônica possibilita “[...] o aumento da produção em um tempo menor; [...] a eliminação de postos de trabalho; [...] maior flexibilidade e, ao mesmo tempo, maior controle do trabalho” (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2008, p.65).

Os maiores efeitos dessas mudanças têm levado à exclusão do trabalho humano na produção e nos serviços, o qual tem provocado desemprego estrutural, a crescente dualização de incluídos e excluídos no mercado de trabalho e contradições expressas pelo aumento da riqueza por um lado e a exacerbação da miséria do outro.

Para o atendimento dessa forma de organização fundamentada na flexibilidade, são criados novos tipos de contrato de trabalho como, por exemplo, os temporários e os serviços terceirizados, que, por sua vez, têm provocado a terceirização na produção, ao não ser mais necessária uma única empresa produzir determinado produto, como antes se fazia no sistema de acumulação fordista/taylorista; a contratação de serviços de terceiros, visto que, conforme afirmam Galuch e Sforini (2011, p.58) “diante da escassez de oportunidades de emprego, a competição transforma-se na marca das relações entre os próprios sujeitos, ganhando, a cada dia, requinte de individualidade”; a redução do

emprego na indústria e no setor rural, o qual tem movido muitos indivíduos a tentar um negócio próprio na economia formal e informal. É preciso considerar ainda, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.66), “[...] no setor de serviços [terceirizados] vem se alterando o perfil de qualificação dos trabalhadores, em razão das reformulações das novas tecnologias, formas e técnicas de organização do trabalho”.

A crescente inclusão de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, coloca-se em uma aparente contradição. Kuenzer (2005, p.86) assevera que “[...] quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade [...]”. Deste modo, a relação entre educação e trabalho, mediada sob os princípios taylorista/fordista, como, por exemplo, no desenvolvimento da habilidade cognitiva, a memorização enquanto apenas capacidade de reproduzir informações, como assim observado nos livros didáticos, passa a ser mediada pelo conhecimento, entendido enquanto “[...] domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores”.

A mudança dos procedimentos rígidos, de base eletromecânica, para os flexíveis, de base microeletrônica, que atinge todos os setores da vida social e produtiva, passa a exigir do trabalhador o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação rápida e precisa, capacidade de associar diferentes comandos, ler e interpretar dados, disposição para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, enfrentar e adaptar-se às mudanças, combinar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar permanentemente (KUENZER, 2005).

Essas novas capacidades cognitivas exigidas do trabalhador são apontadas como um avanço da sociedade em direção a uma formação superior, ou como referiu Kuenzer (2005), “habilidades cognitivas superiores”. Todavia, essas capacidades são decorrentes das transformações na forma de organização do processo produtivo e não porque se espera uma formação com vistas ao desenvolvimento pleno do ser humano (KUENZER, 2005; GALUCH, SFORNI, 2011). É fato que as capacidades requeridas sobre os princípios

taylorismo/fordismo são diferentes das requeridas sobre os princípios da produção flexível; entretanto, ambas propõem adaptar os sujeitos às necessidades da organização do trabalho. Acerca dessa questão, a reflexão de Palangana (2002, p.119) é esclarecedora:

De um lado, isto [os objetivos da formação flexível] representa uma valorização das capacidades intelectuais e, daí, a possibilidade de aprimorá-las; de outro lado, é invasão e domínio deste âmbito pela lógica da sociedade industrial. Mantida intacta a relação de compra e venda da força de trabalho, a mecanização e, depois, a eletrônica do processo produtivo, só têm feito por potencializar a escravidão humana – antes, preferencialmente física, agora física e mental.

Nesse “novo”<sup>27</sup> modelo de recomposição do capital, a escola é convocada mais uma vez a habilitar as pessoas para o trabalho. Nesse contexto, o ensino deve desenvolver certas competências e habilidades que tornem os sujeitos flexíveis para atuar competitivamente no mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais limitado. Isso significa que, se houve uma “reviravolta” no mundo, a educação escolar deve acompanhar a transformação. Daí que o ensino fundamentado nos princípios taylorista/fordista torna-se obsoleto. Portanto, é preciso elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outro estilo. Segundo Moraes (2001, p.8):

---

<sup>27</sup> Palangana (2002, p.105) afirma que “o qualificado ‘novo’ é a marca distintiva das três últimas décadas. Com ele o capital tem negado a tese que defende estar havendo apenas reformulações de um sistema que se mantém há mais de trezentos anos”.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2008) apresentam a periodização do sistema capitalista: A formação das contradições internas do capitalismo – forças produtivas e relações de produção – produz fases e estágios de adaptação. As diferenças entre as fases do capitalismo constatam-se, sobretudo, no grau em que a produção está socializada. Grosso modo, apresentam-se quatro fases: Capitalismo concorrencial (século XVIII e início do século XIX); Capitalismo monopolista (século XIX e início do século XX); Capitalismo monopolista de Estado (século XX, pós-Segunda Guerra Mundial); Capitalismo concorrencial global (início da década de 1980).

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de ‘competências’ (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas ‘competências’ repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as ‘competências’ no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.

Ao mesmo tempo, os rumos tomados pela sociedade levaram à desintegração da promessa da escola integradora. É importante enfatizar que a desintegração não tem como suposto a negação da contribuição econômica da educação escolar. O caráter integrador que ela possuía – conceito sustentado pela Teoria do Capital Humano – em função da necessidade de preparar sujeitos para o mercado de trabalho em expansão – atendendo à economia nacional, à concorrência das empresas, à riqueza social, entre outros –, converte-se, na década de 1990, em uma lógica econômica para a satisfação de interesses privados, “[...] guiada pela ênfase nas capacidades e competências que **cada pessoa** deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2005, p.51, grifos nossos). Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.

Nessa circunstância, em ajuste às políticas neoliberais do Estado Mínimo, não pertence mais ao Estado e às instâncias de planejamento garantir, no ensino escolar, a preparação de trabalhadores (SAVIANI, 2008a). Em outras palavras, não compete mais à escola assegurar a integração do sujeito no mercado de trabalho, mas **cabe ao sujeito** buscar uma formação que lhe dê somente a condição de ser empregável. Ideologicamente, a educação passa a ser compreendida como:

[...] um investimento em **capital humano individual** que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, na forma atual capitalista, não há emprego para todos: **a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes**

**contingentes populacionais excluídos do processo** (SAVIANI, 2008a, p.430, grifos nossos).

Portanto, “Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo [...] definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho” (GENTILI, 2005, p.51). A desintegração da promessa integradora consentirá a difusão da progressiva aceitação colidente de que “[...] a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a ‘modernização’ econômica” (GENTILI, 2005, p.48).

A mudança nos princípios educacionais fundamentados sobre a base taylorista/fordista, bem como a ênfase na subjetividade são explicitamente observadas nas propostas de ensino após a década de 1990. Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 8** – Livro: Novas Idéias, Língua Portuguesa, 4ª série

### **A PROFESSORA E A MALETA**

(Lygia Bojunga Nunes)

A professora era gorducha; a maleta também. A professora era jovem; a maleta era velha, meio estragada, e de um lado tinha o desenho de um garoto e uma garota de mão dada, vestido igual, cabelo igual, risada igual.

A professora gostava de ver a classe contente, mal entrava na aula e já ia contando uma coisa engraçada. Depois abria a maleta e escolhia o pacote do dia. Tinha pacote pequenininho, médio, grande, tinha pacote embrulhado em papel de seda, metido em saquinho de plástico, tinha pacote de tudo quanto é cor; não era à toa que a maleta ficava gorda daquele jeito.

Só pela cor do pacote as crianças já sabiam o que é que ia acontecer: pacote azul era dia de inventar brincadeira de juntar menino e menina; não ficava mais valendo aquela história mofada de menino só brinca disso, menina só brinca daquilo, meninos do lado de cá, meninas do lado de lá. Pacote cor-de-rosa era dia de aprender a cozinhar. A professora remexia no pacote, entrava e saía da classe e, de repente, pronto! Montava um fogão com bujãozinho de gás e tudo. Era um tal de experimentar receita que só vendo. (Um dia a diretora da escola entrou na classe justo na hora em que Alexandre estava ensinando a outro a fazer uns bolinhos de trigo. Uma fumaceira medonha na sala. Tudo quanto é criança em volta do fogão palpitando: falta mais sal! bota pimenta! bota um pouquinho de salsa! A diretora sabia que estava na hora da aula de matemática. Que matemática era aquela que a

professora estava inventando? Não gostou da invenção. Mas saiu sem dizer nada).

