

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO EM CONTRAPONTO

Patrícia Maria Guarnieri Ramos¹

Resumo: O presente artigo refere-se a estudos preliminares sobre a temática da alfabetização, que culminaram num projeto de pesquisa de mestrado que se encontra em andamento, e que transcorre discutindo as problemáticas relacionadas à aquisição da linguagem escrita na fase inicial do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o texto apresenta uma discussão sobre alfabetização e letramento decorrente de estudos realizados por Magda Soares e outros autores, que vem ao longo de décadas se comprometendo em pesquisar e analisar as determinações históricas, políticas e econômicas que envolvem esses conceitos. Em seguida, apresenta-se um estudo sobre os principais conceitos da Psicologia desenvolvida por L.S. Vygotsky, mais especificamente, sobre a aquisição da linguagem escrita como uma função psicológica superior e, por isso, constituída sócio-historicamente pela humanidade e que é determinante para a inserção do sujeito na sua cultura.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Pedagogia Histórico-crítica. Psicologia Histórico-cultural.

ALPHABETIZATION AND LITERACY: THE STUDY IN COUNTERPOINT

Abstract: This article refers to the preliminary studies about the alphabetization thematic, which had culminated in a master's research project that is in progress and has been discussing the issue related to the written language acquisition in the initial stage of the basic education. In this sense, the text presents a dis-

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Endereço eletrônico: psicopmgr@gmail.com.

discussion on alphabetization and literacy that arising from studies carried through by Magda Soares and other authors, who have over the decades pledging to research and analyze the historical, political and economic determinations involving these concepts. Then is presented a study about the main concepts of the Psychology of L.S. Vygotsky, in relation to its important contribution to the written language acquisition. Mainly in what it says about the written language as a superior psychological function, constituted social-historically by the humanity, and that it is crucial to the inclusion of the person in its culture.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Cultural-Historical Psychology. Critical-Historical Pedagogy

Alfabetização e letramento: um breve percurso histórico

Segundo Magda Soares (2003), a discussão no Brasil sobre alfabetização tem se configurado como um campo conflituoso e com poucos resultados evolutivos. A autora escreveu um artigo, na década de 80, intitulado “As muitas facetas da alfabetização”, no qual já menciona o conceito de letramento e, naquele momento, o termo ainda não era utilizado no meio acadêmico. Em outro artigo – esse mais recente – “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2003) a autora comenta que apesar de duas décadas terem se passado, desde as primeiras formulações sobre o tema, os dois artigos ainda podem ser confrontados diante das mesmas questões. O objetivo do artigo mais atual é justamente fazer considerações sobre os dois conceitos: alfabetização e letramento que, segundo Soares (2003), ainda se confundem e, às vezes, entram em conflito, ofuscando a necessária discussão e causando polêmica, fato que impede os estudiosos e educadores de avançarem na garantia de melhores índices de alfabetização no país.

Para Soares, as discussões acadêmicas foram orientadas para uma progressiva conceituação da palavra letramento, o que podemos exemplificar com Kleiman (2006, p. 19), para quem “letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A princípio, definição que amplia o conceito tradicionalmente existente de alfabetização, como a capacidade de o indivíduo ler e escrever na língua materna.

Nesse sentido, o progressivo interesse teórico pelo aprimoramento do conceito de letramento, apoiado nas críticas ao método tradicional de ensino da língua materna, impediram, ou melhor, desviaram as discussões possíveis sobre a alfabetização e seus problemas. Entretanto, ainda segundo Soares (2003), o conceito de alfabetização e o conceito de letramento têm especificidades que precisam ser compreendidas, cada uma em seu âmbito, sem que não se esqueça de que são indissociáveis, seja na perspectiva teórica, seja na prática.

Maria do Rosário Longo Mortatti, autora que vem construindo uma abordagem crítica sobre a história da alfabetização no Brasil, assim como Magda Soares, também compartilha dessa visão de interdependência entre esses conceitos. A autora afirma que, sobre a aquisição da linguagem escrita, muito pouco se tem feito pelas crianças na fase inicial de sua escolarização e, por conseguinte, pelo letramento das mesmas. Diante dos resultados de fracasso se faz necessário a não desvinculação entre os conceitos, pois com a introdução do termo letramentos foi se configurando as especificidades da alfabetização (2004, p. 108-109).

Além das questões sobre alfabetização e letramento se encontrarem confusas teoricamente, acrescenta-se a questão, de que no Brasil, as agências de pesquisas são quem identificam a população como alfabetizada ou analfabeta. Declarar-se alfabetizado em nosso país, segundo os dados do

IBGE, não significa realmente ser um usuário da língua escrita, isto é, ser capaz de fazer uso da leitura e escrita. Até 1940, para se declarar alfabetizado, bastava saber escrever o próprio nome; após o censo de 1950 e até os dias atuais, é preciso além de escrever o próprio nome ler e escrever um bilhete simples (SOARES, 2003, p. 7).

Essa passagem ressalta que o conceito sobre alfabetização vem se constituindo numa dinâmica histórica, atualizando e modificando-se diante das exigências da sociedade. É compreensível que até a década de 1940, para ser alfabetizado, bastava escrever o nome, pois para aquele contexto sócio-histórico as exigências não eram muito maiores do que essa. Mesmo que o mundo vivesse sob a configuração do que seria a sociedade atual, com relação ao trabalho e à comunicação, a maioria das pessoas não partilhava dessas condições; assim, ser um bom leitor e bom escritor, realmente, estava intrinsecamente ligado à condição econômica, ou seja, a sua classe social. Nos dias atuais ainda se pode associar essa relação de condição social e inserção no mundo letrado, mas em escalas menores.

