

RELAÇÕES DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS) FORMAÇÕES NA ATIVIDADE DE (ENSINAR A) LER E ESCREVER¹

TEACHING RELATIONSHIPS AND HUMAN DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON (TRANS)FORMATIONS IN THE ACTIVITY OF (TEACHING) READING AND WRITING

Ana Luiza Bustamante Smolka

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
asmolka@unicamp.br

Resumo: Ao refletir sobre *qual alfabetização para qual tempo*, teço considerações sobre as práticas de leitura e da escrita e as práticas de *ensino* da leitura e escrita nas condições da contemporaneidade. Assumindo uma perspectiva histórico-cultural, indago sobre os efeitos da produção tecnológica, que vem transformando tais práticas, e argumento sobre a necessidade de se aprofundarem os estudos da *sociogênese* do desenvolvimento humano, levando-se em conta a complexidade do tempo histórico, a complexidade da língua em suas múltiplas facetas, a complexidade das relações sociais e a desigualdade das condições de vida. Num movimento histórico dialético de interconstituição, as crianças se desenvolvem nas relações com os professores também em desenvolvimento, participando *colaborativamente* das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever.

Palavras-chave: Alfabetização. Relações de ensino. Desenvolvimento humano. Vivência atribuída de sentido. Perspectiva histórico-cultural.

Abstract: In inquiring about *which literacy for which time*, I discuss about reading and writing practices as well as the teaching practices of reading and writing in contemporary conditions. Assuming a historical-cultural perspective, I ask about the effects of technological production, which has been affecting and transforming such practices, and I argue about the need to deepen the studies of the sociogenesis of human development, taking into account the complexity of historical time, the complexity of language in its many facets, the complexity of social relations and the inequality of living conditions. In a dialectical historical movement of interconstitution, children develop in relation to teachers also in development, both collaboratively participating in

¹ Texto apresentado no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), realizado na UFMG, agosto de 2019.

the (trans)formation of reading and writing activities so much as of the very teaching activity.

Key words: Literacy. Teaching relations. Human development. Meaningful experience. Historical-cultural perspective.

Introdução

Os convites sempre nos incitam. Temas e títulos, em geral, nos provocam. As condições – as determinações circunstanciais, conjunturais, históricas – nos impõem desafios. Falar sobre *qual alfabetização para qual tempo* – tema deste IV CONBAIf – demanda pensar em termos da história e da cultura, dos espaços/tempos de elaboração da forma escrita de linguagem. Esse convite, mais uma vez, me leva a colocar em perspectiva percursos e projetos, conquistas e convicções, desejos e indagações, me leva a buscar objetivar o trabalho realizado e a trabalhar no sentido de projetos (ainda) não realizados.

Início então pela leitura de Thiago de Mello (1978), *Canção para os fonemas da alegria*. O poema inspira e mobiliza pelo que traz de condensado na História: O ano, 1964; o lugar de produção, Chile; o golpe militar no Brasil, o exílio da terra natal. O poeta tece Homenagem a Paulo Freire², lembrando as 40 horas de Angicos. Solidário, proclama e declama o trabalho do educador. Ressalta o acontecimento da aprendizagem da escrita. “Soletrando a canção de rebeldia”, faz referência ao fonema, e celebra a alegria e a transformação da pessoa que começa a ler e a escrever.

Nas entrelinhas do poema, os gestos sustentados e compartilhados, os esforços admitidos e con-sentidos de (aprender a) ler e escrever... E, nesses gestos, a elaboração da consciência, a possibilidade do (des)envolvimento e da participação ativa dos sujeitos na escrita da história. Assim, os muitos **sentidos** de aprender a ler e a escrever *impregnam* e fecundam a palavra tijolo: O tijolo, a terra, o barro. A luta, a labuta, o trabalho. E, no jogo de palavras e textos, frases e sílabas, sons e letras, fonemas e grafemas, a geração de novos e múltiplos sentidos.

Sim, porque podem ser muitos os **sentidos** de ti-jo-lo – como palavra geradora, como artefato cultural, como produção humana, como produto concreto e metafórico ao mesmo tempo, fundamento e pretexto na elaboração da forma escrita de linguagem. Forma escrita de linguagem que foi – ela mesma – se *alfabetizando*, isto é, se des-envolvendo na criação do alfabeto; foi se linearizando, se *fonetizando* e se convencionalizando no processo mesmo de sua produção / em meio a arbitrariedades, ambiguidades e não-coincidências nas múltiplas **relações** nela implicadas. Forma de linguagem que se encontra,

2 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª edição, 1978.

como outras formas, sempre em movimento, em (trans)formação nos seus usos, na sua prática.

