

PARA ALÉM DOS DITAMES LEGAIS: A ALFABETIZAÇÃO POR UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

BEYOND LEGAL DICTATES LITERACY FROM
A CULTURAL-HISTORICAL CONCEPTION

Daniela Campregher Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina
danielacampregheferreira@gmail.com

Rosângela Pedralli

Universidade Federal de Santa Catarina
rosangelapedralli@hotmail.com

Ana Lúcia Machado

Universidade Federal de Santa Catarina
analuciamachado1999@gmail.com

RESUMO

Este artigo produzido a partir de um estudo bibliográfico e análise documental, pretende apresentar um panorama das determinações legislativas que regem o processo de alfabetização no cenário brasileiro, tomando como fundamento o materialismo histórico. Para tanto, partindo deste pressuposto teórico-filosófico, alçamos possíveis recuos, contradições e avanços depreensíveis das principais legislações no âmbito educacional, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (2017). Evidencia-se que os debates sobre alfabetização, tanto nas diretrizes de orientação pedagógica quanto nas legais, estiveram associados às questões relacionadas às tensões do sistema produtivo. Essa tensão culmina na perspectiva produtivista da pedagogia das competências, o que torna o debate urgente.

Palavras chave: Alfabetização. Legislação. BNCC. Escola de Vigotski.

ABSTRACT

This article, based on the dialectical conception and produced from a bibliographical study and documental analysis, aims to present an overview of the legislative determinations that rule the literacy process in Brazil. Based on this theoretical presupposition, it highlights possible setbacks, contradictions, and advances that appear in the guidelines in the primary educational legislation, focusing on the National Common Curriculum Base (2017). It is clear that the debates on literacy, both from a pedagogical perspective and from a legal perspective, have been associated with issues related to the tensions of the economic system. This tension culminates in the productivism perspective of the pedagogy of competencies, which makes this debate urgent.

Keywords: Literacy. Legislation. BNCC. School of Vygotsky.

1. INTRODUÇÃO

O campo da Alfabetização foi constituído historicamente num movimento centrado sobremaneira na tensão entre distintos métodos, o que evidenciou “disputas relacionadas com antigas e novas explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública” (Mortatti, 2019, p. 28). Trata-se de um fato inconteste e que repercute nas premissas e práticas desse campo ainda hoje, como também nas políticas públicas implicadas ao tema. É oportuno ressaltar que o fracasso dos alunos nesta questão volta-se sempre como o fracasso da escola ou da formação de alfabetizadores, sendo que fatores sociais e econômicos, bem como desigualdades impostas pelo sistema, foram sempre ignorados, uma vez que considerá-las “[...] implicaria a necessidade de discutir e propor mudanças que atingem a estrutura social e econômica da sociedade brasileira” (Gontijo, 2014, p. 68-69).

Nesse sentido, a inflexão identificada nos documentos oficiais voltados ao campo nos últimos anos é bastante representativa e é assumida como fenômeno ponto de partida da discussão proposta. Tendo isso presente, este artigo, produzido a partir de revisão de literatura e análise documental (Gil, 2019), tem como horizonte dar amplitude para questões pertinentes relativas à alfabetização. Para isso, à luz da concepção dialética, especificamente a do materialismo histórico, são analisados aspectos de diferentes legislações, como a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação (Brasil, 1996); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Coteja-se, assim, referências da psicologia histórico-cultural, desenvolvida pela chamada Escola de Vigotski, além de aquelas alinhadas a tendência pedagógica crítica, mais especificamente nos referenciais de Saviani e sua Pedagogia Histórico-Crítica (2008), ambas vinculadas ao materialismo histórico e dialético.

Com base no referido estofo teórico-filosófico, ressalta-se o conceito de trabalho, seja ele material ou não-material, tomado como categoria fundante da vida humana, dos processos de socialização e de humanização, uma vez que é característico do gênero humano sua constituição a partir de uma relação entre sujeito e objeto. Isso porque a relação do ser humano com a natureza:

[...] não é uma relação imediata, mas realizada através de um conjunto de mediações. São essas mediações, tanto materiais (ex.: ferramentas), quanto não materiais (ex.: linguagem) que estabelecem uma distância entre sujeito e objeto [...] [e] são necessárias porque não há uma relação direta e imediata entre o fim pretendido e a realidade objetiva. A realidade tem que ser transformada para adequar-se ao objetivo almejado pelo sujeito (Tonet, 2013, p. 103-104).

Além disso, é nodal em tal fundamentação a defesa da formação de um sujeito coletivo, isto é, que consiga ir além do paradigma opinativo e constitua consciência, e aqui frisamos, a qual é sempre de classe. Por essa perspectiva, a dimensão do conhecimento implica necessariamente uma articulação entre sujeito individual e sujeito coletivo, através da mediação das classes sociais. Essa articulação só é possível levando em consideração a totalidade.