Atualmente, o conceito de alfabetizado está associado ao tempo de escolaridade e, não mais, ao saber ler ou escrever um bilhete simples. A ampliação e progressiva atualização do conceito de letramento baseiam-se na capacidade do indivíduo de fazer uso da leitura e escrita. Kleiman (2006, p. 16) explica esta posição do seguinte modo:

Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação nacional não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, mudanças sócio econômicas nas grandes massas que incorporam às forças de trabalho industrial, o desenvolvimento das ciências, a

dominância e a padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, mudanças políticas, econômicas e sociais e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Anterior à introdução do conceito de letramento, a escola – principal agência do ensino de ler e escrever – classificava o indivíduo em alfabetizado e não alfabetizado, por considerar apenas a capacidade individual de domínio ou não, do sistema simbólico de escrita e leitura, da língua materna.

Com a introdução do conceito de letramento passou-se a considerar o processo de alfabetização como mais amplo, isto é, abarcando nele a ideia do usuário de práticas sociais letradas, mesmo que o indivíduo não domine o código escrito da língua. Considera assim, a definição de alfabetizado, para aquele sujeito que no seu exercício social, faz uso da escrita e práticas sociais ligadas à escrita, que confere a este sua inserção na comunicação entre seus pares. Isto é, o indivíduo pode conhecer e dominar sua língua materna fora da escola, a partir de sua inserção, na comunidade, na família, no trabalho, etc.

Nesse sentido, torna-se comum nas produções acadêmicas sobre a alfabetização a tentativa de ampliar e problematizar o conceito de alfabetização, na expectativa de dar lugar às práticas de letramento. Fazendo com que elas ganhem lugar de saber acadêmico e possam ser consideradas como caminhos para a solução de problemas no que diz respeito à capacidade do indivíduo de utilização da língua materna. Desse modo, algumas considerações sobre o domínio da linguagem escrita são politicamente corretas considerando que:

Hoje acreditamos que alfabetização é um processo mais amplo e abrangente, não significa ultrapassar o

domínio do código apenas. A técnica de escrever vai além do conhecimento do alfabeto, da combinação de letras, de sílabas e de frases, estar alfabetizado ultrapassa o domínio do código escrito, envolve uma questão maior: o letramento, onde o aluno é capaz de reconhecer e relacionar as informações variadas e especialmente organizadas nos diferentes tipos de textos presentes nas diversas práticas sociais ligadas à escrita (NUNES, 2008, p. 117).

A partir de tal citação, entre muitas outras possíveis, pode-se compreender o esforço sempre necessário para dar uma conceituação mais ampla sobre a alfabetização estabelecendo uma relação de distanciamento entre os dois conceitos; como pudesse ser possível, a interdependência entre eles.

Historicamente, para os estudiosos da área de educação em nosso país, o maior divisor de águas para salientar a amplitude sobre o processo de alfabetização foram os estudos publicados de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, que acontecera em meados da década de 1970. O estudo dessas autoras nunca se propôs a ser um método de alfabetização, mas sim, um estudo sobre a origem das hipóteses de escrita para a criança; contudo, foi e é, até hoje, incorporado por alguns estudiosos, educadores e, até mesmo, pelas políticas públicas como uma proposição metodológica para alfabetização.

A publicação acabou por afastar os interesses dos educadores sobre os processos cognitivos de como ensinar a língua escrita, e embasou toda a discussão sobre o letramento. Nesse sentido, enfraqueceu os estudos sobre métodos de alfabetização, dando um lugar muito específico ao ensino da língua; assim como prevê o conceito de letramento, que seria o uso social da língua escrita, a capacidade de comunicação

social, que desse modo, independe do domínio do código escrito padrão e das normas da língua materna.²

Na perspectiva de se opor à classificação de alfabetizado ou não alfabetizado, – que nas décadas de 1940, 1950 e 1960 assolavam as escolas, aumentando índices de repetência e evasão escolar e, considerando toda a amplidão do conceito de letramento que adentram o cenário educacional – deixou-se de olhar para o processo de alfabetização em si; psicologizando e reorganizando o seu cenário educacional. De modo que tirou de cena, nas últimas décadas, qualquer perspectiva de preocupação com o modo de ensinar a linguagem escrita.

Reorganizou o cenário educacional quando introduziu os ciclos no ensino fundamental e a aprovação continuada que, em última análise, esvaziou os objetivos a serem alcançados com determinado grupo de alunos em processo de alfabetização e; psicologizou, quando assumiu a mudança conceitual a respeito da língua escrita, que se difundiu no Brasil a partir de meados do ano de 1980 (SOARES, 2003).

A concepção construtivista no Brasil: uma prática pós-moderna?

É incontestável que a partir da década de 1970 – não só no Brasil como em outros países – assistimos em igual escala uma mudança de paradigma quanto às concepções de aquisição da linguagem escrita, substituiu-se, um modelo beha-

² É importante destacar que nesse contexto o presente trabalho não entrará no mérito da discussão sobre o construtivismo como método oficialmente presente nos documentos sobre alfabetização no país. Pois, o mesmo, não tem esse objetivo, ou teria como pretensão dar conta desse problema conceitual; apenas coloca, tal consideração como um contexto histórico que originou a confusa questão sobre as variantes dos conceitos em questão: alfabetização e letramento.

viologista hegemônico até então, para um modelo cognitivista; o modelo construtivista.