Qual alfabetização para qual tempo? Ao longo das últimas décadas, temos (e falo aqui de um coletivo de professores e pesquisadores, em vários níveis de ensino), incansavelmente, reunido esforços que englobam diversas concepções e muitas nuances metodológicas. Temos levantado e enfrentado debates acalorados buscando argumentar sobre as muitas facetas da alfabetização. Temos consensualmente admitido a complexidade do processo. Temos refletido sobre teorias e princípios epistemológicos. Temos procurado ampliar o conhecimento e adensar a argumentação trabalhando nas interseções de campos disciplinares. Temos buscado apurar a escuta do outro, mesmo na defesa de um ponto de vista. Temos refletido, no curso dos anos, sobre os muitos sentidos da alfabetização. Temos considerado a alfabetização no tempo histórico e temos problematizado os tempos singulares da alfabetização das crianças. Temos compartilhado o cotidiano de tantas professoras e professores alfabetizadores nos espaços de sala de aula, procurando dar visibilidade ao trabalho miúdo, incansável, muitas vezes, exaustivo, no chão da escola. Temos estudado e analisado processos e efeitos das práticas de alfabetização e, na diversidade de práticas e nos gestos singulares, temos efetivamente alcançado a alfabetização de muitas e muitas crianças. Não é pouca coisa!

A criação da ABAIf em 2012 emergiu como um potente lócus de articulação desses esforços, muitas vezes esparsos, desconhecidos e desencontrados, congregando pessoas e instituições em núcleos de resistência e defesa de políticas públicas de Estado. No último ano, a luta no campo da alfabetização no Brasil se acirrou e ganhou novos contornos perante as ações de um governo que demonstra desconhecimento e desprezo ímpares – pela história do país, pela história da alfabetização, pela produção acadêmica, pelos projetos e conquistas, pelas condições de vida e histórias de famílias, adultos e crianças. O Manifesto da ABAIf em janeiro de 2019 é contundente:

A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO *et al*, 2019).³

De 1964 a 2019, são mais de 50 anos – meio século! E quantas mudanças! Os tempos demandam, mais uma vez, uma premente análise das práticas

3 Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Manifesta%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-ABAlf.pdf>. Acesso em: 24/06/2019.

de leitura e escrita, das práticas de *ensino* da leitura e da escrita, pelas condições da contemporaneidade e os efeitos da produção tecnológica que vem transformando tais práticas. Enquanto viabilizam a digitação rápida e abreviada, muitas vezes, “adivinhand” e antecipando a palavra a ser escrita, os equipamentos, instrumentos técnicos e semióticos criados pelo homem – celulares, computadores, *tablets* etc. – deslocam e dispensam a necessidade de escrever, possibilitando, ao mesmo tempo, a alternativa do envio de mensagens oralizadas. *Skype, Facetime, WhatsApp*, criam possibilidades de contato remoto *face a face*, demandando que essas formas de interação sejam estudadas, redimensionadas, reconceitualizadas diante das novas condições de espaço e tempo. A escrita, uma das condições que viabilizou essa produção tecnológica, se inscreve de tal forma nas coisas, nas práticas, que, de tão óbvia, adquire transparência, chega a se mostrar quase “invisível” como a Carta Roubada de Edgard Allan Poe.⁴

Essa obviedade, essa permeabilidade da escrita inscrita nas práticas mostra como essa forma de linguagem, que emergiu como uma *nova formação* na história humana – produto da vida social e da atividade técnica e simbólica do homem – tornou-se constitutiva dos modos de agir, pensar, falar, lembrar, operar das pessoas; tornou-se – e funciona como – um potente instrumento na mediação e constituição da atividade humana em transformação.

Se, na coexistência e na convivência com muitas formas de escrita,⁵ a alfabetização se impõe e convém pela flexibilidade e pela riqueza que a diferenciação e a discretização dos fonemas possibilitam; na dinâmica de sua produção, a escrita vai se condensando, se abreviando, se *ideografando* hoje em novas formas (internetês, *emojis*) – que são lidas, intuídas, (pres) sentidas pelas crianças bem pequenas quando estas participam de uma dada ambiência cultural.

Incorporada de tal forma nas práticas, o que é possível enxergar e saber da escrita, de suas formas e funções? O que da escrita precisa ser apontado, destacado, ressaltado, nomeado, ensinado, e como, para as crianças hoje? Quem aponta? Quem ensina?

Como discutem diversos autores,⁶ os objetos não dizem por si mesmos. O mundo de objetos sociais, de normas, de conceitos, instrumentos e técnicas, não é imediatamente evidente para os sujeitos na cultura, mas implica, requer mediação: *o conhecimento do mundo passa pelo outro*, argumentava Vigotski (1984; 1995). É necessário que alguém acolha a criança que nasce, que alguém responda ao seu choro (WALLON, 1995), que alguém aponte e nomeie

4 POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Victor Civita, 1981.

5 Como discutem, por exemplo, em diferentes momentos e de diversas formas, Roland Barthes (1987), Joaquim Fontes (2000), Roxane Rojo (2009).

6 Leroi-Gouhran (1994); Clot (2006).

o mundo para ela, que alguém ensine. E o *gesto de “ensinar” – in signare*: marcar, assinalar, imprimir signos na mente – traz em suas raízes não só a possibilidade, mas a condição da significação, isto é, a ação de significar, a produção de signos e sentidos nos gestos compartilhados, nas relações com outros (VIGOTSKI, 1995; SMOLKA, 2006, 2010).