Pacote vermelho era dia de viajar: saía retrato do mundo inteiro lá do fundo do pacote; espalhava aquilo tudo pela classe; enfileiravam as carteiras pra fingir de avião e de trem; quando chegavam nos retratos um ia contando pro outro tudo o que sabia do lugar.

Tinha um pacote cor-de-burro-quando-foge que a professora nunca chegou a abrir. Todo dia ela botava o pacote em cima da mesa. Mas na hora de abrir ficava pensando se abria ou não, e acabava guardando o pacote novo...

### COMPREENSÃO DO TEXTO

1. Que qualidades a professora e a maleta

a) Tinham em comum:

b) tinham em oposição:

2. Que tinham em comum os garotos do desenho da maleta?

3. Descreva com detalhes a “maleta da professora”:

4. Como eram os pacotes que estavam na maleta?

5. Faça a correspondência certa:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pacote azul</li> <li>● Pacote cor-de-rosa</li> <li>❖ Pacote vermelho</li> <li>▪ Pacote cor-de-burro-quando-foge</li> </ul> |
|---|

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ desconhecido</li> <li>❖ viagens</li> </ul> |
|---|

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● cozinha</li> <li>○ brincadeiras em comum</li> </ul> |
|--|

6. Copie somente a frase que combina mais com o tipo de professora apresentada no texto:

- a) A professora gostava de ver a classe em bagunça.
- b) Ela era preguiçosa, por isso deixava os alunos à vontade.
- c) Era uma professora inteligente, motivada e bem-humorada.
- d) Era uma professora ranzinza e exigente.

7. A diretora comportou-se assim: (Observe e responda):

Observou, reclamou e tomou providências.

Observou, aprovou e incentivou a professora.

Observou, não gostou e falou com os alunos.  
 Observou, não gostou, mas não reclamou.  
 Observou, aplicou um castigo e saiu revoltada.

8. As aulas da professora eram: (Copie suas opções)

interessantes	enfadonhas
monótonas	movimentadas
criativas	originais

9. Reescreva colocando V (se verdadeiro) e F (se falso):

- Na aula de matemática, os alunos cozinhavam.
- Os alunos da classe eram tristes e desinteressados.
- As meninas sempre brincavam separadas dos meninos.
- A professora era muito irresponsável.
- Os alunos viajavam de verdade.
- Os alunos viajavam na imaginação.

[...]

### VIVÊNCIA

1. A professora do texto era comunicativa e gostava de tornar as aulas bem movimentadas. Nem sempre é possível ter aulas assim. Às vezes, elas se tornam enfadonhas, monótonas e desinteressantes, não conseguem prender a atenção dos alunos, nem despertar o interesse dos mesmos.

- Você gosta das aulas de sua classe? Por quê?
- Às vezes, você sente enfado?
- Como as aulas poderiam ser mais interessantes?
- O que precisa melhorar na sua classe?
- Você participa de todas as atividades que sua professora apresenta? Por quê?
- Qual a sua opinião sobre a professora do texto?

2. A professora não estimulava essa “discriminação” entre meninos e meninas. Achava que isto era uma idéia “mofada”, antiga, ultrapassada. Meninos podiam cozinhar, participar das mesmas atividades das meninas e vice-versa. Sem distinção de sexo.

- Você concorda com essa idéia?
- O que você pensa sobre isto?
- E sua família?
- Acha certo que meninos ajudem nas tarefas de casa? (lavar pratos, forrar a cama, enxugar banheiro, passar pano molhado na casa, etc.)?

- Há separação entre tarefas de homem e de mulher? Quem as determina?
- Isto é bom? Por quê?

Fonte: Paiva (1991, p.30-34).

Notamos que as perguntas, entendidas como de “compreensão do texto”, exigem a recuperação de informações em partes do texto lido, com direcionamento do sentido do texto, sem a preocupação com que o aluno compreenda o que lê. Uma vez que o estudante domina a leitura e lê o texto, é capaz de responder às questões sem se dirigir ao material escrito, bastando apenas que acione as informações da narrativa retidas em sua memória.

Interessante observar que o item “1” da atividade “Vivência” atribui predicados à maneira como as aulas eram organizadas, classificando-as como enfadonhas, monótonas, desinteressantes, ou seja, o ensino fundamentado sobre os princípios taylorista/fordista tornaram-se atrasados, inadequados, impróprios. Logo, as aulas devem perder o caráter repetitivo e se tornarem flexíveis, criativas, inovadoras, na intenção de formar o aluno com essas características.

De qualquer forma, é importante enfatizar que a organização das atividades se constrói sobre os mesmos princípios que regulam a escola taylorista/fordista. Isto é, busca-se formar sujeitos com características que o mercado precisa. Isso significa que se trata de uma ação de reestruturação da educação escolar em que “[...] se articulam novas e velhas dinâmicas organizacionais, onde se definem novas e velhas lógicas produtivistas através das quais a reforma escolar se reduz a uma série de critérios empresariais de caráter alienante e excludente” (GENTILI, 2004, s/p.).

Vejamos outro exemplo:

**Quadro 9** – Livro: ALP 1: análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista

Como é que você explicaria “metrô”?  
Andrea deu uma explicação toda especial

**ANDREA E O METRÔ**

Pedro Bloch

A família de André discutia problema de metrô.

\_ É porque o metrô isso!

\_ E metrô aquilo!

Nisso, a pequenina Andrea se mete na conversa. Quis dar também o seu palpite.

\_ Não se intrometa, Andrea; você nem sabe o que é metrô! \_ disse André.

\_ Sei sim, responde a pirralha. Metrô é um trem que entrou pelo cano.

### Discussão e opinião crítica

1. O texto é trágico ou engraçado? Por quê?
2. Por que **você acha** que a família discutia sobre o metrô?
3. Como André tratou Andrea? Por que **você acha** que ele a tratou assim?
4. Qual é a **sua opinião** a respeito da definição de metrô que Andrea deu?
5. O que **você** faria se Andrea fosse sua irmã e lhe desse essa resposta?
6. O que acontece com **você** quando se intromete na conversa dos adultos?
7. As crianças, às vezes, dão respostas ou falam coisas que os adultos não esperam. Nessas situações, como os adultos costumam agir?
8. Que atitudes **você acha** que os adultos deveriam tomar nessas situações?

Fonte: Cocco e Hailer (1995, p.87-90, grifos nossos).

Das perguntas que se seguem ao texto é possível depreendermos que em situações de leitura abandona-se o conteúdo tratado no texto, a interpretação e a compreensão e enfatizam-se questões nas quais os alunos são levados a emitir sua opinião sobre o assunto do texto. O ensino dá ênfase à subjetividade do aluno, na intenção de formar sujeitos críticos, flexíveis.

Se nas décadas de 1970-1980 buscou-se planejar a educação de modo que a subjetividade do aluno e do professor não prejudicasse a eficiência do ensino, agora o movimento é inverso. Como nesse momento a subjetividade do sujeito passa a ser foco, o ensino passa a priorizar a subjetividade do aluno. Em outras palavras, do subjetivismo/individualismo do trabalho passa-se ao subjetivismo/individualismo no ensino. E a partir disso, inquiremos: Qual a contribuição de um ensino dessa natureza para a formação do pensamento?

Um ensino que prioriza situações em que o aluno é levado a emitir opiniões, sem respaldo do conhecimento, mas de seu conhecimento empírico

pouco contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreender, analisar, estabelecer relações, sintetizar o conteúdo codificado no texto<sup>28</sup>. A realização de atividades dessa natureza independe da tomada de consciência do conhecimento.

### **3.3 A organização do ensino na atualidade: formar o trabalhador e o cidadão**

Conforme vimos, os novos rumos do mercado não incluem todos os sujeitos no sistema. Contudo, a falta de trabalho desestabiliza a convivência entre os homens, provocando violência, individualismo e atitudes antiéticas. Essa realidade não é desconsiderada pelas políticas neoliberais. Existe a preocupação com a exclusão, a segregação e a marginalização social das populações pobres pelo motivo de essas condições serem, em parte, fatores impeditivos para o desenvolvimento do capitalismo, ou seja, constituírem uma ameaça à estabilidade e à ordem dos países ricos.

