

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



ARARAQUARA – S.P.

2012

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Co-orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani

Bolsa Parcial: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2012

Francioli, Fatima Aparecida de Souza

Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a
alfabetização nas séries iniciais do ensino / Fatima Aparecida de
Souza Francioli. – 2012

226 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Newton Duarte

Co-orientador: Dermeval Saviani

1. Educação – Brasil. 2. Alfabetização. I. Título.

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A
ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Coorientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani

Bolsa Parcial: CAPES

Data da defesa: 22/03/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Co-orientador: Prof. Dr. Dermeval Saviani – livre-docente
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP

Membro Titular: Áurea Maria Paes Leme Goulart - doutora
UEM – Universidade Estadual de Maringá - PR

Membro Titular: Ligia Márcia Martins – livre-docente
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Bauru -SP

Membro Titular: Marta Sueli de Faria Sforzi - doutora
UEM – Universidade Estadual de Maringá - PR

Membro Titular: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo - doutora
UNESP - Universidade Estadual Paulista – Araraquara - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao professor orientador Dr. Newton Duarte, que dividiu comigo seu conhecimento e, assim, contribuiu para minha formação pessoal e acadêmica, mais do que agradecimentos, minha admiração e respeito pelo incansável apoio, seriedade, disponibilidade e pelas marcas impressas na produção da tese.

Ao professor co-orientador Dr. Dermeval Saviani, que além de dividir com meu orientador a responsabilidade da orientação deste trabalho, também ofereceu amizade e conhecimentos possibilitando tornar-me uma pessoa melhor na minha trajetória profissional. Obrigada pela paciência e pela presença “online” em todos os momentos que solicitei sua ajuda.

AGRADECIMENTOS

Ao Luiz Flávio, companheiro de todas as horas, pelo incentivo, carinho, amor, sacrifícios e dedicação à nossa família quando eu não podia estar presente e mesmo não conhecendo as exigências que a pesquisa científica nos impõe, aceitou dividir comigo as angústias, incertezas e alegrias a cada etapa dessa jornada.

Aos meus filhos, Luciana, Ney, João Luiz, Ana Luíza e André Víctor, por demonstrarem respeito, carinho e compreenderem minha ausência e meu silêncio em momentos que precisavam da presença de “mãe”.

A professora Dra. Ligia Márcia Martins, que sempre dispôs suas produções intelectuais para que pudéssemos enriquecer nosso conhecimento e pelo privilégio de contar com sua inestimável colaboração na banca de defesa.

A professora Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, que ao me entrevistar durante a seleção do doutorado, me fez compreender, desde o primeiro momento, o compromisso que eu estaria assumindo, quando me disse: “- Agora defenda seu projeto”. Obrigada pela delicadeza e prazer com que aceitou contribuir de forma decisiva, com suas observações e sugestões, para aperfeiçoar este trabalho.

A professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela paciência, estímulo e amizade com que me recebeu em seu grupo de estudos “Psicologia histórico-cultural, educação e subjetividade” e por tantas outras vezes que me atendeu no Departamento de Psicologia tirando dúvidas e sugerindo leituras. Obrigada pelas contribuições na banca de qualificação.

A professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, pelo que me ensinou, pelo respeito e atenção com que sempre me atendeu, pelo exemplo de luta incansável na Universidade Estadual de Maringá, e por se dispor mais uma vez contribuir com minha formação acadêmica.

A professora Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart, que sempre esteve presente na minha formação profissional. Obrigada por ter aceitado participar da banca de defesa, lendo com rigor e critério esta tese e apontando o que poderia ser melhorado.

As amigas de viagem: Maria de Jesus C. Miranda e Neide de Almeida L. G. Fávaro que com suas presenças tornava a distância entre Maringá e Araraquara, menos cansativa e mais animada.

As amigas de Araraquara: Ana Carolina Galvão Marsiglia e Nathalia Botura de Paula Ferreira, pelos bons momentos que convivemos estudando ou “batendo papo” e pelo companheirismo, sem “hora marcada”, nesta jornada.

Aos funcionários da seção de pós-graduação, em especial à Lidiane Mattos Maurício Garcia, pela atenção e delicadeza com que sempre me atendeu.