A nossa questão é, então, compreender: Como as crianças, hoje, se **apropriam** desse produto histórico-cultural? Como **participam** de sua produção? Como vão conhecendo e reconhecendo as marcas, as características, as especificidades da produção escrita? Como vão se envolvendo e se desenvolvendo com ela, afetivamente, cognitivamente? Que relações vão estabelecendo entre os muitos componentes e suportes, as múltiplas formas e funções da escrita? Como as crianças tornam próprios, de si mesmas, os conhecimentos disponíveis – acessíveis? De que forma? – na cultura? Como incorporam, de maneiras singulares, esses conhecimentos incorporados nas práticas? Que sentidos as crianças vão encontrando – e produzindo – nas relações com a escrita? Que sentidos **nós** vamos fazendo dos sentidos que as crianças fazem? Que sentidos vão se produzindo nas **relações de ensino**?

Das condições e das contradições nas relações de ensino

As salas de aula em que temos trabalhado nos têm convocado, diariamente, a reconsiderações e problematizações constantes – pela heterogeneidade das turmas, pela diversidade das práticas, pela pluralidade de formas de conceber a escrita e o ensino, pelas políticas de inclusão, pela desigualdade e precariedade nas condições de vida, pelas profundas contradições que integram as relações de ensino. (ANJOS, 2013; BUCIANO, 2012; BUSCARIOLO, 2015)

Isso se evidencia, de diversas formas, nas falas de muitas professoras alfabetizadoras:

*M: eu acho que **tem algo que é da própria sala de aula que é uma questão que está ali, eu acho que sempre esteve, que é essa coisa de dar conta das diferenças entre as crianças.** (...) A gente tem essa característica do trabalho em sala que é algo que é gritante, que **é o desafio o tempo todo de você lidar com tempos diferentes, com saberes diferentes, temperamentos, personalidades...***

*S: **porque é o que mais nos aflige (...)** eu sinto uma espada pendurada na minha cabeça, eu sinto isso, sabe, porque, é uma **cobrança daquilo que as crianças TEM que saber até determinada DATA marcada...** Então transforma a escola em ciclo, acredita que o desenvolvimento dele, alfabetização, letramento, não se dá em um período*

*de um ano, mas te cobra isso. Eu acho que é o que mais nos aflige. **Eu tenho que trabalhar diversificado, eu tenho que pensar nas necessidades individuais, eu tenho.***

I: eu não consigo administrar tudo isso, então não faço, o que eu tento fazer é respeitar o limite, saber o que aquela criança consegue, o que ela consegue interagindo com o outro, ou vindo até mim precisando, conversando, nesse diálogo, então eu tento respeitar o limite. Então eu não vou cobrar de uma criança que ainda está conhecendo o alfabeto, está ainda nas letras, um texto, uma produção de um texto de um filme que a gente assistiu, coisa que eu posso cobrar de um outro que faça, mas... vou ser sincera, a atividade diversificada em sala eu ainda não consegui fazer.
(ANJOS, 2013, grifos no original)

De diferentes maneiras, as falas dessas três professoras alfabetizadoras mencionam e exemplificam dificuldades na organização do trabalho pedagógico na diversidade e na adversidade da sala de aula. Diversidade que nos faz considerar as crianças “formatadas” pela produção midiática, pelos celulares e redes sociais; as crianças cujo acesso restrito ou quase nulo aos bens materiais e ao conhecimento sistematizado se lhes torna constitutivo, marcando contraditoriamente sua condição; as condições de extrema vulnerabilidade e violência em que muitas crianças se encontram; as crianças cuja condição orgânica demanda atenção e trabalho particularmente orientado e requer a criação de formas específicas de sustentação da vida; a formatação curricular no processo de escolarização, as avaliações em larga escala... E em como isto tudo entra em pauta, afeta as relações de ensino no interior da escola.

Indagar sobre *qual alfabetização para qual tempo* nos leva a problematizar essas tensões, essas contradições, essa dialética da produção humana, colocando em discussão a complexidade das múltiplas relações das crianças com a escrita no mundo contemporâneo, em contextos de profunda desigualdade social.

Já sabemos que a escola faz diferença, principalmente no acolhimento às crianças que vivem em contexto de maior precariedade (FREITAS, 2002; 2004; 2012; DUBET, 2004; 2012; ROCHEX, 2011). Uma das mais gritantes contradições é que o acelerado desenvolvimento tecnológico tem aprofundado a desigualdade, marcando as crianças pela falta, não só de acesso aos bens materiais, mas de conhecimento. Como, então, criar condições de participação efetiva dessas crianças nas práticas escolares? E, levando em conta as condições concretas de vida, como conceber o desenvolvimento das crianças, de cada criança – entretecida à história humana?