Desse modo, além de responder pela formação de competências, a escola é encarregada de oferecer uma educação voltada para a cidadania, com vista à coesão social. Leonel (2006) assinala que o apelo à formação para a cidadania “[...] vulgarizou-se de tal forma que o conceito passou a ser empregado sem muito

---

<sup>28</sup> Salientamos que nesse contexto de valorização da subjetividade, em favor das novas demandas do capital, muitos pesquisadores, em conformidade com Cagliari (2007), têm chamado a atenção para o fato de que a escola não deve somente treinar os estudantes a ler e a escrever, a decodificar e a produzir palavras, frases e textos escritos, ou seja, alfabetizar não é tudo na escola. É necessário habilitar os alunos para os usos da leitura e da escrita em nossa sociedade. À aquisição dessa habilidade foi nominada de letramento, como um significado ampliado do que vem a ser alfabetização. Concordando com o autor, essa visão importante da educação, em alguns casos, gerou a ideia segundo a qual, alfabetizar não é aprender a decifrar, mas a entender textos. Por esta razão “[...] surgiu uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem, baseada tão-somente em atividades de interpretação de textos”. Tal maneira de conceber a aprendizagem da linguagem escrita “[...] tem sido a mais catastrófica da história da alfabetização e, em parte, da escola atual, que substituiu o estudo da gramática pela legenda de um tipo de interpretação de texto, que se tornou moda entre nós, recentemente”. A educação escolar “[...] tem muitas funções, mas a alfabetização, no sentido técnico, ainda continua sendo a habilidade de saber ler, ou seja, de decifrar o que está escrito” (CAGLIARI, 2007, p.68).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1991, havia 20,10% de analfabetos e no ano 2000, havia 13,60%, considerando pessoas com quinze anos ou mais. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

rigor. Fala-se não só em cidadão ou cidadã referindo-se a uma pessoa, mas em empresa cidadã, escola cidadã, sociedade cidadã, vida cidadã” (LEONEL, 2006, p.63). Empregada de maneira indiscriminada, sem indagações, a concepção de cidadania coloca-se sem problemas. Entretanto, conforme a autora, “[...] nada mais difícil do que esse conceito nas sociedades modernas de igualdade formal e desigualdade material, sobretudo nessa fase de crescente redução nos níveis de emprego [...]”. Em decorrência, “na ausência do trabalho os laços sociais afrouxam-se e mais necessidade tem-se das virtudes do cidadão. Virtudes que na vida se vão perdendo juntamente com o trabalho e vão sendo substituídas por lições escolares” (LEONEL, 2006, p.63).

Nessa perspectiva, para educar as pessoas aptas a lidar com um mundo marcado pelo desenvolvimento da tecnologia e o desemprego, na década de 1990, foram lançados documentos em nível internacional, que se destinam a nortear a educação escolar dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil. Tais ações têm sido determinadas pelas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição afiliada ao Banco Mundial (BM).

Nesse contexto,

[...] o governo brasileiro vem implementando suas políticas econômicas e educacionais de ajustes, ou seja, diretrizes e medidas pelas quais o País se moderniza, adquire as condições de inserção no mundo globalizado e, assim, se ajusta às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. De todo modo, faz-se presente, em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2008, p.55).

Dentre os documentos assumidos pelo governo brasileiro, destacamos internacionalmente o “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir”, o qual sistematiza orientações à educação escolar em diferentes níveis, cuja

elaboração foi presidida pelo economista e francês Jacques Delors entre os anos de 1993 e 1996.

Esse documento foi publicado no Brasil em 1998, com a apresentação do então Ministro da Educação – do governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) – Paulo Renato de Souza, com destaque à importância do Relatório para o cumprimento da tarefa de se repensar a escola brasileira.

É com a preocupação com aqueles que poderão ingressar no mundo do trabalho e com aqueles que ficarão à margem, excluídos do sistema, que o Relatório inicia sua explicação sobre o desafio da educação escolar na contemporaneidade: ser trabalhador e cidadão:

Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto **trabalhador e cidadão** (DELORS, 1998, p.18, grifos nossos).

A mesma orientação de formar o cidadão e o trabalhador passa a ser assumida como política de Estado, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais foram elaborados no governo FHC e distribuídos às escolas públicas de Educação Básica em 1997 para servir de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país.

Tanto o Relatório Jacques Delors como os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam a necessidade de a escola oferecer àqueles que a ela tiverem acesso uma formação voltada para a cidadania.

Conforme se afirma no Relatório Delors (1998, p.61), “A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral”. O ensino escolar deve, pois,

[...] reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... (DELORS, 1998, p.99).

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, p.34) consta que: “Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania”. A educação formal de qualidade que

[...] a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos **e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos** autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p.33, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que esses documentos articulam a formação do cidadão, enunciam que a tarefa da escola é formar sujeitos capazes de se adaptar à sociedade, ou seja, ao trabalho, em função do aprimoramento constante dos aparatos tecnológicos. Formação já garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996. No artigo segundo da LDB – Título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” –, encontramos a seguinte afirmação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Segundo o Relatório Jacques Delors (1998, p.72) “Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações”.

Na introdução dos Parâmetros Curriculares, consta que:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilidades em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (BRASIL, 1997a, p.34-35)<sup>29</sup>.

A conciliação entre formar o cidadão e o sujeito que se adapte às relações de trabalho pode ser observada nos fragmentos do Relatório Delors e no livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No Relatório, menciona-se que:

A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de

---

<sup>29</sup> É importante ressaltar que, segundo Galuch e Sforzi (2011), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a ideia de adaptação dos indivíduos às necessidades das relações de trabalho e a preocupação com a manutenção da ordem social não são tão explícitas tal como verificamos no Relatório Delors. De acordo com as autoras, isso não significa que esse objetivo não se faz presente nesses documentos orientadores da Educação Básica. “Dentre outros fatores, talvez isso esteja relacionado ao fato de que, no Brasil, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi necessário o diálogo com as pedagogias críticas que buscaram orientar a prática educativa na década de 1980, como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica. Essas pedagogias que se fundamentaram em pressupostos do materialismo histórico estavam fortemente presentes nos cursos de professores e nos debates acadêmicos desse período. Assim, alguns termos dessas teorias foram apropriados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas os seus significados foram reconfigurados, adaptando-se às políticas internacionais” (GALUCH, SFORZI, 2011, p.61). Em decorrência, se gera dificuldade para compreender a perspectiva de formação presente nesses documentos, sem que se examine o contexto de sua elaboração.

educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (DELORS, 1998, p.15).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma-se que:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciência profissional [...] (BRASIL, 1997a, p.47).

Observamos, nas citações expostas, que tanto no Relatório como nos PCNs há a afirmação segundo a qual os sujeitos devem se adaptar às complexas transformações que perpassam o mundo do trabalho. Essa visão remete a educação à tarefa de explorar, nos processos de ensino e aprendizagem, metodologias que levem os alunos à construção e à busca permanente do conhecimento.

Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, **‘aprender a aprender’**. Isso coloca novas demandas para a escola. **A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que capacitem para um processo de educação permanente** (BRASIL, 1997a, p.35, grifos nossos).

Concordando com Saviani (2008, p.432): “[...] na situação atual, o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Como não se trata mais de contar com um emprego seguro, o segredo do sucesso profissional estaria na capacidade de o sujeito estar apto a aprender a aprender permanentemente e adotar um comportamento flexível que lhe permita adaptar-se às condições do mercado de trabalho. Logo, como é atribuída essa responsabilidade ao sujeito, se ele não consegue um emprego é porque está desatualizado, desajustado.

A mesma orientação “aprender a aprender” é apresentada pelo Relatório Jacques Delors. No documento, define-se que a educação ao longo de toda a vida “vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação [...]”. Para tanto, a função da escola é transmitir “[...] o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (DELORS, 1998, p.19). Percebemos que o que se pede da escola não é o trabalho com o conhecimento, mas com capacidades e competências.