Os ideais dessa concepção, assim como suas práticas, invadiram todo o contexto educacional do país e como uma nova tendência, foi sendo, sem muito critério, incorporado às práticas e aos discursos pedagógicos. Chegando às instâncias superiores de legislação e diretrizes estabelecidas pelo MEC, como podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Tamanha aderência ao discurso chama a atenção de autores que buscam explicações científicas para dar conta do fenômeno em questão. Tal preocupação é tema de estudos de professores como Newton Duarte, que na coletânea de texto intitulada: "Sobre o Construtivismo" ele e outros autores analisam as implicações dos pressupostos construtivistas com os princípios do pós-modernismo, considerando que tais implicações se configuram como um esquema ideológico, que faz a manutenção do *status quo* da sociedade. Tais articulações entre o construtivismo e o pensamento pós-moderno são assim descritos por Duarte:

Nosso objetivo será o de defender a tese de que o construtivismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo ideológico e as interfaces entre ambos são tantas e em aspectos tão fundamentais que, em muitos momentos, não faz diferença caracterizar o pensamento de um autor construtivista ou como pós-moderno (2005, p. 87).

Nesse sentido o autor, com o intuito de analisar os motivos pelos quais o ideário construtivista teve aderência tão incontestável em nosso país, conclui que tal aderência nada tem a ver com a esperada evolução teórica e prática que esses estudos pudessem promover no âmbito das problemáticas dos sistemas educacionais. O fenômeno corresponde a um ideário ligado às questões características de uma socie-

dade capitalista de classes, com uma visão reduzida de sujeito epistêmico, detentora de um ideal burguês individualista.

Dentro dessa mesma coletânea organizada pelo autor acima referido, em outro texto intitulado “Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista”, Rossler (2005) busca na filosofia de Agnes Heller um conceito que se torna necessário à sociedade capitalista, que é a impetuosa demanda pela mudança, do abandono de coisas antigas, para que as novas tenham lugar. As relações capitalistas de produção pressupõem essa dinâmica e, conseqüentemente, as subjetividades também, o que acaba por representar a própria alienação da sociedade em si.

Nesse sentido, o construtivismo significa a maior novidade na esfera das relações educacionais, caracterizando-se assim, um modismo, uma novidade, fazendo-se presente nos mais diferentes meios educacionais e acadêmicos, nos documentos oficiais e no ideário dos educadores de todo país.

O construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não podemos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores que se definem como construtivistas (ROSSLER, 2005, p. 7).

Outro conceito também subjacente à filosofia de Heller que justificaria, segundo esse autor, os motivos pelos quais a aderência do construtivismo pode ser exemplificada é o conceito de sedução.

A sedução é um fenômeno generalizado numa sociedade de classes, ou seja, numa sociedade alienada. Basta observar como as massas se seduzem pelos produtos, pelas ideias, pelos valores, etc.,

veiculados pela TV, pela mídia em geral, pelas campanhas publicitárias e ou políticas. Enfim, basta observarmos como os indivíduos se deixam seduzir por aquilo que é uma nova moda ou o discurso do momento (ROSSLER, 2005, p. 18).

Para o autor o construtivismo assumiria um duplo caráter: sedutor na medida em que oferece elementos que se aproximam do ideário de uma sociedade capitalista contemporânea, e corresponde às necessidades imediatas engendradas no cotidiano do funcionamento psíquico; por sua vez, acaba por aliená-lo na mesma condição de uma realidade pragmática, carente de reflexão, de rigor lógico, aprofundamento teórico e posicionamento crítico (ROSSLER, 2005).

As considerações referentes às concepções possíveis sobre a inserção do construtivismo no cenário educacional têm como principal objetivo afirmar, o quanto e como essas discussões sobre as concepções de alfabetização e letramento – no âmbito das produções acadêmicas – permeiam as propostas educacionais e ofuscam a discussão sobre as diferenciações entre o processo de letramento e de alfabetização.

Além da abordagem filosófica, apontada acima, sobre as concepções adjacentes ao ideário construtivista, na questão mais específica e prática, a disseminação desses conceitos, na ação dos educadores acabou por excluir uma faceta importantíssima do processo de aquisição da língua escrita, que é o conhecimento linguístico. Isto é, não há como negar a relação convencional entre grafema e fonema na aquisição da linguagem escrita, contudo, com as contribuições do construtivismo houve um distanciamento de tal preocupação. As críticas aos métodos tradicionais de alfabetização correspondiam à falta de concepção psicológica, em contrapartida, a inserção do ideário construtivista promoveu um processo inverso às referidas críticas, esvaziando toda e qualquer metodologia para alfabetizar.

Morais (2006) em artigo denominado “Concepções e Metodologias de Alfabetização: por que é preciso além da discussão sobre velhos métodos” afirma que:

[...] no cenário atual, alguns discursos tendem alimentar o debate estéril, por retomarem, de forma parcial e enviesada, velhos chavões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização, apostando em panaceias como métodos miraculosos. [...] os opositores dos métodos tradicionais, que hoje ocupam a mídia assumindo a identidade de “construtivistas”, também colaboram para o obscurecimento de certas questões ligadas ao “como alfabetizar com eficácia”, quando adotam uma proposta ortodoxa de didatização da linguagem escrita e da notação alfabética ou negam evidências científicas proveniente de outras perspectivas teóricas (p. 1-2).

Por essas questões apresentadas, pode-se considerar que toda a expectativa evolutiva da mudança de paradigma – no que diz respeito às discussões sobre letramento e alfabetização –, a supremacia do conceito de letramento, obscureceu a lógica de um processo de aquisição de um sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica. Ao ponto que, atualmente, é preciso um retorno às discussões sobre alfabetização. Ou seja, faz-se necessário o retorno às preocupações com o processo de alfabetização, ou melhor, da aquisição inicial da linguagem escrita.