É importante acentuar que as classes sociais são compostas por indivíduos e que, portanto, eles também, como indivíduos singulares, são sujeitos da história [...]. Ao realizarem as suas ações, eles estão expressando, quer de modo consciente ou não consciente, interesses que os ultrapassam como indivíduos e que são os interesses das classes sociais. Há, pois, uma articulação entre sujeito coletivo e sujeito individual no interior do processo histórico, sendo o primeiro o momento predominante (Tonet, 2013, p. 16).

Assumindo essas premissas, neste estudo, de revisão de literatura e análise documental, amparado no materialismo histórico e dialético, como já registrado, buscamos cotejar alguns conceitos fundados nesse fundamento, de modo a apontar inquietações acerca da concepção de ensino e aprendizagem de linguagem (e, portanto, também de alfabetização) nos documentos oficiais de educação, do que será possível ascender a uma síntese teórica. Para tanto, objetiva-se: (i) apresentar um panorama da legislação que permeia a educação e a alfabetização no cenário brasileiro; (ii) discutir, tomando como referência alguns conceitos levantados de pressuposto teórico-filosófico em causa, possíveis recuos, contradições e avanços depreensíveis nas orientações constantes em tal legislação; e (iii) sintetizar considerações fundamentais ao campo da alfabetização, tendo presente o compromisso com a contra-hegemonia; seguidas das considerações finais.

2. BREVE PANORAMA: PERCURSOS LEGAIS

Nesta seção, conforme anunciado, retomaremos documentos oficiais que permeiam/permeiam o campo da alfabetização para, a partir de alguns fragmentos que permitem sua compreensão, recompor o panorama educacional no que tange a esse momento da escolarização. Nesse sentido, na década de 1980, enquanto o Brasil vivia momentos de abertura política, uma nova legislação se consolidava. Nesse contexto, tivemos a promulgação da Constituição Cidadã: a Carta Constitucional de 1988 que, entre tantas outras questões, assinalava, respectivamente em seus Artigos 205 e 210, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s/p.).

É preciso salientar que a dada Carta Magna recebeu a adjetivação de Constituição Cidadã, tendo em vista a sua consolidação após o período de Ditadura Militar, regime político implementado e comandado por oficiais das Forças Armadas, os quais, dentre outras questões, reprimiram, além de qualquer participação popular na política, qualquer possibilidade de crítica e de reflexão sobre seus mandos, ordens e ditames ideológicos.

Nesse período, as políticas educacionais se ancoravam numa proposta que visava:

[...] uma educação para a formação do capital humano, vinculação entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais do desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país (Shiroma *et al.*, 2011, p. 29).

Vale pontuar, porém, que, embora as políticas públicas foram advindas de preceitos legais, estas nem sempre estiveram realmente respaldadas num conceito amplo de cidadania: muitas das políticas educacionais estiveram ligadas aos indicadores das agências internacionais e organismos multilaterais, associadas aos princípios neoliberais de desregulamentação, privatização, flexibilização e estado mínimo (Shiroma, 2002), que em seu âmago estão comprometidos com as reestruturações e fortalecimento do sistema capitalista. Porém, nem sempre forma e conteúdo entraram em compasso:

[...] a formulação da política educacional deve levar em conta, do ponto de vista da forma, isto é, da perspectiva adotada, as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevalecentes, do ponto de vista do conteúdo, isto é, do objeto, as referidas políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica (Saviani, 2017, p. 04).

Passados quase quarenta anos da implementação da Carta Magna, muito se alterou no quadro nacional, e vimos se instalando no Ministério ONGs, Fundações e outras “parcerias” do campo empresarial que se fizeram presentes na execução da BNCC de 2017. Essa, até certo ponto ignorando os ditos constitucionais de “pleno desenvolvimento da pessoa”, impõe “aprendizagens essenciais”, o que nos coloca defronte a uma escolha, articulada aos ditames do neoliberalismo e de proposições rasas e alienantes. No caso da alfabetização, o documento pontuou 72 habilidades a serem atingidas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 07).

Cabe o registro de que a publicação do documento em menção à Resolução do Conselho Nacional de Educação, dentre outros pontos, sublinhava que “[...] as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários” (Brasil, 2017, p. 04). Ocorre, no entanto, que essa autonomia garantida às instituições, às redes e aos sistemas de ensino acabou por não se confirmar em boa parte dos contextos. Desta maneira, ficaram eles à mercê, sobretudo, do extenso rol de competências apresentado pela BNCC e por consequência da concepção pedagógica subjacente a ela, a pedagogia das competências, presente nas obras de Perrenoud (1999, 2000) do mesmo período em que se alinhava as reformas educacionais ao “novo paradigma produtivo”. Há duas décadas, Shiroma (2002) explicava que o conceito de competência era “balizador da reforma educacional em curso” naquele momento. Mais de uma década depois, ele ainda está no bojo das discussões e da “Base”.