Nesse intento, um ensino escolar que priorize e padronize a apropriação do conhecimento formalizado, linear já não é mais adequado. É necessário um ensino que desenvolva nos alunos habilidades demandadas para o mercado de trabalho: sujeitos críticos, competitivos, que saibam resolver problemas, bem como

**[...] uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1998, p.89, grifos nossos).**

Para que a escola cumpra com o papel que lhe é confiado, segundo o Relatório Delors, ela deve se organizar em torno de quatro pilares: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Se as novas relações de trabalho exigem um trabalhador com comportamentos flexíveis, é preciso que a escola o ensine a “aprender a conhecer” e continuar aprendendo ao longo da vida. Se a produção flexível exige capacidades como trabalhar em grupo, gerir e resolver conflitos, a escola deve incluir entre suas aprendizagens não uma qualificação profissional em si, mas o “aprender a fazer”, de maneira que os estudantes estejam aptos tanto para o trabalho formal como para o informal. Para que os alunos aprendam a se comportar adequadamente diante de problemas como a violência, o desemprego,

frutos das relações de exploração no trabalho, da evolução técnica, do rompimento dos laços sociais, a escola deve ensinar os estudantes a “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, a ser cidadãos, de modo a reduzir os conflitos sociais. Como na sociedade atual cada ser humano deve se responsabilizar sobre seu sucesso profissional, cabe à escola desenvolver nos alunos o pensamento autônomo e crítico, de modo que eles “aprendam a ser” capazes de decidir, por si mesmos, como agir em diferentes circunstâncias da vida.

No que tange ao ensino, como essa perspectiva de formação se expressa nas atividades de leitura e compreensão de texto? Vejamos alguns exemplos.

O texto e a atividade a seguir fazem parte de um livro de História designado para o 4º Ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 10** – Livro: Projeto Prosa: História, 4º ano

Leia o texto e responda

Povos ricos, ainda que sem moeda e roupas. Povos com engenharia, medicina e arquitetura que, hoje, os brancos reconhecem como a sabedoria de um desenvolvimento baseado no uso e usufruto de todo o meio ambiente, e uma sustentabilidade que não destrói a terra, nem contamina as águas e o ar. Povos que tinham força física amparada na força espiritual e cuja cultura, transmitida oralmente de pais para filhos, traduzia a voz dos céus, da terra e das águas.

Marcos Terena. Disponível em: [WWW.jbonline.terra.com.br/destaques/500anos/id1ma7.html](http://WWW.jbonline.terra.com.br/destaques/500anos/id1ma7.html). Acesso em: setembro de 2007.

- a) A que povos se refere o texto?
- b) Na sua opinião, o que os povos indígenas podem ensinar sobre a relação humana com o meio ambiente?

**AMPLIAR**

- ✓ Descubra uma nação indígena que viva próximo da região onde você mora e faça uma pesquisa para saber como eles vivem. Siga este roteiro:

Onde eles vivem? Perto ou longe da cidade? Isolados ou em contato com pessoas não indígenas? Perto de quais rios e florestas?

Como eles vivem? Pesquise suas moradias, pinturas e costumes no cotidiano.

Fonte: Alves, Oliveira e Borella (2008, p.21).

Observamos que apenas a primeira questão, “a”, exige que o aluno compreenda o texto para respondê-la. A segunda, “b”, requer a manifestação de parecer pessoal, porém o aluno precisa observar as informações do texto para responder à questão.

As perguntas que compreendem uma atividade de pesquisa visam a desenvolver o aluno pesquisador, ou melhor, o sujeito capaz de “aprender a conhecer” ou “aprender a aprender”, almejado pelo Relatório Delors. Analisando essa atividade sobre os princípios do referido Documento, ela não visa à aquisição do conhecimento codificado no texto, porque a intenção é que o estudante “[...] aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas **capacidades profissionais** [...]”. Essa aprendizagem diz respeito aos saberes utilitários, como afirma o Relatório: “[...] as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual”, pois o fundamental é que “[...] cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência” (DELORS, 1998, p.91, grifos nossos).

Se antes tínhamos atividades de leitura e compreensão de texto rigorosamente linear, agora temos um ensino que flexibiliza o processo, em que o texto é um suporte para desenvolver habilidades, como as apregoadas pelo lema “aprender a aprender”.

Notamos que se tornar amiga da ciência não significa que a criança se aproprie do conhecimento científico para desenvolver as funções psicológicas superiores; o que se busca é que o aluno aprenda – individualmente – a observar, descrever, explicar, sem respaldo do conhecimento. Tal afirmação se comprova na atividade que requer pesquisa. As perguntas não abrangem as informações do texto, mas apenas o sujeito de que está se falando, o índio.

O próximo exemplo faz parte de um livro de Geografia designado para o 4º do Ensino Fundamental.

**Quadro 11 – Livro: Projeto Prosa: Geografia, 4º ano**

### **O comércio e os estabelecimentos comerciais**

O **comércio** é a atividade econômica de compra, venda ou troca de produtos, também chamados de mercadorias.

Os locais onde as mercadorias são comercializadas são estabelecimentos comerciais.

Padaria, supermercado, farmácia e restaurantes são exemplos de estabelecimentos comerciais que podem existir no seu bairro, na sua cidade ou no município.

Os estabelecimentos comerciais se localizam principalmente nas cidades. Podemos encontrá-los, contudo, também nos bairros rurais.

- ✓ Fale com seus colegas alguns estabelecimentos comerciais que existem no seu bairro ou município. Na sua opinião esses estabelecimentos atendem às necessidades dos moradores? Por quê?

#### **Comércio e tecnologia**

Atualmente, é possível vender e comprar mercadorias sem sair de casa. Com inovações tecnológicas nas áreas de comunicações e informática, cada vez mais o comércio é realizado por meio da internet e do telefone.

- ✓ Na sua opinião, por que muitos consumidores não realizam o comércio por meio da internet ou do telefone?

### **O comércio informal**

Em muitas cidades brasileiras, ocorre o crescimento do **comércio informal**, constituído por comerciantes que não pagam impostos. Muitos deles são camelôs ou vendedores ambulantes.

Leia o texto e observe a ilustração [ao lado do poema há a ilustração de um vendedor ambulante].

#### **Tem camelô...**

Bolsas, rádios, jóias falsas,  
brinquedos, lenços, sandálias...

Com uma banca e um banco  
essa loja tão sortida  
mostra tanta coisa linda  
sem nem mesmo ter vitrine.

Não tem teto, nem paredes.  
 O freguês dessa lojinha  
 entra e sai por todo lado.  
 Todo mundo é atendido,  
 Todo mundo é bem tratado.

- Um relógio pra madame!  
 Um cinto pro cavalheiro,  
 um carrinho pro garoto,  
 pro moço ali um chaveiro.

Marcelo Xavier. Tem de tudo nesta rua... São Paulo: Formato, 1990. p. 8.

- ✓ O texto retrata o dia-a-dia de um camelô. Que diferenças existem entre esse profissional e outros comerciantes, como o da padaria e o vendedor da papelaria?

Fonte: Paula e Rama (2008, p.61-62).

Ante a proposta de ensino e aprendizagem exposta nos textos “O comércio e os estabelecimentos comerciais” e “Comércio e tecnologia”, as atividades não concorrem para a compreensão do texto, mas para a manifestação de pareceres pessoais, isto é, restringem-se à manifestação do conhecimento empírico do aluno.

Nas palavras de Saviani:

[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive chegou a cristalizar-se em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’ e ‘as crianças aprendem apesar da escola’. **É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola** (SAVIANI, 2005, p.15, grifos nossos).

O texto “Tem camelô” e a questão que lhe segue não apresentam reflexão, análise, ou seja, formas de pensar sobre a situação socioeconômica brasileira que favoreça a consciência das incoerências sociais que levam o sujeito a se tornar um vendedor ambulante. A forma como o trabalho informal é apresentado o torna inquestionável, exposição de ideia conveniente para uma sociedade que não oferece emprego para todos.

Em conformidade com o Relatório Delors, os países que possuem uma economia em desenvolvimento, como a América Latina, onde a atividade assalariada não é dominante, a aprendizagem deve preparar as pessoas tanto para o trabalho formal como para o informal, ou seja, deve habilitar o aluno a se adaptar às novas condições, sem questioná-las.

O papel da aprendizagem para o atendimento do pressuposto “aprender a fazer” também se encontram em atividades direcionadas à formação da Educação de Jovens e Adultos.