Para Soares (2003) é preciso retomar a metáfora citada por Saviani da “curvatura da vara”³. Se durante as décadas anteriores, o que predominou foi uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita; isto é, uma concepção que não toma como objeto direto do seu estudo o sistema *gráfico-fônico*, mas o princípio da construção da escrita, como conse-

³ Cf. Saviani, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 29-46.

quência de um aprender a construir, a partir de experiências e conhecimentos prévios do aluno, agora, é preciso ir para o outro lado da vara.

Tanto no Brasil como em outros países os resultados obtidos a partir dessa referência holística não têm sido suficientes e, assim, demandam outra postura frente ao problema, que não necessariamente expresse uma curvatura da vara para o radicalismo de opostos; mas que possa ser reavaliado criticamente o momento conjectural sobre alfabetização e que se possa perceber, que é preciso compreender o processo de alfabetização a partir de suas especificidades, isto é:

[...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES 2003, p. 15).

Na mesma medida, garantir que a retomada às preocupações acima citadas não ofusquem, por sua vez, os processos já desenvolvidos pela experiência com o letramento que são: “a imersão da criança na cultura escrita, a sua participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito” (SOARES, 2003).

Partindo da expressão da “curvatura da vara”, parece que o atual cenário acadêmico vem se reconfigurando, quando surge num grupo de estudiosos da educação, a proposta do radicalismo. Esse grupo de autores a que se refere, ao analisarem os resultados dos atuais sistemas de avaliação da educação do país, como (Saeb – Sistema de avaliação do ensino básico 2000) e os sistemas internacionais como o PISA (Programa internacional de avaliação de alunos), compreende que se deveria banir de vez das escolas públicas toda a concepção construtivista e substituí-la por uma proposta não totalmente nova, mas sim, contrária, dever-se-ia assumir

como estratégia política, para melhora dos índices educacionais, o retorno ao método fônico.

Essa abordagem teórica justifica tal opção avaliando os resultados que países como França e Estados Unidos tiveram com a adoção do método fônico. Discutem o anacronismo teórico presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não foram fundamentados em nenhum dado de pesquisa científico, ou sobre resultados plausíveis, para justificar que o país assuma tal orientação quanto ao modo de ensinar a língua materna.

Os resultados do Pisa deixam claro que os países que adotam ensino fônico produzem jovens com maior competência de leitura (como a Grã-Bretanha, a França e os Estados Unidos), seguidos pelos países que adotam métodos não puramente fônicos, mas mistos (como Itália e Alemanha) e, finalmente, nas últimas posições, os países que teimam em seguir o construtivismo (como Portugal, México e Brasil) ainda que em detrimento da educação de seus jovens (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 9).

Os defensores do retorno ao método fônico, apresentados acima, oferecem estudos de casos e de grupos quanto à utilização do método fônico e sua eficácia, na perspectiva da alfabetização das crianças afirmando que: anterior às questões de letramento, importante para o desenvolvimento de um leitor crítico, é imprescindível dar condições de que a criança possa codificar e decodificar o sistema alfabético de sua língua materna. Tal afirmação parece ser uma preocupação respeitável para o enfretamento do problema, o que sugere um olhar para as especificidades do conceito de alfabetização, considerando que:

O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido chance

de aprender a decodificar e codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha aprenda tais relações (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 12).

Tal crítica ao método global ganha uma força convincente no cenário atual diante dos problemas ainda enfrentados com o aprendizado da leitura e escrita, e ecoam para um caminho oposto, configurando como dito acima, a curvatura da vara para a posição contrária.

Nesse sentido, numa medida razoável e crítica quanto aos dois extremos, Morais (2006) considera que há um grande exagero em preconizar o método fônico como estratégia de superação do problema. Pois, para o mesmo, esse método reserva ainda algumas considerações que não são aceitáveis como metodologia adequada para o enfrentamento do problema de alfabetização.

Primeiramente, considera que a exigência proposta ao aprendiz quanto ao método fônico é inaceitável, pois, o mesmo pressupõe que a criança deva pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra. Pressupor que uma criança domine isso é pressupor uma demanda de exclusão de alunos que não vão desenvolver tal habilidade. Nesse sentido, considera que o mais provável é sua segmentação em sílabas e não em fonemas; em segundo lugar, considera também que as estratégias didáticas referentes ao método fônico submetem as crianças a textos inconvenientes, limitados e artificiais, que deforma as competências de leitura e produção textual, alcance que os avanços sobre o conceito de letramento, já puderam comprovar.

Contudo, Morais (2006) aponta para a necessidade de investigar metodologias mais eficazes para ensinar o sistema de escrita alfabética, pois – à parte toda a divergência teórica e política que envolve o cenário educacional em nosso país –,

é uma postura ideológica anacrônica não reorientar as postulações presentes no ideário da concepção sobre alfabetização presente nos documentos oficiais, e na conduta dos educadores, que ainda mantém posições como: não é permitido alfabetizar crianças que estão em idade pré-escolar (Educação Infantil), ou ainda, “negar unicamente aos filhos das camadas populares o direito de poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, logo, ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados” (MORAIS, 2006, 13).

A busca por uma metodologia para se alfabetizar – é preciso reinventar o conceito de alfabetização.

A discussão sobre as questões implícitas e explícitas que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento não se encerram: o que foi feito até o presente momento expressa o percurso realizado nesse estudo que, na verdade, pretende desenvolver-se a partir de outra problemática; ou seja, diante desse cenário tão complexo, quais seriam as contribuições que a psicologia de L. S. Vygotsky teria para se tornar uma ferramenta para orientar o educador no que diz respeito ao desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita?