Nesse sentido, considerando o que aponta a BNCC, “a progressão do conhecimento deve ocorrer a partir da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação de práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças [...]” (Brasil, 2017, p. 31). Todavia, surgem-nos algumas inquietações: em que se baseia tal ampliação? Qual seu fundamento epistemológico? Qual é a concepção de conhecimento depreensível desse documento? Como a cultura erudita da qual professores e professoras, filhos e filhas da classe trabalhadora se encontram expropriados é incorporada a esse documento – se o for?

Saviani (2008, p. 22) topicaliza tais ponderações ao salientar que:

[...] cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que delas se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Na contramão desta toada, ao realizarmos um pequeno retorno no período que se deu entre 2012 e 2018, o Governo Federal implementou em parceria com Estados e Municípios o Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pautado em uma política de alfabetização e de formação continuada em nível nacional para escolas e municípios pactuados de todo Brasil, no sentido de implementar práticas na perspectiva da alfabetização que alterassem o quadro do fracasso escolar no contexto da apropriação da leitura e da escrita. Com todos os senões que podem ser levantados

diante de tal política pública, podemos destacar como ponto nodal do programa o fato de serem as formações desenvolvidas pelas Universidades das diferentes regiões do país e de seus pesquisadores mais atualizados à época. Essa política pública intencionava orientar uma formação continuada dos alfabetizadores a partir de uma proposta de âmbito nacional que previa a consolidação da alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental como impunha a meta 05 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

A verdade é que muitos municípios conseguiram consolidar a formação continuada de seus professores alfabetizadores, levando em conta tanto a importância da apreensão de metodologias relativas à consolidação da apropriação do sistema de escrita alfabético, à tecnologia da escrita e da leitura, quanto à competência da leitura e escrita a partir de práticas pedagógicas que, além de serem discutidas coletivamente, se consolidaram sobre a apropriação de processos de alfabetização e letramento (Soares, 2004).

Observando os dados do IDEB (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2019, foi possível perceber, a partir do que muitas das políticas públicas para a alfabetização orientavam naquele momento, resultados positivos das intervenções na formação continuada de professores alfabetizadores a partir do PNAIC.

Em 2017, tivemos a implementação, enfim, da BNCC, que em seu texto sobre a área das Línguas, do componente Língua Portuguesa, estabelecendo um diálogo com outros documentos, assevera que:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações [...] – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (Brasil, 2017, p. 66).

O referido documento, promulgado a partir de idas e vindas de diferentes versões e proposituras que se alteravam mediante visões dos legisladores e das influências das agendas internacionais e de diferentes grupos interessados, manteve-se em um caráter pragmático, por meio de objetivos com foco nas competências e no trabalho com os gêneros textuais:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo o que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem (Brasil, 2017, p. 66).

Em 2019, em pleno governo alinhado às ideologias da extrema-direita e com os ideais neoliberais, vimos a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o qual, desconsiderando as pesquisas e produções mais atuais no campo da alfabetização, compelia aos alfabetizadores o ensino da leitura e escrita a partir do método fônico.

Essa política pública, implementada a partir do Decreto nº 9.765 de 11 de abril daquele ano, ignorando todas as discussões que de longa data foram realizadas, pautou-se na literatura estrangeira e, assim, trocou os termos letramento e numeramento por literacia e numerácia. Ademais, referendou sua proposta metodológica sobre uma “evidência científica”, o que, entre outras palavras, chanceou por meio da defesa o método fônico. Segundo tal proposta teórico-metodológica, a aquisição da linguagem verbal escrita estaria diretamente relacionada, em primeiro lugar, ao reconhecimento da

relação grafofonêmica e, posteriormente, sílabas e palavras, colocando, portanto, as regularidades em condição de apresentação linear e desconsiderando elaborações científicas que de forma inconteste evidenciam que o processo de alfabetização está condicionado ao domínio da linguagem verbal escrita em práticas sociais, sendo o sistema de escrita alfabético apropriado no bojo delas (Vygotski, 1983). Na perspectiva metodológica defendida no plano em menção, contrariamente a esses ‘achados’ científicos que colocam práticas sociais e SEA em relação indissociável, a relação com os gêneros textuais só se daria a partir da apropriação destes objetos iniciais.

Muitas foram as críticas de diversos pesquisadores e entidades como ABALF- Associação Brasileira de Alfabetização e ANPED-Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, que produziram largo referencial pautando os equívocos da proposta. Dentre tantos equívocos conceituais, a não inclusão de pesquisadores e alfabetizadores nas discussões do referido documento e a própria negação ao direito constitucional de professores escolherem às suas metodologias de trabalho, fadou o decreto ao que chamam de letra morta.

Tendo em vista o que foi exposto até aqui e considerando os deslocamentos nas legislações e nas distintas perspectivas de educação e ensino, neste caso, realizando-se um recorte para a alfabetização, retomamos, a seguir, a concepção teórico-epistemológica com a qual convergimos, a fim de promover reflexão sobre com que nos defrontamos, atualmente, enquanto professores.