**Quadro 12 – Livro: Educação e desenvolvimento: Um caminho para a cidadania**

**Evolução... revolução... transformação...**

A Revolução Industrial chegou!

A mão-de-obra do homem foi complementada pelo trabalho da máquina.

Essa revolução no modo de produzir levou o homem à necessidade de novos conhecimentos para adaptar-se às mudanças.

Hoje, novas mudanças aceleram o progresso.

Para que o homem consiga acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia, garantindo um emprego que lhe dê melhores condições de vida, é necessário que amplie os seus conhecimentos.

**Trabalhando o cotidiano**

1. A Revolução Industrial transformou o modo de vida das pessoas. Discuta com o professor e os colegas que tipo de inovações foram produzidas pelo homem nessa época.
2. Na cidade em que você vive, existem muitas indústrias? Quais são os aspectos positivos e negativos que elas oferecem à comunidade?
3. O homem, nos dias de hoje, fez grandes conquistas que geraram progresso. Esse progresso melhorou as condições de vida de todas as pessoas? Por quê?

**Trabalhando o texto**

1. Com a Revolução Industrial, o que complementou o trabalho do homem?
2. Para adaptar-se às mudanças ocasionadas pelo progresso, o que o homem precisa fazer?

3. Escreva o nome de uma fábrica que você conheça.
4. Escreva o nome de alguns produtos industrializados que você utiliza no seu dia-a-dia.

Fonte: (VIEIRA, 2003, p.80-81).

Verificamos, na atividade de compreensão do texto, que as questões que concorrem para a apropriação do conteúdo são as de número “1” e “2” do item “Trabalhando o texto”.

No item “Trabalhando o cotidiano”, enfatizam-se questões como as de número “1” e “2”, em que os alunos são levados a discutirem as transformações ocasionadas pela Revolução Industrial, sem respaldo do conhecimento histórico científico. Espera-se do estudante uma resposta reflexiva diante do assunto.

Conforme expusemos no capítulo anterior, sabemos que ao ingressar na escola o aluno possui um conhecimento espontâneo, adquirido nas relações sociais, e que a escola tem um papel fundamental na constituição de seu psiquismo ao fornecer conhecimentos científicos e desenvolver formas complexas de analisar e generalizar o conhecimento. Lembrando o que postula Vigotski (2000), quando o sujeito é capaz de generalizar um conceito, significa que ele se tornou consciente do conceito, o que lhe possibilita um tipo mais elevado de atividade cognitiva, uma nova forma de entender as coisas.

No caso do exemplo das atividades expostas, é difícil, por que não dizer impossível, ao aluno, generalizar o conceito “Revolução Industrial” na transformação do modo de vida das pessoas ou o que isso melhorou ou não nas condições de vida das populações, que ultrapasse o seu conhecimento empírico, imediato.

Um exercício de reflexão e análise para que o estudante compreenda o que a Revolução Industrial gerou para a sociedade deve ser guiado por explicações e conhecimento histórico. No entanto, o problema do exemplo apresentado é que o conteúdo do texto não possibilita um trabalho desse tipo. O texto traz informações superficiais sobre o que veio a ser entendido como Revolução Industrial.

Tanto o conteúdo do texto como as atividades deixam explícita a ideia segundo a qual cabe ao sujeito buscar adquirir conhecimentos, ou melhor, a

aprender a aprender para “acompanhar” as mudanças ocasionadas pelo progresso e assim garantir um emprego que lhe dê melhores condições de vida.

Tal concepção transmite uma ideologia diante da qual todos se rendem. Isso se deve porque, segundo Palangana (2002, p.159) “O sistema produtivo se apresenta como agente eficaz de pensamento e ação”. Ou seja, transmite um conhecimento – seja em propostas curriculares ou nos meios de comunicação – e uma moralidade inquestionáveis, diante dos quais todos acreditam, “atrofiando a consciência, impedindo o homem de compreender as contradições enraizadas nesta sociedade”.

Por meio das informações do texto e dos exercícios apresentados, é possível atestar a afirmação de Palangana (2002, p.162) de que a sociedade industrial tende a excluir da memória humana os elementos conflitantes de sua história, ou seja:

A memória, que leva à compreensão da historicidade das formas de produção, bem como das perdas e conquistas angariadas nessa trajetória; que leva ao julgamento, ao encontro do critério de verdade e falsidade, progresso e regressão, é neutralizada. O neoconservadorismo, conscientemente ou não, descaracteriza a linguagem do conhecimento histórico, capaz de romper a crosta superficial da ‘sociedade democrática’. As mediações entre passado e presente, que desvelam os fatores que fizeram os fatos, dão significado ao estilo de vida, projetam as fronteiras e as alternativas, são desligadas; a dialética, bloqueada. É a operacionalização de sua consciência, de seu conteúdo e de suas funções. A consciência já não é outra coisa senão aquilo que a sociedade industrial lhe permite ser.

O conteúdo do texto, bem como as atividades, desvincula o desenvolvimento do pensamento do aluno em relação à história da Revolução Industrial. É nula a dialética entre passado e presente, o que implica o esvaziamento da reflexão do estudante sobre as implicações da Revolução e, conseqüentemente, da possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

O próximo exemplo também faz parte de um livro didático direcionado à Educação de Jovens e Adultos.

### Quadro 13 – Muda o mundo Brasil: alfabetização de jovens e adultos

#### Operários

Tarsila do Amaral nasceu em 1º de setembro de 1886 na fazenda São Bernardo, município de Capivari, interior de São Paulo. Com 16 anos pinta seu primeiro quadro denominado **Sagrado Coração de Jesus**. Em 1920 foi para Paris, capital da França, para estudar escultura. Então, em 1922, voltou e trouxe a influência da arte européia para a Semana da Arte Moderna, um início muito importante para o nosso país, porque marca o momento da mudança da arte no Brasil com inovações e muita irreverência. Em 1933 pinta o quadro “Operários” e dá início à pintura social no Brasil. Morreu no dia 17 de Janeiro de 1973.

Uma obra de arte é uma forma de comunicação, revela a cultura de um povo, o pensamento e o tipo de sociedade que a consome. A obra de arte também é um texto.

#### Fala cidadão! Fala Cidadã

1. Que relações a obra tem com o título?
2. O trabalho dignifica o homem? Por quê?
3. Qual a importância de nossas diferenças no trabalho?
4. Por que precisamos viver em grupos?
5. Qual a nossa responsabilidade dentro de um grupo?
6. Que diferença existe entre uma pessoa ter um trabalho e uma profissão?

Fonte: Rigoni (2008, p.64-65).

Observamos que apenas a primeira questão exige a compreensão do texto; as demais podem ser respondidas independentemente de o aluno ter lido e compreendido o texto.

Novamente, as atividades que acompanham o texto são utilizadas não para a apropriação das informações do material escrito, mas para desenvolver habilidades, ou seja, se a forma de organização do trabalho fundamentado na flexibilidade exige do trabalhador capacidades e habilidades para trabalhar em grupo, o ensino passa a apregoar aprendizagens que façam o aluno adquirir essa consciência, como: “Qual a importância de nossas diferenças no trabalho?”, “Por que precisamos viver em grupo?”, “Qual a nossa responsabilidade dentro de um grupo?”.

Nessa perspectiva, a escola deve preparar pessoas aptas para trabalhar em equipe. No relatório Delors, afirma-se que:

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”.

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, [...] deu lugar à organização em ‘**coletivos de trabalho**’ ou ‘**grupos de projeto**’, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. (DELORS, 1998, p.93-94, grifos nossos).

O relatório enuncia que os empregadores exigem dos trabalhadores uma espécie de “coquetel individual”, ou seja, “saber fazer”, combinando qualificação profissional, comportamento social, **aptidão para trabalhar em grupo** e o gosto pelo risco. Além disso, acrescenta, se unirmos a estas exigências a busca de um compromisso particular do trabalhador, considerando como gerador de mudança, “[...] torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘saber ser’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida [...]” (DELORS, 1998, p.85).

Percebemos a manifestação de uma concepção de conhecimento segundo a qual as qualidades individuais dos homens são inatas, ou seja, os sujeitos carregam certas aptidões, habilidades, qualidades em sua bagagem hereditária.