A discussão apresentada até então nos auxilia a compreender que nosso objetivo é buscar um caminho para poder reorientar o ensino da linguagem escrita, sem interferir sobre as conceituações de letramento, a partir dos conceitos elaborados por Vygotsky, no âmbito das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, propor aprimoramento às possibilidades de alfabetização que garanta a qualquer classe social seu domínio e, ainda, oferecer também, a todas as crianças no início do ensino fundamental, as condições e capacidades de ler e escrever em sua língua materna. De modo a garantir seu desenvolvimento como cidadão para ser capaz de fazer

uso da linguagem escrita; e que essa possa garantir a esse cidadão uma condição humana digna de participação na sociedade em que está inserido.

No livro *A Formação Social da Mente*, na sessão sobre implicações educacionais, Vygotsky (2000), apresenta um texto intitulado: *A pré-história da linguagem escrita*. Assim como no desenvolvimento de outros conceitos, o autor tem a constante preocupação em abordar o tema, fazendo referência ao movimento das relações entre filogênese e ontogênese.

Ao traçar os percursos psicológicos que o indivíduo faz na busca da função da escrita, apresenta o paralelo da busca da própria constituição humana na sistematização e formulação da escrita como uma notação simbólica; desse modo, o título do texto referido é bastante carregado desse significado: a pré-história da linguagem escrita.

Considera como primeiros rudimentos da escrita o uso, pela criança pequena, dos gestos visuais. Os gestos seriam *internalizados*, tanto pelo indivíduo como pela história da escrita humana como signos, tornando-se um instrumento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A evolução dos gestos visuais se caracteriza pela iniciativa do registro dos gestos com os primeiros rabiscos. O gesto opera com uma representação mental que está na memória da criança, e os rabiscos são o registro dessa representação mental, por exemplo: “uma criança que tem que desenhar o ato de correr, começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr” (VYGOTSKY, 2000, p. 142).

A passagem do domínio do gesto visual como um signo para a perspectiva do registro deste, como rabisco, caracteriza-se um rudimento do processo futuro do registro da fala com a escrita. Outra dimensão possível de se analisar na rela-

ção entre gesto e linguagem escrita é a simbolização no ato de brincar da criança. Quando a criança brinca e atribui ao objeto um signo que, muitas vezes nem tem uma relação direta com a função do objeto, é a manifestação de uma leitura por signos representativos; isto é, o cerne de uma notação simbólica, uma função imprescindível para o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita. Na brincadeira, os objetos assumem a função de substituição e a criança, na brincadeira, exerce uma leitura através desses objetos. Como exemplo desse processo, Vygotsky apresenta um de seus experimentos.

Tentamos estabelecer, esse estágio especial particular, nas crianças com objetos. Conduzimos brinquedos experimentos nos quais, brincando, representamos as coisas e as pessoas envolvidas por objetos familiares. Por exemplo, um livro em pé designava uma casa; chaves significavam crianças; um lápis uma governanta; um relógio de bolso designava uma farmácia; uma faca, o médico; uma tampa de tinteiro, uma carruagem; e assim por diante. A seguir, através de gestos figurativos, usando-se esses objetos, representavam-se uma história simples para as crianças. Elas podiam, com grande facilidade, ler a história (2000a, p. 62).

Com essa citação, considera-se que a crianças já aos três anos de idade podem, através da nomeação de objetos, exercer a atividade de leitura, substituindo o objeto em si pelo significado apresentado. Desse modo, exercendo a leitura de um sistema notacional simbólico, previamente acordado com as crianças, numa condição de brincadeira; essa atividade pode ser identificada como um simbolismo de segunda ordem. O desenho que na fase de tentativa de registro do gesto visual, era um simbolismo de primeira ordem, na evolução do processo torna-se um simbolismo de segunda ordem, quando a criança tem consciência do significado simbólico do seu desenho. Contudo, tanto o simbolismo do brin-

quedo quanto do desenho representam no desenvolvimento da escrita uma forma particular, num estágio precoce, o caminho para a atividade da linguagem escrita.

Pode-se assim indicar que os signos escritos expressam um simbolismo de primeira ordem, que passará para a segunda ordem e a criança logo perceberá que ela poderá desenhar, além de coisas, também a sua fala e que esse signo é generalizado entre esses pares na sua simbolização e no seu significado. Essa evolução garante que os símbolos escritos como simbolismo de segunda ordem, isto é, signos escritos designam símbolos verbais, na medida de sua evolução, passem a representar novamente um simbolismo de primeira ordem; pois a linguagem escrita é efetuada a partir da linguagem falada, entretanto, essa última, com o tempo se abrevia, reduz, e a linguagem falada deixa de ser um elo e passa a ser percebida com um simbolismo direto, voltando à origem do registro do gesto visual; um registro a partir de uma intencionalidade construída mentalmente. Para Vygotsky a percepção que o um indivíduo tem sobre esse processo, é justamente o mesmo, que a humanidade teve quando sistematizou o seu código de escrita.

Sobre as condições de implicações educacionais, Vygotsky (2000, p. 156) enfatiza três questões sobre a aquisição da pré-história da linguagem escrita. Primeiro, que ela deve ser apresentada o quanto antes às crianças, pois, como puderam ser analisados, os processos primordiais que embasam essa função psicológica está no desenvolvimento da criança desde muito cedo; segundo, a escrita, como um recurso, um instrumento, deve ser compreendida pela criança como uma necessidade, para evoluir em formas mais complexas de sua comunicação e, como terceira e última consideração, que a criança deve descobrir a sua habilidade de leitura e escrita nos processos anteriores ao da sistematização do ensino da língua escrita. Assim posto, ela fará a transição de leitura de símbolos de modo progressivo e sem dificuldades.