3. LINGUAGEM VERBAL E ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DOS LEGISLADORES

A concepção de linguagem verbal e de alfabetização com a qual guardamos convergência coaduna-se com o horizonte do materialismo histórico-dialético, o qual evoca que:

A produção de ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como refluxo direto do seu comportamento material (Eagleton, 2019, p. 16).

Desta maneira, a linguagem é um instrumento simbólico de comunicação, condição de apropriação da experiência humana acumulada, ao mesmo tempo que manifesta-se como forma de sua existência na consciência:

[...] concebendo a sociedade como objetivação material e simbólica do trabalho social, como fenômeno historicamente determinado pelas relações sociais de produção, afirma a intervinculação e interdependência entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, tomando-as como dados fundantes do desenvolvimento de ambos (Martins, 2015, p. 45).

Partindo desta premissa, é assertado dizer que nada chega ao estágio de consciência sem que antes esteja presente no nosso meio histórico, além de que é sempre pela mediação que se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, a própria linguagem. Nesses termos, ela é a um só tempo meio e fim em certo sentido no âmbito da alfabetização.

Entende-se, no desdobramento dos conceitos mobilizados a partir do materialismo histórico-dialético e, neste sentido, articuladas aos fundamentos da filosofia marxista, “que a consciência, que é a ‘vida tornada consciente’, é sempre significativa e subjetiva em suas características [...]” (Luria, 1988, p. 195). No processo de tornar a vida consciente, assim, a palavra, linguagem verbal, assume lugar axial, na medida em que permite a subjetivação/apropriação por cada indivíduo do que é exte-

rior, do que é (ou esperava que o fosse) socialmente compartilhado. Trata-se de uma tomada conceitual da realidade, nos termos de que envolve a identificação diferenciada do que compõe a dinâmica social comum, coletiva (Vygotski, 1983).

No bojo desta discussão, podemos definir o estudo e a análise acerca da linguagem verbal como atividade que se dá na interação entre os sujeitos da cultura situados e marcados por um tempo-espaço, dotados de visões de mundo que, por sua vez, são marcadas por relações sociais e econômicas. É nesse sentido que Engels (2004) irá defender que na história humana há precedência do trabalho, concebido como prática social, como atividade vital humana, em relação à linguagem verbal, demandada e criada dadas as necessidades derivadas do primeiro, o trabalho.

Compartilhando dessa mesma concepção de atividade humana, Leontiev (2004) vai defender que a linguagem verbal tem função tanto de interação como de recurso de memória nas práticas sociais engendradas historicamente e objetivadas por cada novo ser da espécie humana. Ou nas próprias palavras desse autor,

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade: por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição de apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (Leontiev, 2004, p. 184).

A partir de tais concepções, o sujeito não é um mero objeto a partir de um enfoque generalista e universal, próprio da mercantilização neoliberal, mas sim segundo uma abordagem que leva em conta mediações que se dão sempre de forma integrada, de forma indissociável do que no materialismo histórico e dialético entende como trânsito metabólico ativo entre ser humano, natureza e sociedade, por meio do qual resultam todos esses partícipes modificados, uma vez que são todos históricos. Trata-se de modificação que envolve inclusive, por um lado, a dimensão orgânica, como explica Engels (2004), e a dimensão afetiva, por outro, como faz ver Vygotski (1983), o que é suprasumido pela dimensão do psiquismo de modo geral.

Tal modificação, contudo, vale a ponderação, não se dá pela mera pertença sociocultural; contrariamente, envolve intenso e permanente processo de tomar para si aquilo que foi produzido pelas gerações anteriores, processo para o qual a mediação tem centralidade. Nesse sentido, importa aqui tomar que não se trata apenas de um “meio” ou “elo” entre coisas, mas sim “[...] interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins, 2015, p. 47). Portanto, é por meio do uso de instrumentos psicológicos, tal como a linguagem, e através da mediação, que as estruturas das funções psíquicas são desenvolvidas, superando a ação reativa em rumo ao processo de humanização.

Então, é correto afirmar que os avanços, os conhecimentos e as superações de determinados “quadros de exclusão e fracasso” no sistema educacional só são possíveis através de mediações qualificadas e que estas alterações se dão porque o sistema funcional transforma-se plasticamente no sentido de trabalhar a dificuldade e trabalhar diferentemente (Luria, 1988, p. 202).

Tendo isso presente, importa pensar que a relação entre desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir das abordagens vigotskianas, requer superar visões estigmatizantes, biologizantes e deterministas acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Para a psicologia histórico-cultural, o peso da cultura e das mediações simbólicas como um todo é importante para que o sujeito possa dar saltos em seu desenvolvimento cognitivo. Isso porque vis-

lumbrar um novo modo de vida social para além do capitalismo não se dá pelo convencimento, mas pelo desenvolvimento de estruturas superiores que ocorrem pela apropriação daquilo que é historicamente acumulado. Por essa abordagem teórica, a diversidade e a heterogeneidade não são questões a serem eliminadas mas sim inerentes à própria humanidade, uma vez que humanizar-se é processo que envolve, ainda de acordo com tal fundamento, uma relação dinâmica entre o que é universal, o que é particular e o que se converteu em singularidade.