Uma situação registrada em uma sala de 1º ano, há 30 anos, pode servir de mote para prosseguirmos em nossas reflexões:

Raimundo, sete anos, oitavo de 13 irmãos, vinha para a escola com o cabelo desgrenhado, o rosto sujo, o nariz escorrendo, as mangas enroladas de um casaco enorme que não lhe pertencia. Brincava e corria com colegas no recreio, era mesmo arteiro. Mas ficava horas quieto, absorto, difícil de se engajar nas atividades em sala de aula, que pareciam não fazer sentido algum para ele. Um dia, a professora se aproxima de sua carteira e lhe diz: “Raimundo, que legal o seu nome!! Olha só, tem o mundo nele! E também tem um raio!” Manifestando surpresa, incrédulo, o menino levanta os olhos claros e fita longamente a professora. Os olhares se encontram e se sustentam. “Você quer ver?” Com as letras recortadas em papel, a professora passa a compor seu nome, separando a palavra “mundo”, deslocando o “o” para compor “raio”, nomeando as letras, mudando as letras de lugar, ensaiando leituras de palavras possíveis e palavras inventadas, lendo com ele as muitas possibilidades de composição... O mundo, o raio, e Raimundo, super-herói, ganham forma no desenho da criança. Mundo, raio, super-herói não só nomeiam o desenho, mas entram como palavras no dicionário que vai sendo organizado na parede da sala de aula. Ganham visibilidade, tornam-se referência para as crianças na turma. Podem ser consultadas, copiadas, mobilizadas em outras narrativas e histórias. (ARQUIVOS GPPL, 1989)

Raimundo pode mostrar para os colegas as palavras que compõem seu nome, que seu nome comporta. Ele pode apontar, ensinar para os colegas as palavras aprendidas. A posição de Raimundo muda na sala de aula. Ele pode ensinar, ele aprende ensinando. Não temos os registros da microgênese da escrita no desenvolvimento de Raimundo. Mas uma das questões que a situação registrada nos mostra é a importância do *afeto* na relação de ensino – relações interpessoais que impregnam de afeto o objeto de conhecimento, impregnam de afeto a relação dos sujeitos (professora, crianças) *com* o conhecimento.⁷ Outra questão, dentre tantas possíveis, é como a *posição* da criança na rede de relações, o lugar de saber que a criança ocupa na sala, as imagens que dela se formam, as formas de mediação da professora e de participação das crianças, mostram-se constitutivos das relações da criança com o conhecimento.

Assim, em meio às profundas mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea, nos últimos 30 anos, algumas indagações que persistem no chão da escola, no interior de cada sala de aula, são: Como construir – com a criança – a vontade: de ler, de escrever, de aprender, de conhecer? Como

7 Leite (2006), Tassoni (2008), Barbosa (2010)

mobilizar o desejo? Como compartilhar os gestos de ensinar/aprender que façam sentido para as crianças? Como compreender/aprender os mais diversos modos pelos quais as crianças fazem sentido da forma escrita de linguagem, na relação com o que é apontado, indicado, disponível e acessível hoje, na heterogeneidade da ambiência cultural na qual a criança encontra-se inserida? Quando falamos em construir a vontade, admitimos que ela não é inata, mas se configura nas condições concretas e nas relações interpessoais, e envolve uma (dis)posição dos sujeitos que implica a orientação da **atividade com sentido**. Para além, portanto, de um “mero” conteúdo escolar a ser aprendido, para além de um “simples” objeto de conhecimento a ser ensinado, pensar a forma escrita de linguagem como uma *nova formação*, como *atividade significativa* que vai continuamente se (trans)formando na história humana e no nível da ontogênese, faz diferença no *gesto de ensinar*. Assim concebida, a escrita vai se constituindo em/como um laborioso trabalho simbólico, **coletivamente compartilhado**, e, ao mesmo tempo, **singularmente diferenciado**.

Mas como temos interpretado e investigado o desenvolvimento humano, como temos compreendido as condições de desenvolvimento de cada criança e como temos concebido a própria escrita no processo de alfabetização na instituição escolar?

Dos modos de se conceber o desenvolvimento humano: história e complexidade

Num levantamento da nossa produção acadêmica, de projetos e manuais orientadores do trabalho de professores nas últimas décadas⁸, encontramos uma elaborada explicitação dos conhecimentos dos **aspectos linguísticos envolvidos no processo de alfabetização** (SOARES, 1985; 2016)⁹. E se há, também, referência ao desenvolvimento da criança, tem havido uma **redução do desenvolvimento** humano aos aspectos cognitivos, à psicogênese da língua escrita, com base nas hipóteses pontuadas por Ferreiro e Teberosky (1985). Admitindo as contribuições desse relevante trabalho investigativo, realizado também há três décadas, o que conseguimos enxergar por este prisma teórico? O que escapa deste prisma?

Em uma coletânea de textos publicada há mais de 20 anos, linguistas como Milton do Nascimento, Luiz Carlos Cagliari, Bernadete Abaurre, Roxane

⁸ Programas como Ler e Escrever, Pró-Letramento, PNAIC, dentre outros.

⁹ Exemplar neste aspecto é o trabalho de Magda Soares (1985; 2016, dentre muitos outros), incontestável autoridade no assunto, que incansavelmente aponta, explicita e reitera as múltiplas facetas ou dimensões da alfabetização, detalhando as diversas formas de “consciência” (*awareness*) – fonológica, pragmática, semântica, fonêmica, silábica, grafonêmica, morfológica, sintática, lexical, gramatical, metatextual, metalinguística – implicadas no processo de alfabetização.