Ainda como conclusão, complementa que se deve ensinar às crianças a linguagem escrita e não a escrita das letras.

Ao discutir as formulações dos conceitos científicos na mente de uma criança, Vygotsky (2000a, p. 104) inicia conceituando que todo o conceito é expresso por palavras e que esta representa uma generalização; de modo que, as generalizações vão se tornando cada vez mais complexas e acabam por representar as formações de conceitos, que são as bases para a formação das principais funções psicológicas superiores, como: atenção deliberada, memória, lógica, abstração, capacidade de diferenciar e comparar.

O autor ainda parte de um pressuposto sobre a formação dos conceitos que, em geral, se opunha ao pensamento da sua época; pois admite que o desenvolvimento dos conceitos são a matéria prima para o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, também estabelece que o processo de aprendizagem da criança oferece para o pensamento as condições para que esse se constitua e se desenvolva.

Segundo Vygotsky, a Psicologia tradicional considera o pensamento como uma estrutura em si, e que a aprendizagem não mantém uma correspondência com suas mudanças estruturais. Entretanto, seus estudos afirmam a necessidade de considerar dois aspectos quanto a essa relação; que o desenvolvimento do pensamento está relacionado e depende do crescimento do próprio conceito (significado da palavra) e que a unidade da significação dos conceitos (palavra) é para o desenvolvimento do pensamento, uma célula que promove mudanças internas na atividade do pensamento.

Para aprofundar essas considerações recorre aos estudos de Piaget, contudo, considera que em seus estudos, este considera também o pensamento como uma estrutura independente e que faz uma análise macroscópica sobre o pensamento. Sobre esse aspecto Vygotsky comenta:

Piaget constrói o pensamento fora dos processos da aprendizagem, partindo basicamente de que tudo o que surge na criança no processo de aprendizagem não pode ser objeto de estudo no processo de pensamento. Baseando-se nisso, ele estuda a estrutura do pensamento e não se interessa pela originalidade das suas operações funcionais. Piaget separa o processo de aprendizagem do processo de pensamento [...]. O fato de a criança estudar e o fato da criança desenvolver-se não têm nenhuma relação em si (2001, p. 523).

Considerando essas questões o autor parte então para a definição de que para compreender a estrutura do pensamento da criança, faz-se necessário considerar a aprendizagem da mesma, assim, postula que é preciso conhecer sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos no pensamento infantil.

Considerando esses dois termos, Vygotsky considera que a criança já aprendeu muitos conceitos bem antes de entrar na escola, seja a partir de uma resposta a uma pergunta que a criança tenha feito, ou em uma história que tenha escutado; assim, esses conceitos são compreendidos como aqueles adquiridos na experiência vivida da criança em seu meio social, de baixo para cima (da experiência). Pode-se aqui retomar os princípios da lei geral do desenvolvimento cultural: *do externo para o interno*; contudo, os conceitos científicos, também não surgem de um campo desconhecido de uma ideia sem precedente, surgem também de uma experiência da criança, porém, no desenvolvimento do pensamento infantil, assumem um caminho inverso, de cima para baixo.

Para explicar essa relação é possível tomarmos o conceito de “irmão”, por mais que a criança já tenha uma vasta vivência com relação a esse conceito, ele não consegue com facilidade, em idade anterior a escolar, definir a generaliza-

ção e significação do conceito: “irmão”. Como se o conceito espontâneo apresentasse certa fragilidade, diante do conceito científico; por exemplo, se a criança for solicitada a dizer sobre o conceito de “revolução” diante a uma definição mediada por um adulto ela poderá dizer, de modo que, o conceito científico é mais fraco quando há uma experiência saturada vivida (VYGOTSKY, 2001, p. 529).

Os conceitos espontâneos não são caracterizados por uma consciência ou a possibilidade de uma generalização, ao contrário dos científicos que demandam exatamente esse aprendizado. Pode-se diferenciar o que são conceitos espontâneos e o que são científicos no pensamento infantil e estabelecer suas diferenças, mas ainda assim, há um determinado ponto em que os dois conceitos se cruzam. Esse momento é justamente a necessidade da criança desenvolver-se, com seus conceitos espontâneos, ao nível em que as assimilações dos conceitos científicos sejam mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Outro exemplo interessante a ser destacado é que a criança usa de recursos da gramática de modo bem independente, mas, se for questionada ou solicitada a dar explicação sobre o assunto não conseguirá conceituar, já que o uso desses recursos são “inconscientes”, ou melhor, involuntários. Ao ponto que se pode afirmar que no processo de desenvolvimento do pensamento, os conceitos científicos exercem maior domínio que os espontâneos. Isto é, onde está a força – a experiência vivida – está também à fraqueza – falta de domínio consciente – do primeiro (conceito espontâneo). E, onde está a fraqueza – consciência e generalização – está a força do segundo (conceito científico) (VYGOTSKY, 2001, p. 535).