Como bem enfatiza a abordagem histórico-cultural, é na relação entre o sujeito e a cultura, uma relação mediada pela linguagem e pelos instrumentos históricos situados em determinado contexto também histórico, que vamos constituindo a consciência de mundo (e de classe) e formando nossa subjetividade. É na relação com o outro, histórico, num determinado tempo/espço também histórico, que vamos nos apropriando das significações socialmente constituídas. Desse modo, é no grupo social, através da linguagem e das significações comuns, que vamos tendo acesso às formas culturais mais elaboradas de perceber a realidade e, dialeticamente, vamos elaborando e reestruturando formas de intervir nesta realidade:

Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto, bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teorização como instrumento indispensável à superação do pensamento efetivo e figurativo, circunscrito à sensorialidade, em direção ao pensamento conceitual e rigorosamente abstrato (Martins, 2016, p. 1579).

Corroboramos com Luria (1988) quando assinala que diferentes culturas produzem diferentes formas de organização intelectual. Para o estudioso, as funções psicológicas superiores como memória voluntária, atenção consciente, capacidade de planejamento, linguagem, entre outras, só se desenvolvem por meio de interações que estão sempre marcadas por tempo-espço histórico-cultural. Neste sentido, a plasticidade cerebral se torna uma premissa absolutamente essencial, uma vez que não há como admitir que as funções cerebrais sejam sempre fixas, imutáveis e determinantes.

Aliadas a essa forma de pensar, consideramos a importância e a relevância da atenção voluntária enquanto uma função psicológica superior que só se processa a partir de contextos socioculturais mediados pelos sujeitos, instrumentos e atividades culturais (Luria, 1988), o que não é diferente na alfabetização. No contexto escolar onde há sempre um padrão de aula, objetivos prefixados e a busca por uma homogeneidade impossível, aquilo que sai do controle e expressa a heterogeneidade é, inúmeras vezes, condenado e encaminhado ou ao atendimento terapêutico, ou à administração medicamentosa, ou às duas coisas. Como exposto por Prestes (2021), nesse sentido, no contexto educacional, há uma baixa tolerância com a diversidade, reflexo de uma sociedade também bastante intolerante, e há, no sentido de superar esta diversidade, uma lógica perversa de medicalização, nublando a real problemática e ontogêse destas questões.

É preciso superar esta compreensão acerca do que é ou não desatenção e levar em conta os diversos espaços de atuação dos sujeitos e a riqueza da diversidade para a cultura e a sociedade em geral. Esta concepção toma o efeito como causa e entende que diferenças nos processos de atenção podem estar apontando a necessidade de alteração das intervenções e propostas, sejam elas pedagogicamente planejadas com vistas a interferir e ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

4. CONTRAPOSIÇÕES E INQUIETAÇÕES: DEFRENTE COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A ampliação das práticas discursivas dos sujeitos só é possível mediante atividades de superação da realidade imediata que lhes possibilitem autoria também discursiva e, para além disso, apropriação do legado artístico, científico e filosófico próprio da humanidade. Na base dessa premissa, está a compreensão de que “No caso do processo educativo, a incorporação, pela criança, dos sistemas de instrumentos psicológicos às suas atividades socialmente constituídas, gera o desenvolvimento psíquico” (Duarte, 2016, p. 1563). Não é demais reforçar o sistema de escrita alfabética como um desses instrumentos e sua centralidade no processo de alfabetização. Já no início das premissas da BNCC, emprega-se:

[...] a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...] (Brasil, 2017, p. 90).

Não é correta a compreensão, contudo, de que a referida centralidade do SEA no processo de alfabetização seja tomada como dar a esse sistema um lugar de fim em si mesmo. Contrariamente, é imprescindível que as crianças estejam cotidianamente envolvidas em práticas sociais que as levem à compreensão cada vez mais complexa das práticas enunciativas, no caso do ensino de linguagem verbal e, especificamente, na alfabetização. Isso se dá a partir de ricas e variadas outras práticas e que se lançam ao futuro e serão reelaboradas/reverberadas por outras práticas, já que a língua é dinâmica, ideológica e dialética, porque é histórica, vinculada desde sempre aos contextos de atividade humana:

A palavra constitui meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as faces transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin/Volochinov, 2004, p. 41).

Retomando nosso percurso acerca dos documentos oficiais, não há como não nos posicionarmos em direção oposta às perspectivas adotadas. Ao filiar-se em bases de explicação biologicistas de desenvolvimento humano, a Pedagogia das Competências e seu alinhamento ao chamado lema do “aprender a fazer”, identificado como fundamento da BNCC (2017), aponta para a formação de um sujeito funcional para o sistema capitalista. Como bem exposto no próprio documento:

[...] A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (Brasil, 2017, p. 13).