Rojo,¹⁰ entre outros, trouxeram para debate vários aspectos da aprendizagem da escrita pelas crianças. Já então apontavam para a importância de se considerar uma multiplicidade de relações e hipóteses elaboradas pelas crianças, que os adultos, pesquisadores alfabetizados, não conseguiam perceber, entender, significar. Ou seja, se a elaboração histórica do sistema alfabético viabilizou um fantástico salto qualitativo na experiência humana, essa foi uma das formas possíveis de representação e organização, mas não a única, nem a completa, isto é, há inúmeras formas de relações que escapam do sistema historicamente instituído, que não se “enquadram” nas notações gráfico-sonoras. E, para se conhecer como as crianças se relacionam, **hoje**, com a escrita, como elas compreendem e aprendem tal sistema alfabético, suas regras, sua lógica, seu modo de funcionamento, há que se alargar os modos de conceber e há que se colocar *em relação* tanto as múltiplas formas de linguagem quanto a complexidade do desenvolvimento humano nas dimensões histórica e individual.

Ao lidar com tantas questões aqui levantadas, encontramos nas elaborações de Vigotski instigantes provocações: sobre a natureza social do desenvolvimento humano, sobre as relações pensamento e linguagem, sobre a forma escrita de linguagem, sobre as relações de ensino, sobre a atitude investigativa, dentre outras. Uma das preocupações que marcou seus trabalhos desde o início dizia respeito aos modos de ensinar, aos modos de estudar as relações de ensino, e às resultantes ou efeitos dessas relações. O planejamento das situações de ensino eram também, ao mesmo tempo, lócus de investigação dos modos de aprender das crianças, isto é, dos modos delas se apropriarem da cultura.

No curso de suas teorizações, *Vigotski chamou a atenção para a história do desenvolvimento cultural do ser humano*. Nos seus modos de abordar o desenvolvimento humano, ele apontava, insistentemente, para a *história* do desenvolvimento – história do desenvolvimento do gesto de apontar, história da atividade humana, história das funções psicológicas superiores, história da linguagem, história dos signos, história da consciência... (VIGOTSKI, 1995; 1996; 2000; SMOLKA, LEITE, AMORIM, 2015).

Engajado em um *projeto de sociedade* e comprometido com a *educação para todos e para cada um*, aí incluindo as crianças pobres, abandonadas, em situação de risco, assim como aquelas com necessidades especiais, surdas, cegas, com deficiência intelectual e/ou múltipla, Vigotski estudava e defendia as *leis gerais do desenvolvimento humano*, ao mesmo tempo em que ensinava e alertava para a importância de se considerar a *situação social de desenvolvimento* de cada pessoa. Concebendo o meio, a ambiência social, cultural, como *fonte* de desenvolvimento, ele mostrava, em seus estudos, como

10 ROJO, R. (Org.). Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Mercado de Letras, 1998.

o *ritmo de desenvolvimento* na relação do indivíduo com o meio é variável e de grande complexidade, desde o funcionamento orgânico (fisiológico, neurológico, endócrino, por exemplo) até os modos de (inter)agir, aprender e apropriar-se da cultura (VIGOTSKI, 2018), nas relações e condições historicamente determinadas.

Seu argumento, portanto, é que o desenvolvimento é **histórico**. Isso não implica uma teleologia, uma finalidade *a priori*, mas envolve uma (trans)formação contínua. O ritmo do desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica do tempo. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante, há períodos de acelerações intensas que se alternam com períodos de desaceleração. O desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades, mas há uma **reestruturação das relações** entre as partes e funções do organismo e as emergentes funções psicológicas.

O ritmo de desenvolvimento não está relacionado à **idade em si**, mas à produção de novas formas de atividade psíquica, novos interesses e vontades, **novas formações**, que se produzem na **situação social de desenvolvimento** na qual a criança está inserida. Ou seja, as condições orgânicas na interação com as condições do meio formam uma **unidade dinâmica, sempre em movimento**. Essa **reorganização de uma unidade dinâmica** envolve a percepção, a atenção, a memória, a emoção, a imaginação, a significação, a linguagem, a vontade (atividade voluntária, a regulação do comportamento), a conceitualização... num **complexo sistema funcional**. A forma escrita de linguagem vai integrando esse complexo, vai viabilizando a reestruturação e se tornando constitutiva de novas relações, vai transformando os modos de funcionamento mental.

É pelo prisma da **sociogênese** do desenvolvimento, de inspiração vigotskiana, que temos buscado trabalhar a alfabetização com as crianças, levando em conta a complexidade e a plasticidade orgânica, cerebral, simbólica, nas formas de apropriação das práticas sociais. Deste ponto de vista, assumimos também que, no processo de apropriação da cultura pela criança, “a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de seu comportamento e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 1995, p. 305). Ou seja, a ontogênese – o desenvolvimento das crianças, de cada criança – apresenta-se como um lócus por excelência de **novas formações**, de (trans)formações históricas.