Com a discussão desses dois conceitos – os espontâneos e os científicos – reafirma-se a compreensão de que, por mais que a criança tenha experiências em sua vida cotidiana, seu pensamento não avançará progressivamente, se não

houver a introdução, ou melhor, mediação de um adulto mais capaz; que possa ajudá-la a sistematizar as definições e generalização dos conceitos científicos. Para que ela possa operar e modificar as estruturas micro e macroscópicas de seu pensamento, é preciso que o desenvolvimento de sua capacidade seja analisada e avaliada, considerando o que a criança pode avançar com o auxílio do outro, isto é, com o exercício de um conceito bastante significativo, na Psicologia de Vygotsky, que é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considerando que os conceitos espontâneos não são caracterizados como conscientes, pois quando a criança entra em contato com esse conceito sua relação é com o objeto em si e não com o seu pensamento sobre ele; é a partir de uma estrutura de generalização, uma relação com sua ideia, em sentido mais amplo, que a criança passa a exercer com esse conceito uma relação consciente e pode praticar uma ação voluntária quanto ao domínio desse conceito, isto é, ter um uso deliberado.

Nessa perspectiva, com a entrada da criança na escola, onde esses conceitos são amplamente mediados, é que os conceitos espontâneos que dominavam o pensamento infantil serão subordinados à apresentação e domínio dos conceitos científicos; pois a mediação estabelecida com esse último passa ser um instrumento do pensamento, para a ampliação dos sistemas de pensamento cada vez mais elaborados e abstratos. Desse modo, a evolução do pensamento passa a se distanciar da relação com o objeto concreto, mas não do seu significado.

Toda essa relação entre os conceitos espontâneos e os científicos, como condições para o desenvolvimento do pensamento, reproduz uma relação já discutida nesse estudo sobre a concepção de Vygotsky para a aprendizagem e o desenvolvimento, nessa concepção, o aprendizado é que alavanca os processo de desenvolvimento.

Considerando o nível do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que teoricamente são imprescindíveis para o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos e dialeticamente do próprio desenvolvimento das funções em si, o estudo de Vygotsky interessou-se por observar: “a maturidade das funções psíquicas”, no início da educação escolar, e na influência da educação escolar sobre o desenvolvimento; na sequência temporal do aprendizado e do desenvolvimento; na função de “disciplina formal das várias matérias escolares” (VYGOTSKY, 2000a, p. 122).

Sobre o aprendizado da língua escrita, o estudo dedica-se a responder a questão. Por que existe uma distância de desenvolvimento tão grande entre “idade linguística” na fala e na escrita? Uma primeira resposta já é apresentada quanto à referência de que a história do desenvolvimento da escrita não segue a mesma da fala; pois se diferenciam tanto na estrutura quanto no funcionamento.

A escrita demanda uma abstração que não era comum para a estrutura de pensamento da criança até então; escrever exige que a criança se desligue do aspecto sensorial da fala e substitua palavras por imagens de palavras. Além da necessária relação abstrata da escrita, outras condições são apresentadas pelo autor, considerando as diferenças entre fala e escrita. A princípio, a escrita não tem um interlocutor, a criança não é consciente da necessidade da escrita. Na fala todas as frases têm um destino imediato; na escrita os motivos são abstratos, já que não têm uma satisfação imediata. A fala também tem um componente de involuntariedade. Ao escrever, a criança ou até mesmo o adulto, precisa exercer uma ação analítica deliberada, intencional; é preciso tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la, isto é, a escrita exige um trabalho consciente e domínio de uma estrutura de pensamento; na fala, a criança, nem sempre é consciente das ações mentais que executa (VYGOTSKY, 2000a, p. 124).

Nesse momento faz-se necessário retomarmos um conceito importante: para Vygotsky, a fala interior (egocêntrica) representa uma fala internalizada, que será subsídio para o desenvolvimento do pensamento. Contudo, a escrita pressupõe a existência da fala anterior, isto é, a escrita segue a fala interior, o ato de escrever implica na tradução da fala interior, em outras palavras, a criança no início do seu processo de aquisição da escrita, registra o seu pensamento verbal (VYGOTSKY, 2000a, p. 124).

Entretanto, quanto à estrutura gramatical, os dois processos são distintos. A fala interior (pensamento verbal) é condensada, predicativa, pois o objeto da fala é sempre conhecido por quem pensa falando; já a escrita, demanda recursos de detalhes e completude inteligível. E mais importante nessa relação é que a linguagem escrita exige um domínio das funções psicológicas superiores que ainda não são acessíveis às crianças no início da entrada na escola, pois o domínio é da linguagem oral – aquela em que a criança expressa sem muito domínio ou exigência da sua consciência. Retomemos como exemplo o fato de que a criança utiliza-se de recurso da gramática, contudo, em nível de convenção social espontâneo, não quanto ao domínio lógico da sua função.

Com essa afirmação pode-se de modo aligeirado concluir que, para Vygotsky, o ensino dos conceitos gramaticais não seria importante. Essa pode ser uma armadilha para a compreensão de sua obra já que, ao contrário, é só com o ensino desses conceitos que a criança poderá futuramente ser consciente, dominar e ampliar sua estrutura de linguagem escrita. E ainda, que seja só pelo aprendizado de tais questões que podem possibilitar o seu desenvolvimento. Isto é, a experiência da criança em relação a qualquer objeto de seu meio cultural terá, a princípio, uma internalização direta com o seu significado, que serão os conceitos espontâneos, como se chamou até agora. Para que sua estrutura de pensamento evolua, é preciso que esses conceitos sejam eleva-

dos ao patamar de científicos que, no geral, quer se colocar o conceito como seu significado, isto é, instrumento abstrato para o pensamento.

Todo o cerne da discussão sobre a aquisição dos conceitos espontâneos e científicos que se está aqui referindo, expressa a concepção do autor sobre a aquisição da linguagem escrita, assim como o domínio da aritmética ou dos estudos das ciências humanas ou biológicas; pois todos esses recursos são para o pensamento alimento para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, que são ao mesmo tempo, instrumento e o próprio signo de progresso do desenvolvimento do psiquismo humano.