Nessa concepção, fica desconsiderada a possibilidade de um desenvolvimento que subsuma a essas determinações, avançando para o desenvolvimento omnilateral, que, por sua vez, envolveria processo intelectual, físico e prático (técnico-manual), sempre em síntese dialética:

Somente estudando as particularidades da atividade humana pode a lógica, de um lado, revelar as relações que existem entre o sujeito e o objeto e, de outro lado, identificar as condições de origem da consciência humana e suas categorias, figuras e axiomas lógicos (da própria cognição, ou seja, do pensamento). O desenvolvimento da atividade prática social (do ser genérico) da pessoa se fundamenta no desenvolvimento histórico do pensamento (Davydov, 2017, p. 22-23).

Um importante aspecto para um tal projeto formativo é o tipo de conhecimento que é privilegiado nos espaços educacionais, condição que fica bastante secundarizada em propostas como a apresentada na BNCC e documentos adjacentes a ela. Prioriza-se, de maneira clara, o conhecimento “mecânico” e técnico, já que “podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de *(de)codificação*” (Brasil, 2017, p. 93, grifo dos autores).

Nesse sentido, dado o compromisso da educação voltada ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos envolver as mencionadas três dimensões, é fundamental que se considere que em toda produção, seja material, imaterial, estética e/ou artística, há concentração de atividade humana (Saviani, 2008), e elas estão presente na forma de objetos da cultura que devem ser recobertas pelo trabalho educativo.

Desta maneira, salientamos que o trabalho pedagógico, sobretudo no âmbito da alfabetização, deve estar centrado em práticas sociais que envolvam leitura e escrita e precisa estar ocupado em promover a apropriação de objetos ricos em linguagens complexificadas em múltiplas manifestações; ou seja, que reúna maior concentração de atividade humana. Esta é uma posição oposta a que se preconiza ao ensino nos Anos Iniciais, sobretudo no que tange à alfabetização, quando se diz:

Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais (Brasil, 2017, p. 93).

Isto, pois, nos posicionamos contra o ensino técnico-pragmático, preconizado nas legislações educacionais como a BNCC, o qual acaba por restringir o indivíduo à realidade imediata, com vistas à adaptação dele ao cotidiano, ao sistema capitalista e às necessidades mais iminentes, justamente aquelas que pouco contribuem para o processo de humanização. Advogamos pelo ensino a partir de uma pedagogia crítica, que prime pela complexificação das interações humanas e das formas de simbolização. Como exposto por Martins (2016), trata-se de um enriquecimento do universo simbólico do aluno por meio da apropriação dos signos culturais elaborados e abstratos.

Não é demais destacar que, ao privarmos os indivíduos das condições objetivas para tal desenvolvimento, o que será inevitável se seguirmos as orientações pedagógicas constantes nos marcos legais para a educação contemporâneos, estamos usurpando deles o direito à formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade e posicionar-se em relação a ela. Contrariamente a essa perspectiva, como já registrado, compreendemos que “[...] a escolarização impõe-se como uma das condições decisivas para o desenvolvimento da capacidade de abstração, na ausência da qual os sujeitos permanecem reféns do sincretismo, sustentando suas ações pelas aparências dos fenômenos e não por aquilo que eles de fato são” (Martins, 2016, p. 29).

Dado o enfoque deste artigo, é fundamental retomarmos a concepção de alfabetização depreen-sível na BNCC, a qual está atrelada aos modelos internacionais vinculados a formas de compreensão do desenvolvimento humano de base biologicista e centrada no desenvolvimento da competência técnica para a escrita e na aquisição do código. No sentido de tal concepção, assim se define: “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (Brasil, 2017, p. 90).

Importa ter presente, nesse direção, a prevalência, no documento em causa, do trabalho com as relações sistêmicas da língua com um fim em si mesmas, notadamente as relações grafêmico-fonêmi-cas e fonêmico-grafêmicas, as quais aparecem escamoteadas pelo termo análise linguística. O que se repete é que a análise linguística envolve conhecimentos linguísticos e os procedimentos e estra-tégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente (Brasil, 2017). Tal termo carece de concei-tuação, desvinculado, portanto, da base teórica que o originou. Isso tem diversas implicações para a natureza do trabalho educativo que será desenvolvido no âmbito da alfabetização, uma vez que, dada sua vagueza no marco legal em tela, o ‘preenchimento’ conceitual do termo se dará possivelmente pelas concepções de língua e de educação que mais convergir com a base teórico-pedagógica da BNCC como um todo, a tecnicista.

Na esteira dessas implicações, a produção textual e a leitura de textos em gêneros do discurso como processos de produção de sentidos são escamoteadas, postergadas para um momento em que as crianças estariam “mais preparadas”, deixados para depois “da construção do conhecimento das relações fonografêmicas” (Brasil, 2017, p. 87). Tal aposta projeta uma concepção de alfabetização coerente com bases desenvolvimentais de contornos biologicistas, para a qual o domínio de partes isoladas da língua é condição e quase garantia em relação de automatismo para o domínio do todo.