Em nossos estudos e práticas, temos buscado observar as mais diversas ações e movimentos nas crianças no ensino fundamental, procurando levantar indícios ou indicadores desse trabalho simbólico em constituição: desde a brincadeira das crianças (de ler e escrever), envolvendo palavras e gestos indicativos do desejo e interesse de (aprender a) ler e escrever, até aquilo que se

mostra como recusa ou resistência sistemática em (aprender a) ler e escrever; passando também pelos conhecimentos ou domínios variados dos suportes e aspectos da escrita. Levando em conta as particularidades, experiências e diferentes ritmos de desenvolvimento dessas crianças, buscamos problematizar aquilo que pode parecer, à primeira vista, como negativo, como dispersão ou dificuldades, aquilo que nos surpreende pela descontinuidade ou desvio face às prescrições e expectativas, e que vai evidenciando não só as condições, mas as rupturas e a não linearidade no processo, bem como outras, novas, possibilidades de interpretação nas relações das crianças com a forma escrita de linguagem.

Mais uma vez, as leituras do autor russo nos provocam, na medida em que apontam para inúmeras **não coincidências**, tanto no processo de desenvolvimento quanto nas relações entre pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2001; SMOLKA, 2006; 2010). Ainda, quando ele afirma, em seus estudos sobre o desenvolvimento cultural, incluindo o desenvolvimento de pessoas cegas e surdas, que “[n]ão é obrigatório que a linguagem [escrita] dependa do aparato fônico, pode encarnar-se em outro sistema de signos, como a escrita do sistema visual pode transformar-se em um sistema tátil” (1995, p. 311); ou quando argumenta que *o problema crucial não é o uso de sons mas o uso funcional dos signos* (VIGOTSKI, 2001). São provocações que nos incitam a prosseguir investigando enquanto ensinamos, *enquanto alfabetizamos*.

Quando, por exemplo, *WhatsApp, YouTube, Google* passam a integrar o vocabulário das crianças e a fazer parte do rol de palavras escritas, compondo o dicionário na sala de aula, somos demandados a considerar não só as palavras, mas os próprios instrumentos técnicos e semióticos (que condensam uma história de conhecimentos e práticas), viabilizados pelos celulares, nos nossos estudos; torna-se importante investigar as condições de acesso e os usos que as crianças fazem de tais instrumentos e como estes se tornam constitutivos de seus (dos nossos?) modos de falar, pensar, aprender, memorizar, raciocinar; como afetam e repercutem nas relações de ensino. “Os processos de desenvolvimento do pensamento infantil se apresentam para nós como um autêntico *drama* do desenvolvimento, como um processo vivo de elaboração da forma histórico-social de comportamento” (VIGOTSKI, 1995, p. 303). Drama que se intensifica para professoras e crianças no processo de *apropriação*, de *incorporação* da forma escrita de linguagem como um modo de operar na contemporaneidade, tendo em vista as transformações históricas – por exemplo, da trabalhosa coordenação motora exigida na caligrafia para o breve digitar ou o leve *touch* na tela.

Levar, portanto, em consideração a **complexidade do tempo histórico** e da produção humana; a **complexidade da língua** em suas múltiplas facetas; a **complexidade do desenvolvimento humano** e da **produção humana** na

dinâmica das relações sociais e na **desigualdade das condições** de vida; tem implicações importantes para as também **complexas relações de ensino**, no processo de alfabetização. O conhecimento e a consideração desses aspectos fazem diferença nos modos de ensinar.

Das (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever

A relevância dessas indagações e discussões teóricas encontra-se no fato de que elas nos ajudam a problematizar e a colocar em perspectiva questões que nos afetam cotidianamente, instigando um olhar investigativo tanto no âmbito das políticas quanto no das práticas. O conhecimento dos diversos aspectos e teorizações, assim como a busca de consistência teórica e metodológica no ensino e na pesquisa, mostram-se urgentes e tornam-se visíveis nos embates diários, nas arenas de luta.

Em épocas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado há quase 10 anos, já discutíamos o problema da “idade certa” relacionado ao problema do meio, num país tão heterogêneo e desigual como o Brasil. Na sua estrutura e nas suas formas diversas de realização, o programa ainda viabilizou o diálogo dos docentes nas universidades com os professores no chão da escola, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação (Cf., por exemplo, CONSTANT, 2018; LINO *et al.*, 2019). Os professores eram chamados a participar e a discutir teorias e práticas a partir das diretrizes propostas, do material elaborado e distribuído, incluindo o acesso e o incentivo à leitura de livros de literatura disponibilizados pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar, PNBE, desmontado em 2016.

No momento atual – 2019 –, quando o governo federal instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências¹¹ (Conabe), referindo-se a um painel de “especialistas em alfabetização”; invocando “autoridades educacionais” de países como o Reino Unido, EUA e França, mas menosprezando a diversidade das práticas, os estudos, as análises das condições, as polêmicas e a extensa produção no país; quando o governo proclama a “literacia” e a “numeracia” como termos que (supostamente) trazem algo de novo, mas propondo um retorno à “fônica” como política pública; como podemos argumentar e *mostrar* que outras formas de se alfabetizar merecem ser consideradas? Como “evidenciar” que a *vivência atribuída de sentido* ancora práticas de alfabetização significativas, fecundas e bem-sucedidas?