A concepção inatista considera o desenvolvimento da atividade mental como resultado da maturação de propriedades e capacidades mentais inatas. Essa ideia dissocia a relação entre ensino e desenvolvimento psíquico, o que significa que a instrução escolar não pode influenciar no desenvolvimento das capacidades intelectuais do estudante. Luria e Yudovich (1985, p.9), referindo-se à teoria inatista pontuam que:

[...] ao considerar ‘a maturação das capacidades mentais’ como um processo contínuo, espontâneo, não só escamoteia o problema da explicação dos mecanismos do desenvolvimento mental, como também relega a um plano secundário as

influências educativas, a considerá-las, quando muito, como meio para acelerar ou retardar a 'maturação natural', cuja direção já está predeterminada.

Ao considerar que o processo de desenvolvimento psíquico ocorre independentemente da educação, o ensino escolar, a partir dessa percepção, utiliza-se dos resultados alcançados no desenvolvimento espontâneo do aluno. Essa ação se revela nos livros didáticos ao privilegiarem atividades de compreensão de texto restritas ao conhecimento empírico do estudante.

Contra-pondo-se à concepção inatista, a psicologia Histórico-Cultural considera os processos mentais como formações funcionais complexas que se desenvolvem como resultado da interação entre sujeito biológico e o meio no processo de assimilação da experiência social.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar potencializa o desenvolvimento cognitivo na medida em que não se limita ao nível de desenvolvimento real do estudante, mas possibilita a amplificação e a apropriação dos conhecimentos.

O próximo exemplo faz parte do livro de História direcionado para o 4º ano do Ensino Fundamental.

#### **Quadro 14 – Projeto Prosa: história, 4º ano**

### **CONVIVÊNCIA Nós e os outros**

(...) Assim, Pedro descobriu que aquela era uma terra já descoberta. A terra já tinha dono!

Por um instante, os homens vestidos e os homens nus se olharam calados, mergulhados em pensamentos e dúvidas. O breve silêncio pareceu uma eternidade.

Quando finalmente falaram, perceberam que as palavras não faziam sentido naquele momento. Cada qual tinha a sua língua. Mas um simples sorriso podia mostrar ao outro a cara do desejo. (...)

Lúcia Fidalgo. *Pedro menino navegador*. Rio de Janeiro: Manati, 2000. p.17.

O texto narra o encontro de duas culturas bastante diferentes. Naquela época, havia muitos povos que não conheciam. Hoje, com os meios de comunicação ligando o mundo todo, quase não existem culturas desconhecidas.

Existem, porém, diferenças culturais marcantes entre os diversos povos que habitam nosso planeta: eles falam línguas variadas, vestem-se de maneira diferente, têm hábitos e comportamentos distintos e celebram acontecimentos de diversas formas.

Convivendo com pessoas de outras culturas, podemos conhecer coisas novas e aprender a respeitar as diferenças.

1. Você convive com pessoas que têm hábitos culturais diferentes dos seus? Conte aos colegas.
2. Reúna-se com os colegas para conhecer aspectos de outras culturas.
  - a) Pesquisem hábitos de outras culturas que sejam diferentes dos seus.
  - b) Organizem cartazes para mostrar as descobertas feitas pelo grupo.
  - c) Apresentem os cartazes e contem aos colegas as coisas interessantes que vocês aprenderam.
3. Dê sua opinião.
  - a) O que você aprendeu com esse trabalho?
  - b) Qual dos hábitos culturais apresentados lhe despertou maior curiosidade?
  - c) Que costume da sua cultura você gostaria que outros povos conhecessem?
4. Crie uma mensagem que incentive outras crianças a respeitar os costumes de outras culturas. Escreva-a no caderno.

Fonte: Alves, Oliveira e Borella (2008, p.36).

Verificamos que as questões que se seguem ao texto não envolvem a aquisição do conteúdo, porém enfatizam a valorização das diferenças culturais, correspondendo aos objetivos de formação apontados no Relatório Jacques Delors, na concepção “Aprender a viver juntos”: “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — **no respeito pelos valores do pluralismo**, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, p.102, grifos nossos).

A formação defendida no documento se mostra preocupada com o desenvolvimento de sujeitos que apresentam atitudes de respeito uns para com os outros. Entretanto, em um olhar atento ao conteúdo do Relatório, depreendemos que ao invés de alicerçar essa formação voltada para a discussão das desigualdades sociais, enfatiza-se uma escola que se responsabilize em

formar cidadãos que respeitam e valorizam o pluralismo, a diversidade, na intenção de preparar indivíduos que saibam gerir conflitos.

Nas questões propostas, elimina-se a discussão sobre “a chegada dos portugueses no Brasil” e destacam-se as diferenças e os hábitos culturais, os quais têm como consequência a negação da universalidade da cultura, entendida pela Teoria Histórico-Cultural como a riqueza material e intelectual de todo gênero humano. Isso significa eliminar a possibilidade de a educação escolar contribuir para o entendimento de que todas as pessoas, sem exceção, fazem parte de uma única cultura: a cultura humana.

A negação da universalidade da cultura é defendida, segundo Duarte (2006), pelo pós-modernismo. Conforme o autor, para os pós-modernos, não se trata do fato de que a cultura humana ainda não tenha atingido um estágio de universalidade, ou que a classe dominante tenha submetido à cultura humana aos seus interesses. Ou seja, “para o pós-modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas sim a idéia de que possa haver uma cultura universal”. Recusando tal ideia “[...] os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional pautado explícita ou implicitamente no suposto da existência ou mesmo da possibilidade de uma cultura universal é projeto conservador, autoritário e etnocêntrico”. Em contraste a isso, “[...] postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação em geral, incluída nesta a educação escolar” (DUARTE, 2006, p.609).

Duarte (2006) assevera que esse ideário não tem condições de lidar adequadamente com as contradições da sociedade capitalista, entre a universalização da riqueza material e intelectual e o total esvaziamento das relações sociais. Um dos meios encontrados pelos pós-modernos tem sido o de desenvolver exposição de ideias que “[...] misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea a visões românticas de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno”. Além disso, “há também, no interior do pós-modernismo, tendências que procuram reagir ao esvaziamento por meio da defesa do relativismo cultural e do discurso que faz da diversidade um princípio ético” (DUARTE, 2006, p.611).

Observamos, assim, que conceitos históricos referentes à “História do Brasil” expressos no ensino, por exemplo, termos como desigualdade social, contradições, sofreram uma significativa inflexão teórica contemporânea. Para Moraes (2001), esse fenômeno, denominado pela autora “sutil exercício lingüístico”, que se faz presente nos documentos oficiais e nas pesquisas em educação, formam uma ideologia apaziguada, estetizante e romântica.

Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo – alguns foram construídos, re-significados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de status sócio-econômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de ‘baixo’ e ‘alto’ ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, o novo e pragmático vocabulário faz-se necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e a criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso é então fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – tantos deles educadores –, bem como pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina. (MORAES, 2001, p.13-14).

O conteúdo do texto apresentado, intitulado “Convivência Nós e os outros”, é um exemplo de inflexão da história da vinda dos portugueses para o Brasil. Percebemos uma visão romântica de um passado ressignificado, fragmentado – “Quando finalmente falaram, perceberam que as palavras não faziam sentido naquele momento. Cada qual tinha a sua língua. Mas um simples sorriso podia mostrar ao outro a cara do desejo. (...)” – livre do conteúdo sistematizado sobre a história do nosso país nesse período.

É bom lembrar, citando Luria (1979a), que a linguagem forma e organiza o pensamento. Logo, por meio dela é possível levar as pessoas a um ou a outro entendimento. E os que possuem o domínio, afirma Palangana (2002), sabem muito bem como explorar o uso da linguagem para que as pessoas acreditem, aceitem o que está dado, apreciem e consumam o que a ordem social precisa para continuar a se reproduzir. Sobre essa questão, assevera a autora: “O poder de manipulação pela via da linguagem chega ao ponto de camuflar ou falsear

completamente o verídico e este, falseamento, por sua vez, camufla a linguagem” (PALANGANA, 2002, p.161).

Além disso, verificamos que as questões apresentadas no texto designam ao aluno a condução das atividades, o que significa que a mediação no processo de ensino e aprendizagem, torna-se desnecessária.