A concepção de que o “aparecimento” desses dois conceitos tem um registro por caminhos diferenciados e que num determinado nível do desenvolvimento se cruzam e se entrelaçam é que parece ser importante continuar a investigação frente à problemática da aquisição da linguagem escrita.

Se os conceitos espontâneos impregnados de vivência “prática” são para o desenvolvimento um sinal de relação imediata com o objeto, só com a introdução dos conceitos científicos é que o psiquismo humano pode exercer sobre sua experiência um domínio, pois é com os conceitos científicos que o desenvolvimento pode progredir. A aquisição da linguagem escrita exige ações que caminhem na direção de proporcionar à criança que está sob esse processo, essa relação de cima para baixo, como já mencionado, a aquisição da linguagem não é um repertório que ela domine, precisa ser mediado de modo generalizado e amplo, para se tornar um recurso do psiquismo, sua estrutura precisa passar do domínio externo para o domínio deliberado e interno do indivíduo.

Em suma, um conceito científico é para a concepção vygotskiana a verdadeira relação de mediação, pois desde o início, o conceito científico assume esse papel no psiquismo

humano, sua relação não é com objeto em si, mas com o seu significado, que é o que pode ser ampliado e generalizado. Ao passo que os conceitos espontâneos têm um confronto com a situação concreta, o que domina é o objeto concreto; a relação entre eles está no movimento ascendente e descendente que é o que permite o cruzamento entre os conceitos.

Todo conceito espontâneo pode se transformar num conceito científico e para Vygotsky essa é a função sumária da escola; portanto, mesmo que considerando uma sociedade letrada, bem diferente da vivida pelo autor, ainda hoje a aquisição da linguagem escrita é função da escola e precisa ser assumida como um conceito científico. Isto é, sua função demanda de um predomínio das funções psicológicas superiores, voltadas para uma mudança de estrutura de pensamento e sob um domínio espontâneo da linguagem falada ou até da linguagem interior.

Nesse sentido, para a aquisição da linguagem escrita pode-se formular a tese de que, para além da sua experiência imediata com o mundo letrado, é preciso que se tenham métodos eficientes para conduzir as crianças para a apreensão desse sistema de códigos; que se possa oferecer à criança um instrumento para estabelecer uma relação abstrata e superior com a sua função psicológica de escrita da língua materna.

O domínio desse sistema de códigos que é o que permite o domínio da leitura e escrita precisa ser elevado à categoria de sistema de acesso, anterior ao domínio do sentido da leitura, pois essa abstração é posterior para o processo de pensamento.

A aquisição do sistema alfabético (chave para leitura e escrita) precisa ser concebida como uma passagem para o domínio desse recurso, pois a condição de conceito espontâneo para o processo de leitura e escrita também pode ser possível, quando se está na condição inicial do domínio do código. Entretanto, quando esse sistema for avançando, a

concepção de leitura e escrita para o pensamento da criança amplia as funções psicológicas, que dentro da lógica estabelecida entre a relação de conceitos espontâneos e científicos, o segundo subordinará o primeiro e o processo evolutivo está em vias de se estabelecer.

Considerações finais

As considerações apresentadas nesse estudo deixam na verdade, uma grande possibilidade de continuidade e profundidade sobre o tema. A problemática quanto às dificuldades, que os profissionais da educação encontram com relação ao ensino da língua escrita são bastante relevantes para nos empenharmos em abrir novas frentes de estudo com o intuito de redirecionar as concepções já estabelecidas quanto ao tema, e que possam permitir experiências mais eficazes, quanto aos resultados dos níveis de alfabetização no país.

As discussões sobre letramento e alfabetização precisam ser conciliadas não para representar revanchismos ou posições partidárias, de um ou outro pensamento filosófico ou psicológico; é necessário estabelecer princípios científicos com estudos e aplicações objetivas com resultados efetivos para elevar o número de alunos que estão na escola que possam ser classificados como leitores e escritores.

As contribuições de L. S. Vygotsky pode oferecer aos que se dedicarem a esse objetivo, uma concepção filosófica e uma abordagem metodológica, bastante eficiente nessa perspectiva. Como apresentado no estudo, o autor considera o aprendizado da leitura e da escrita como uma função psicológica superior que eleva o pensamento do humano a processos mais abstratos e capazes para estar em seu meio cultural e exercer sua função e de também recriá-lo.

A abordagem sobre a aquisição da linguagem escrita como um conceito científico coloca o fato sob outra base, pois, todo conceito científico vem de uma estrutura externa e precisa ser mediado por outro que já domina tal processo; ou seja, é o professor que precisa saber dominar métodos que possam transportar seus alunos, de uma experiência imediata com a escrita e a leitura para uma dimensão de significação e instrumento para o pensamento.

Referências

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2002.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da Língua Escrita*. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em 16 de mai. 2012.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9. ed., Campinas: Mercado de letras, 2006.

MAINARDES, J.; SIRGADO, P. A. Publicações brasileiras na perspectiva vygotskiana. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.71, Campinas: 2000.

MORAIS, A. G. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcmetodalf.pdf. Acesso em 01 de maio. 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NUNES, D.P.A. Língua Portuguesa – Letramento. In: TIERNO, G. A. *Criança de 6 anos-reflexões e Práticas*. São Paulo: Editora Meca, 2008.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e Alienação. As origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, N. *Sobre o construtivismo*. 2. ed., Campinas: Editores Associados, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 29-46.

SIRGADO, p. A. Editorial. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.71, Campinas, 2000.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 01 de mai.2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. 4. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, , 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. 3. tiragem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000 a.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

[Recebido: 29 set. 2015 - Aceito: 29 nov. 2015]