Conhecer a história, conhecer as teorias – do desenvolvimento, da linguagem, da educação, das relações sociais, etc. –, conhecer as políticas, conhecer o

11 MEC INSTITUI CONABE e painel de especialistas em alfabetização. Portal MEC, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=79261>.

campo de atuação, vivenciar as condições e as relações de ensino nas escolas, mostram-se como um importante *locus* de resistência e de argumentação. É deste lugar, da **práxis**, do lugar da *autoridade da vivência* e do *conhecimento*, que é preciso argumentar.

Ao elaborar sobre o conceito de vivência, Vigotski enfocou, prioritariamente, o processo de desenvolvimento cultural da criança, buscando mostrar como, nesse processo, generalizam-se e se reestruturam as experiências vividas pela criança, formam-se novas relações da criança consigo mesma, enquanto ela vai (re)conhecendo e refletindo sobre a própria *vivência*. “Vivência” é então conceituada como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e por outro lado, *como* eu vivencio isso (como a criança se relaciona com o meio e **significa** uma situação)”¹² (VIGOTSKI, 1996b; 2010; 2018).

Tomando o conceito de vivência como experiência vivida e significada, como “unidade dinâmica da consciência” (VIGOTSKI, 1996a, 1996b), podemos indagar sobre as *relações de ensino* no processo de alfabetização. Como temos vivenciado, significado, o *gesto de ensinar* a ler e a escrever?

Os muitos estudos e análises de uma *práxis* coletivamente vivenciada, os mais diversos relatos de professoras e professores no chão da escola,¹³ têm nos ensinado que as crianças aprendem a ler, lendo, e a escrever, escrevendo; que a vivência da literatura mobiliza e potencializa o desejo de aprender a ler e a escrever, propiciando muitas formas de apropriação do texto lido/escrito; que a atividade de escrever leva a elaborações sobre a escrita; que, ao tentar registrar a fala, as crianças atentam para a dimensão sonora da língua, buscam e elaboram sobre os diversos modos e possibilidades de grafar os sons; que, ao acompanhar os “tateios experimentais”¹⁴ das crianças, podemos vislumbrar aspectos de seus modos de operar e compreender como “*uma regra pode se tornar um desejo*”¹⁵; que escrever não é só desenhar ou grafar a fala, mas é registrar o pensar; que registrar o pensar é lidar com a complexidade do funcionamento mental – envolvendo emoção, memória, imaginação, *significação*¹⁶... processos vão sendo forjados numa dinâmica interação desde a mais tenra idade.

12 *Perejivanie* é o termo em russo, usado no cotidiano e no campo da psicologia, que Vigotski destaca e elabora conceitualmente, atribuindo relevância teórica e significado especial. Termo e conceito encontram-se hoje como foco em intenso debate. Cf. Delari Jr. (2009); Toassa (2010); Veresov (2016).

13 Goulart e Wilson (2013), Goulart e Souza (2015), Goulart (no prelo) trazem instigantes análises dessas relações, por uma perspectiva discursiva na alfabetização. Eventos como *Fala outra escola* mostram-se como importantes locus de compartilhamento de práticas. <https://www.fe.unicamp.br/eventos/agenda-de-eventos/ix-fala-outra-escola-co-lectionar-praticas-de-humanizacao-com-e-para-a>

14 Freinet (1976).

15 Vigotski (1984, 1995) comenta sobre o brincar da criança, fazendo referência a Espinosa. Expandimos aqui essa ideia para abarcar, na vivência significativa das crianças com a escrita, a emergência do *desejo* de compreender e dominar as *regras* ortográficas, sintáticas, convencionalizadas.

16 Bakhtin, 1981; Voloshinov, 2017; Smolka, 2004.

Lembrando que *ensinar e significar* encontram-se na mesma raiz comum, e admitindo que “*a significação é função da relação com o outro*” (PINO, 2005), podemos, nessa relação, mobilizar com as crianças a *memória do futuro*, ampliando o olhar para acolher o ainda não conhecido. Privilegiar os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida; encorajar a *vivência da escrita impregnada de sentidos*; viabilizar a *elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem*: todas essas atitudes integram os gestos de ensinar, o trabalho de alfabetizar.

É neste trabalho, na vivência desta práxis que apostamos e insistimos, admitindo que, no processo de constituição histórica do ser humano, as crianças se (des)envolvem nas relações com os professores também em (des)envolvimento, participando **co-labor-ativamente** das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever. Movimento histórico dialético de interconstituição, no qual se realçam as relações de ensino e se ressaltam as formas de atuação, de co-labor-ação dos envolvidos na relação. Assim, na vivência das condições históricas, (ensinar a) ler e escrever se evidenciam como atividades (trans)formadoras, lócus de elaboração da consciência. “*A consciência é a vivência das vivências; é a experiência vivida das experiências vividas*” (VIGOTSKI, 1996a).