No tocante à função do professor, no Relatório Jacques Delors consta que:

A contribuição dos professores é crucial para **preparar** os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: **contribuir** para o desenvolvimento, **ajudar** a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, **favorecer** a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem **despertar** a curiosidade, **desenvolver** a autonomia, **estimular** o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, p.152-153, grifos nossos).

Notamos que a função atribuída ao professor é a de preparar, contribuir, ajudar, favorecer, formar, despertar, desenvolver e não o de mediador na relação do aluno com o conhecimento.

Segundo o Relatório, o papel do professor enquanto agente de mudança, o qual deve favorecer a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão importante nos dias atuais.

Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. **A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais** adquiridos na infância e ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p.152, grifos nossos).

Ao contrário das definições atribuídas ao professor pelo Relatório Jacques Delors, para Vigotski a função do professor é o de mediador entre o aluno e conhecimento, ou melhor, o educador é aquele que transmite os conteúdos

científicos, sejam eles das ciências exatas, naturais ou humanas, e ao mesmo tempo, as ações mentais que levem o aluno à apropriação do conhecimento, cuja internalização por parte do estudante leva ao desenvolvimento das potencialidades mentais.

O exemplo a seguir faz parte de um livro didático de Língua Portuguesa para o 4º ano da série inicial do Ensino Fundamental:

**Quadro 15 – Projeto Buriti: Português, 4º ano**

1. Leia estes exemplos de notícias de solidariedade	
<p><b>Escoteiros fazem mutirão de ações sociais</b></p> <p>Jovens entre 7 e 21 anos de mais de cem grupos escoteiros do Brasil planejam desenvolver iniciativas voltadas aos direitos das crianças e dos adolescentes. As atividades fazem parte do 8º Mutirão Nacional Escoteiro de Ação Comunitária, que anualmente estimula os jovens a participar de campanhas de doação, seminários, jogos e murais sobre determinado tema.</p> <p>Disponível em:  <a href="http://WWW.fomezero.gov.br/noticias">WWW.fomezero.gov.br/noticias</a>. Acesso em:            1º de fev. 2008.</p>	<p><b>Pais, alunos, professores e funcionários recuperam escolas depredadas</b></p> <p>Professores, pais, alunos e funcionários da Diretoria Regional de Ensino do Recanto das Emas dedicaram os sábados do mês de agosto à recuperação de carteiras, pintura de paredes e reforma de instalações elétricas e hidráulicas. O trabalho deixou o primeiro pavimento da escola praticamente novo. A próxima etapa é a restauração do andar térreo da unidade, também bastante depredado.</p> <p>Disponível em: <a href="http://WWW.districtofederal.df.gov.br">WWW.districtofederal.df.gov.br</a>. Acesso em 1º de fev. 2008.</p>
<p><b>2. Com os colegas, você vai organizar um jornal falado para divulgar notícias sobre ações de solidariedade.</b></p> <p>a) Pesquise em revistas, jornais, na internet e na cidade onde você mora notícias sobre ações solidárias.</p> <p>b) Escreva o texto da notícia que você achou mais interessante para servir de apoio na hora da apresentação do jornal falado.</p> <p><b>3. Depois de ensaiar, apresentem as notícias para os funcionários da escola.</b></p> <p><b>4. Autoavaliação</b></p> <p>1. Escolhi notícias interessantes em minha pesquisa?</p> <p>2. Empenhei-me na produção do texto de apoio e no ensaio?</p>	

3. Apresentei as informações necessárias para a compreensão da notícia?
---

Fonte: Editora Moderna (2007, p.135).

A sugestão de trabalho apresentada demonstra a preocupação em desenvolver, no aluno, atitudes de solidariedade. Preconizam-se formas de pensar e agir inspiradas em valores. Não há análise crítica das incongruências geradas na realidade social mediante a necessidade de formar sujeitos que se adaptam à sociedade das desigualdades. “Assim, enquanto a escola se esforça para estreitar os laços da boa convivência social, a prática neoliberal estimula o individualismo, a concentração de riquezas e o rompimento desses laços” (LEONEL, 2006, p.64).

O ensino proposto está de acordo com os princípios proclamados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais “Apresentação dos Temas Transversais e Ética”, de 1ª a 4ª séries:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, **adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade**, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito (BRASIL, 1997b, p.7, grifos nossos).

Ao mesmo tempo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais “Meio Ambiente/Saúde”, de 1ª a 4ª séries lemos que:

O professor deve, sempre que possível, possibilitar a aplicação dos conhecimentos à realidade local, para que o aluno se sinta potente, com uma contribuição a dar, por pequena que seja, para que possa exercer sua cidadania desde cedo. E, a partir daí, perceber como mesmo os pequenos gestos podem ultrapassar limites temporais e espaciais, como às vezes, um simples comportamento ou um fato local pode se multiplicar ou se estender até atingir dimensões universais. Ou ainda, como situações muito distantes podem afetar seu cotidiano (BRASIL, 1997c, p.55).

O ensino pautado em ações para o desenvolvimento de atitudes faz com que se perca de vista o ensino de conteúdos científicos. Com isso, se anula o que deve ser prioridade para a educação escolar, qual seja, garantir a “[...] transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p.18).

Concordamos com Saviani (2005, p.14) que a educação escolar “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Priorizar na organização do ensino de compreensão de textos elementos para a formação de atitudes, em grande parte restritos à experiência cotidiana do aluno, neutraliza os efeitos da escola, no sentido de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e emancipá-los frente às subversões geradas pelo sistema capitalista. Nesse caso, convém destacarmos o alerta feito por Young (2007, p.1297):

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição.

Percebemos no ensino expresso nos livros didáticos, a partir da formação apregoada pelo Relatório Jacques Delors e os PCNs, que mediante a necessidade de formar sujeitos que se adaptam à sociedade das desigualdades buscam-se dois tipos de formação, os quais se objetivam nos livros: um, voltado para o desenvolvimento de competências, para que o sujeito tenha condições de atuar no mercado de trabalho, e o outro, voltado para a formação do cidadão, com vistas a desenvolver no aluno atitudes de solidariedade e valores. Portanto, temos um quadro social no qual o conhecimento científico é pouco valorizado.

#### 4. CONCLUSÃO

Ao investigar a gênese da história da leitura, vimos sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano na ação de elaboração dos instrumentos e dos signos. Devido ao poder de atuação que os signos conferem à mente humana, Vigotski postula que eles se constituem em ferramentas psicológicas, porquanto, neles estão consubstanciados pensamentos humanos complexos. A linguagem, a escrita, a elaboração conceitual, por serem parte desse conjunto de sistemas simbólicos – signos –, quando apropriados por cada membro do gênero humano desencadeiam processos psíquicos superiores.

A escrita permite ao homem registrar sua história, seus conhecimentos. A leitura é o meio pelo qual os homens se apropriam dos conhecimentos codificados.

A escola, como espaço institucional de transmissão do conhecimento, é a responsável primeira para que os sujeitos assimilem esse legado social. Todavia, como instituição que responde às necessidades oriundas de um determinado contexto, acaba assumindo funções que entram em contradição com o seu próprio papel social.

Amparando-nos em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para a qual os sujeitos se desenvolvem mediante a apropriação da cultura humana, o trajeto percorrido nesta pesquisa, guiado pelo objetivo de analisar as implicações das demandas em termos de formação decorrentes das transformações no mundo do trabalho a partir da segunda metade do século XX nas situações de leitura e compreensão de textos revelou que desde o final da década de 1960 busca-se um ensino que responda às demandas decorrentes das mudanças na organização do processo produtivo. O atendimento a essas demandas em termos de formação tem resultado em um ensino cuja aprendizagem de conteúdos científicos não está no primeiro plano.

O que isto significa? Significa negar aos estudantes as condições para o desenvolvimento de pensamentos mais complexos, reflexivos, negar os

instrumentos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades eminentemente humanas. Fazemos tal afirmativa baseando-nos na ideia de Vigotski, segundo a qual:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2008, p.115).

Constatamos que entre o final da década de 1960 e o período da década de 1970, tínhamos uma organização do ensino, expressa nos livros didáticos, cujo objetivo era o desenvolvimento de sujeitos que executassem tarefas repetitivas, mecânicas e que compreendessem ações que se desencadeiam em uma progressão sequenciada, próprias para a formação de mão de obra para o trabalho sob a base taylorista/fordista. Observamos, nas situações de leitura, que os textos apresentavam conteúdos relacionados à formação de valores, próprios para a adaptação à sociedade.