Essa concepção diverge em radicalidade da concepção de apropriação da escrita convergente com a base materialista histórica e dialética, investigada e exposta pelos intelectuais da Psicologia Histórico-Cultural. Para eles, o reconhecimento da “palavra” como menor unidade de significado não significa que essa unidade deva ser tomada como totalidade no processo de ensino. Contrariamente à concepção presente na BNCC, que privilegia unidades que compõem a palavra, a concepção compatível com a Psicologia Histórico-Cultural defende que a apropriação do SEA se dá pela relação original com o todo, entendido como uma totalidade que envolve leitura e escrita nas práticas sociais identificáveis na realidade social compartilhada, porque produção histórica.

A concepção defendida pela BNCC, nesses termos, não impõe nenhuma novidade pedagógica como vem sendo propalado. Ao contrário disso, atualiza uma perspectiva que ganhou projeção no período da ditadura militar, o tecnicismo, além de remontar à concepção de alfabetização que, apoia-da no corte filosófico antidialético, fundado na oposição parte-todo, para defender proposta metodo-lógica amplamente discutida e combatida cientificamente desde ao menos a década de 1980. Nesse combate, ganha relevo também a cisão antidialética em relação à realidade e com ela ao modo como a linguagem verbal circula nas práticas humanas: não há uma regularidade do sistema escrito em si e por si mesma que seja garantidora do processo de alfabetização, se não por outras razões, porque todas elas – grafo-fonêmicas, alfabéticas, silábicas – são identificável na relação com a linguagem verbal em textos que compõem a realidade social comum.

Nesses termos, uma tal concepção pode ser vista em certo sentido como um retrocesso, uma vez a palavra é desvinculada do seu sentido histórico e das práticas humanas. Pode até ser que a criança tenha a compreensão da palavra e da escrita, mas defronta-se com a dificuldade de operar com elas:

O instrumento não é para o homem em um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaborados. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se, antes de tudo, no fato do homem se aproximar, na prática ou em teoria (isto é, apenas, na sua significação), das operações deixadas no instrumento desenvolvendo assim suas capacidades humanas (Leontiev, 2004, p. 180).

Vale retomar, ainda, que a indicação na BNCC dos textos a serem trabalhados na fase de alfabetização prioriza os gêneros discursivos primários, vinculados ao contexto imediato, tais como listas, quadrinhos, cantigas e bilhetes, entre outros gêneros do campo da vida comezinha. Portanto, podemos inferir que o objetivo central da alfabetização seria partir de sua aplicação em práticas situadas. Esta opção coaduna-se a uma perspectiva pragmática e, conseqüentemente, adaptativa, à medida em que se afasta de gêneros mais elaborados, ou seja, com maior concentração de atividade humana. Esta abordagem contraria de forma explícita às indicações prospectivas da abordagem vigotskiana, dado que:

[...] Como conceito de compreensão como forma fundamental de desenvolvimento, introduz-se o conceito de orientação para o futuro e todo processo, em geral, se nos apresenta como um processo único que tende para frente como uma necessidade objetiva, direcionada para um ponto final, delineado de antemão pelas exigências da existência social. Relacionado a isso, há o conceito de unidade, integridade da personalidade infantil em desenvolvimento. A personalidade se desenvolve como um todo único e possui leis particulares e não uma soma ou um ramalhete de funções separadas, cada um desenvolvendo-se em virtude de uma tendência específica (Vygotski, 2021, p. 163).

Mesmo se levado em consideração que a complexificação se daria de forma gradual, como parece ser defendido no referido documento, o mesmo se restringiria a questões técnicas e fragmentadas, que ainda entendem que o conhecimento em geral, e da língua em particular, se dá através da notação, sempre na direção do mais simples para o mais complexo.

Diante de nosso escopo teórico, somos orientadas, assim sendo, para a apropriação autônoma e emancipada da cultura letrada, para o domínio das práticas discursivas autorais, algo tão essencial quando assumimos a função social da escola como comprometida com a humanização dos indivíduos, o que não é diferente no processo de alfabetização. Nessa direção, considerando a especificidade da atividade docente, envolve respeitar e atuar nos diferentes contextos com o objetivo de ampliar a autoria e a interação socio-discursiva dos nossos alunos, com vistas a possibilitar compreensão crítica da realidade social. Isso, por sua vez, requer superar visões estigmatizantes, em busca de um olhar ético, estético, singular e comprometido com o efetivo conceito de humanização. Por uma perspectiva crítica, a educação existe para formação de um sujeito histórico, que supere incorporando a dimensão empírica que necessariamente o envolve, fazendo-o perceber que esse sistema em que vivemos não é o único modo possível de vida.

Em síntese, diferentemente do que prima a BNCC, a alfabetização deve ser pensada como uma prática social, que, por meio de trabalho educativo que integre leitura e produção textual oral e escrita, para o que a reflexão sobre a língua, nos termos da análise linguística, é indissociável desde o processo de alfabetização. Isso porque apropriar-se das formas mais complexas de relação com a linguagem verbal produzidas historicamente, ainda que não seja garantia, é condição para que os sujeitos possam compreender criticamente a realidade, se humanizem.