Fazendo ainda ecoar, 50 anos depois, o poema de Thiago de Mello, ao proclamar a alegria do homem que começa a ler, compartilho fragmentos de um diálogo em sala de aula de um 1º ano, no qual se mostra o entusiasmo da criança na elaboração de um projeto de futuro:

Cça: Prô! Agora eu já sei como é a vida de um escritor! Eu vou ser um escritor bem famoso!

Pro: Ah, é?

Cça: Às vezes eu não vou nem fazer a história da Chapeuzinho Vermelho! Vou inventar uma! [...] Meu caderno de desenho vai ser um livro!

Pro: Ah! Que legal, boa ideia! Aí você sempre escreve uma história diferente!

Cça: Toda vez! Toda vez! Aí quando acabar o meu caderno, eu vou comprar outro!

Pro: Isso! Aí vai ficar um caderno cheio de histórias diferentes!

Cça: É! Aí eu vou ser famoso mesmo! Eu posso até contar... Posso até ser um professor que lê histórias como você! (DIAS, 2015)

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO *et al.* *Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades ao Ministro da Educação*. Belo Horizonte: ABAlf, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Manifesta%C3%A7%C3%A3o-P%C3%ABblica-ABAlf.pdf>. Acesso em: 24/06/2019.
- ANJOS, D. D. *A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus*. 2013. Tese (Doutorado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2013.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, M. V. *O discurso emotivo nas interações em sala de aula*. São Paulo: Anna-blume, 2010.
- BARTHES, R.; MARTY, E. Oral/escrito. In: *Enciclopédia Einaudi – Oral/escrito*. Argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. v. 11.
- BUCIANO, M. F. *Eu seguro sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha: narrativa e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2012.
- BUSCARIOLO, A. F. V. T. *O “texto livre” como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças: Contribuições de Freinet e Vigotski na prática em sala de aula*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2015.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CORAIS, M. C. *Alfabetização como processo discursivo: por uma abordagem metodológica*. 2018. Tese (Doutorado em Educação). FE, UFF, Niterói, 2018.
- CONSTANT, E. (org.). *Redes de Alfabetização no estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.
- DELARI Jr., A., & PASSOS, I. V. B. (2009). Alguns sentidos da palavra “perejivânie” em L. S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: III SEMINÁRIO INTERNO DO GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM, 2009, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Unicamp, 2009.
- DIAS, D. P. *O trabalho com literatura no primeiro ano do Ensino Fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2015.
- DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. *Cadernos Cenpec*, v.2, n.2, p.171-179, dez. 2012.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1985.
- FONTES, J. B. *O livro dos simulacros*. Florianópolis: Clavicórdio, 2000.
- FREINET, C. *O Texto Livre*. 2. ed. Lisboa: Dinalivro Distribuidora Nacional, 1976.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80. 2002.

- FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem da escrita. In: GOULART, C.; WILSON, V. (org.), *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.
- GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (org.). *Como alfabetizar?* Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papyrus Editora, 2015.
- LEITE, S. A. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et La parole*. Paris: Michel, 1994.
- LINO, C. S. *et al. FEARJ: debates sobre políticas públicas currículo e docência na alfabetização*. Rio de Janeiro, 2019.
- MACEDO, M. S. A. N.; GONTIJO, C. M. M. (org.). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017.
- MEC INSTITUI CONABE e painel de especialistas em alfabetização. Portal MEC, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=7926>.
- MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*. v. 10. n. 20. p. 329-343. jul./dez. 2010.
- MELLO, T. Canção para os fonemas da alegria. In: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. *Alfabetização e seus sentidos*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHEX, J. Y. e CRINON, J. (org.). *La Construction des inégalités scolaires*. Au cœur des dispositifs d'enseignement. Paris: Presses Universitaires de Rennes. 2011.
- ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ROJO, R., *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (org.). *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed. 2004
- SMOLKA, A. L. B. Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza em cuestión. O de las (no)coincidências em las relaciones de enseñanza. *Cultura y Educación*. Revista de teoria, investigación y práctica. v. 18, n. 1, p. 3-14, mar. 2006.
- SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado de Letras. 2010.
- SMOLKA, A. L. B.; AMORIM, K. S.; LEITE, S. A. S. Questões de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: bebê, criança e adulto em foco. In: SMOLKA, A. L. B.; LEITE, S. A. S. (org.). *Psicologia do desenvolvimento: teorias e práticas em diferentes contextos*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, p. 71-114.

- SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.
- SOARES, M. B. *Alfabetização*. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- TASSONI, E. C. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). FE, Unicamp, Campinas, 2008.
- TOASSA, G. Dossiê Vigotski. *Psicologia USP*. São Paulo, USP, v.21, n.4. 2010.
- VERESOV, N. (2016). Perekhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, v. 12, n. 3, p.129-148.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, L. S. (1929/2000). O Manuscrito de Vigotski. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1996a.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (Tradução Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman). *Psicologia USP*. São Paulo, USP, v. 21, n. 4, p.681- 701. 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas sobre os Fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol III. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996b
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.