O ensino expresso nas questões de compreensão de texto, nesse período, objetivou respostas uniformes, padronizadas, na intenção de evitar a interferência subjetividade do aluno e do professor, e assim garantir a “eficiência” do ensino. Nessa perspectiva, a aprendizagem do estudante era certificada pela habilidade de ele executar tarefas como as de memorizar, identificar, completar, assinalar, ligar e repetir fragmentos do texto.

Na década de 1980, na tentativa de se desenvolver um ensino que possibilitasse a formação da opinião crítica do aluno, o qual pudesse compreender as incoerências geradas pela sociedade, verificamos, nas situações de leitura apresentadas pelos livros didáticos analisados, textos com conteúdos de cunho político-ideológico. Nas atividades de compreensão de textos, a ênfase recaiu na opinião do aluno a respeito do assunto do texto, na intenção de desenvolver sua consciência crítica, desvinculando-se da formação da crítica de sua condição: a apropriação do conteúdo que se objetiva no texto.

Com base em pressupostos da abordagem Histórico-Cultural, podemos inferir que a desvinculação entre o desenvolvimento do pensamento crítico da aprendizagem do conhecimento científico resulta no esvaziamento do teor da própria crítica e do desenvolvimento do pensamento.

Na década de 1990, mediante a crise estrutural do regime de acumulação fordista – a qual significou o redirecionamento do sistema de produção sustentado por um maior aparato tecnológico, culminando no sistema de acumulação flexível – e a introdução das políticas neoliberais, passou-se a exigir um novo perfil de trabalhador, não mais com habilidades uniformes tais como se exigia na organização do trabalho sob os princípios taylorista/fordista, mas com habilidades individuais, com vistas à formação de sujeitos críticos, criativos e com comportamentos flexíveis.

Nessa perspectiva, percebemos que nas situações de ensino de leitura e compreensão de texto, passou-se a valorizar a subjetividade do aluno, a formação de opinião crítica, mas com propósitos contrários daquela conclamada na década de 1980, em que as pedagogias críticas propunham que a educação fosse fonte esclarecedora dos conflitos sociais.

A falta de emprego gerado pelo crescente aparato tecnológico e pelas novas exigências por um perfil de trabalhador desestabiliza a ordem social, motivo de preocupação das políticas neoliberais. Para reger esse problema, a escola, no contexto atual, além de responder pela formação do trabalhador, com vistas a uma instrução que lhe permita “acompanhar” as novas exigências do mercado de trabalho, passou a oferecer um ensino voltado para a formação do cidadão, com vistas à coesão social. Essa perspectiva de formação alinha-se às orientações defendidas pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É possível afirmar que, atualmente, há o predomínio de um ensino cujas situações de leitura de texto são acompanhadas por questões que reforçam o pensamento empírico do aluno, que independe da escola para o seu desenvolvimento, porque está presente na aprendizagem cotidiana. Há também a ênfase em questões que desvinculam a relação entre passado e presente, a formação do pensamento universal e perguntas voltadas para o desenvolvimento

de atitudes, valores, competências, habilidades exigidas ao atendimento às demandas da sociedade atual.

A análise do ensino expresso nos livros didáticos revela que a escola é conclamada a oferecer a formação que responda às necessidades de manutenção da sociedade, portanto, a de formar sujeitos “bem ajustados”. O suporte teórico da abordagem Histórico-Cultural nos possibilitou compreender que o ensino não visava e não visa ao desenvolvimento humano com vistas a proporcionar o acesso ao conhecimento culturalmente elaborado pela humanidade por meio da leitura e compreensão de texto.

Ressaltamos que para que a aprendizagem seja promotora do desenvolvimento intelectual, é necessário que esteja vinculada ao conhecimento científico. Entretanto, conforme Galuch e Sforzi (2006, p.10), para que os conceitos científicos sejam fonte de “[...] desenvolvimento dos estudantes é necessário que a escola organize situações em que estes conhecimentos sejam processados e transformados em instrumentos simbólicos mediadores entre sujeitos e a sociedade”. Em outras palavras, sistemas simbólicos que permitam ao aluno lidar com a realidade de maneira diferente, que lhe possibilite ultrapassar o conhecimento imediato, empírico e agir mentalmente com conceitos mais complexos. Porquanto, não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas aquela focada em conceitos científicos, em situações de leitura e compreensão de texto voltado para ações mentais como a análise, a reflexão, o estabelecimento de relações, objetivando que o conhecimento seja compreendido e fonte de um pensamento que, por ser capaz de desvelar a realidade para além do empírico, possa ser denominado crítico.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. et al. **Educação Moral e Cívica: Geografia – História – Ciências.** São Paulo: FTD, 1967.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/antunes-adeus-ao-trabalho.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. de.; BORELLA, R. N. **Projeto Prosa: História 4º ano.** 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

ALVES, G. **Toyotismo.** 2009. p. 1-3. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/artigo-giovanni-alves-toyotismo.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

ANTUNES, M. F.; MARANHÃO, R. **Trabalho e civilização: a humanidade em construção: das origens do século V.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1997a. (Ensino de 1ª à 4ª série).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997b. (Ensino de 1ª à 4ª série).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente, Saúde.** Brasília: MEC/SEF, 1997c. (Ensino de 1ª à 4ª série).

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BENTO, S. **A Regra de São Bento.** Tradução: D. Basílio Penido. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BOGOYAVLENSKY, D.N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento Psico-intelectual na Idade Escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases para psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAGLIARI, G. M.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado da letras, 1999.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Alp, 1**: análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Ed. Renovada. 1995.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 11-28.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Autores Associados, 1984.

FONTANA, R. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Capinas, SP: Autores Associados, 2000.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 45-59.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. 2004. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 12 jan. de 2012. Não paginado.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HOBBSAWN, E. J. A Era do Ouro. In: **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

KAWAMURA, L. Educação tecnicista. In: **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

KOSTIUK, G. S. Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**: bases para psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 77-95.

LEONEL, Z. Tendência atual da história da educação. In: Schelbauer, A. R. et al. **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 53-70.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia**: bases para psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, B. A. **Caminho Suave**: comunicação e expressão: 3ª série. 21 ed. São Paulo: Caminho Suave, 1989.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F.; **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, PR: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. 1.

LURIA, A. R. A palavra e o conceito. In: **Curso de Psicologia Geral**: Linguagem e Pensamento. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. 4, p. 17-51.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 39-58.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

LURIA, A. R. O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do Comportamento em Crianças Normais e Oligofrênicas. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases para psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 1. ed. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

MOTA, C. G. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Moderna, 1986.

OLSON, D. R. A escrita e a mente. In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P. del; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Tradução de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89-111.

PALANGANA, I. C. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Summus, 2002.

PAIVA, M. da P. M. **Novas Idéias, português: 4ª série**. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.

PARMEGIANI, R. de F. **Práticas da escrita e da leitura na Alta Idade Média Hispânica**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Raquel%20Parmegiani.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. de 2011.

PAULA, M. M.; RAMA, A. **Projeto Prosa: geografia 4º ano**. São Paulo: Saraiva, 2008.

PERSUHN, J. J. **Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida: 4ª série**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1985.

PROJETO BURITI. In: Editora Moderna (Org). **Português**. Editora responsável: Marisa Martins Sanches. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

RICCHETTI, H. **Aleluia: segundo livro de leitura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

RIGONI, F. G. **Muda o mundo Brasil**: alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

ROAF, M. **Grandes Civilizações do Passado**: Mesopotâmia. Barcelona: Ediciones Folio, 2006.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Tradução de Jaime Carvalho Coelho. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1973, v. 5.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 11-22.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SKINNER, B. F. A ciência da aprendizagem e a arte de ensinar. In: **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, Marta S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66 , jan.-jun. 2011.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, Marta S. de F. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? In: **Anais do XIII Endipe**. Recife: UFPE, 2006.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, Marta S. de F. Apropriação dos instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.

VIEIRA, M. J. et al. **Alfabetização**: língua portuguesa, matemática: volume integrado. Curitiba: Ceja, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em: 27 dez. 2010.