Em contrariedade com essa concepção, se seguida pela lógica atual em defesa nos marcos legais contemporâneos para a educação, a alfabetização servirá apenas para conformar os sujeitos em suas práticas para a sobrevivência, calcá-los na dimensão empírica, contribuindo assim para a manutenção desse modo de sociabilidade, baseado na exploração dos seres humanos e repercutindo a desigualdade entre classes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo apresentado, na primeira seção de conteúdo deste artigo, panorama da legislação que permeia a educação e a alfabetização no cenário brasileiro, a partir da eleição conjunto de documentos que permeiam esse contexto, discutiu-se, tomando como referência alguns conceitos nodais ao pressuposto teórico-filosófico assumido no trabalho e a fundamentação metodológica atinente ao materialismo histórico e dialético, possíveis recuos, contradições e avanços depreensíveis nas orientações constantes em tal legislação. A partir de tal apresentação e discussão, foi possível sintetizar considerações fundamentais ao campo da alfabetização, tendo presente o compromisso com a contra-hegemonia.

Neste ínterim, buscamos explicitar que os debates sobre alfabetização estiveram de forma trans-lúcida associados às questões relacionadas às tensões do sistema produtivo e suas reorganizações e à inserção das camadas populares no contexto de produção. Isso, conforme sublinhamos, se deu tanto nas perspectivas de orientação pedagógica quanto nas perspectivas legais.

Dessa explicitação, é possível desdobrar que da universalização da escola moderna a partir da República, à Constituição de 1988, bem como aos documentos mais atuais, a alfabetização, tanto quanto as práticas pedagógicas em todas as áreas, pouca ênfase deu e dá aos contextos de desigualdade e exclusão impostos pelo modo de produção vigente. Na tentativa de amainar o problema do fracasso de boas camadas da classe trabalhadora, os tensionamentos se dão acerca de diferentes métodos, já que “[...] o que hoje denominamos ‘fracasso escolar na alfabetização’ se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores” (Mortatti, 2019, p. 30).

Pensar um processo de alfabetização que entenda a linguagem enquanto instrumento de memória, interação e humanização com vistas a uma proposta de ruptura com as desigualdades impostas pelo sistema ainda é algo a ser debatido. O atual governo, em caráter de urgência, publicou o Decreto nº 11.697/2023 convocando a sociedade civil para, a partir de conferências como o CONAE, discutir o Plano Nacional de Educação 2024-2034, sobre o lema “Política de Estado para garantia da educação como direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (MEC, 2023) através de uma discussão bastante democrática com indicações urgentes.

Apesar de o documento final estar em revisão, ainda os processos de formação de professores alfabetizadores estão posicionados sobre as habilidades da BNCC, como é o caso do município de Itajaí e de Florianópolis. O primeiro promoveu uma formação continuada centrando suas ações sobre a avaliação e habilidades de aprendizagem. Já o segundo planeja a abertura do evento *Floripa Alfabetizada* com a divulgação de experiências pedagógicas que atendam as ditas habilidades. Nos dois casos ilustrativos, pressupostos e princípios ancorados sobre abordagens teórico-pedagógicas sofrem total apagamento.

Referências

- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, 196 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *LDB* – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Lei Federal n.º 13005/2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019*. Brasília: Inep, 2021.
- DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental, *Obutchénie- Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 1, n. 3, p. 637–877, dez. 2017.
- DUARTE, N. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/2444> . Acesso em: 20 ago. 2023.
- EAGLETON, T. *Ideologia*: uma introdução. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019, 240 p.
- ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: Antunes, Ricardo (org.) *A Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1896]. p.11-28.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2019.
- GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização*: políticas mundiais e movimentos nacionais. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2014, 160 p.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004, 348 p.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12 ed. São Paulo: Ícone, 1988, 232 p.
- MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia historicocultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 44-57, jul. 2015.
- MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, fev. 2016.
- MORTATTI, M. R. *Métodos de alfabetização no Brasil*: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2019, 175 p.
- PERRENOUD, P. H. *Construir as competências desde a escola*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999, 96 p.
- PERRENOUD, P. H. *Dez novas competências para ensinar*. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 192 p.
- PRESTES, Z. A teoria histórico-cultural, a ciência e a medicalização na educação. In: OLIVEIRA, C. de O.; VIÉGAS, L. de S.; MESSEDER NETO, H. da S. *Desver o mundo, perturbar os sentidos*: caminhos na luta pela desmedicalização da vida. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2021, 357 p.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 168 p.
- SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos*, v. 2, p. 01-05, ago. 2017.
- SHIROMA, E. *et al. Política Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

TONET, I. *Método Científico*: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013, 136 p.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo III*- Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. 1 ed. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983, 381 p.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas da defectologia*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em: 11/04/2024

Aceito em: 29/07/2024