Aos colegas da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA - *Campus* de Paranavaí, pelo apoio e compreensão que dispensaram durante esta trajetória do doutorado.

A Fundação de Apoio a FAFIPA, pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de março de 2008 a maio de 2009.

A Fundação Araucária, pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de junho de 2009 a dezembro de 2010.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido na forma de bolsa, no período de abril de 2011 a março de 2012.

Não estamos perdidos.
Ao contrário, venceremos se não
tivermos desaprendido a aprender.

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza conceitual, procurou apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita. Até a década de 1980, o Brasil utilizou, para alfabetizar as crianças, os denominados “métodos tradicionais”, constituídos pelo método sintético, analítico e misto. A partir de meados daquela década difundiu-se por todo o país a teoria construtivista como proposta pedagógica, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental. A chamada “psicogênese da língua escrita” deslocou o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende”, característica da concepção educacional sustentada pela teoria construtivista. No entanto, os resultados, bastante insatisfatórios, apresentados pelas avaliações nacionais, têm demonstrado que é preciso buscar alternativas pedagógicas que respondam aos desafios atuais da alfabetização. Nesse sentido, optamos pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, por encontrar no cerne dessas teorias as respostas para um ensino que desenvolva a aprendizagem consciente da criança. A análise que realizamos, de escritos de Vigotski sobre a linguagem escrita, mostraram que para esse autor a novidade essencial que a aprendizagem da linguagem escrita traz ao processo de uso dos signos pela criança reside no caráter voluntário do uso da linguagem escrita em comparação com o caráter espontâneo do uso da linguagem oral pela criança. Esse aspecto conecta-se, na teoria vigotskiana, à questão da relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento da criança na escola fundamental. Os conceitos espontâneos formam a base a partir da qual a criança aprende na escola os conceitos científicos. Tal aprendizagem, por sua vez, desencadeia um processo de reestruturação de todo o pensamento infantil, que leva à reformulação dos conceitos espontâneos, num processo de superação por incorporação. A aprendizagem da linguagem escrita ocorre sobre a base do domínio da linguagem falada, mas estabelece um novo patamar de relacionamento da criança para com suas próprias formas de expressão. Na mesma direção, no âmbito da pedagogia histórico-crítica, Saviani analisou as relações dialéticas entre cultura popular e cultura erudita, mostrando que a primeira é a base da segunda, cabendo, porém, à escola, trabalhar para a socialização do saber sistematizado, isto é da cultura erudita, num processo de superação por incorporação da cultura popular. Fundamentando-nos nessas referências teóricas concluímos que a unidade entre alfabetização e tomada de consciência se constitui a partir da apropriação dos conceitos científicos possibilitada por um ensino deliberadamente voltado à transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Portanto, todas as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverão estar estruturadas num ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente pela humanidade.

Palavras-chave: alfabetização, psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica, domínio consciente da linguagem escrita.

ABSTRACT

This study, conceptual in nature, attempted to present the contributions of cultural- historical theory to the teaching of written language in the early years of primary education by showing how the child may develop a conscious mastery of writing in the literacy process. Until the 1980`s, Brazil used what is entitled as the “traditional methods”, which consisted of the synthetic, analytical and mixed methods. From the middle of that decade, constructivist theory has spread throughout the country as a pedagogical proposal, especially in the early grades of elementary school. The so-called" psychogenesis of written language" shifted the axis of "how to teach process" adopted by the methods then applicable for the "how to learn process" feature of the educational concept supported by constructivist theory. However, unsatisfactory results, presented by the national evaluations have shown that we must seek educational alternatives that respond to the current challenges of literacy. In this sense, we chose the cultural-historical psychology and the critical-historical pedagogy, because we found in the core of these theories the answers to a teaching process that develops a conscious learning of the child. The analysis we performed in the Vygotsky`s writings on the written language, showed that, for this author, the major innovation that the learning process of the written language brings to the process of using signs by the children lies in the voluntary character of the use of the written language compared to the spontaneous character of the use of the oral language by the child. According to the Vygotskian theory, this aspect connects to the issue of the relation between spontaneous concepts and scientific concepts in the development of the child's thinking in elementary school. The spontaneous concepts form the basis from which the child learns in school science concepts. Such learning, in turn, triggers a process of restructuring the entire children's thinking course, which leads to the reformulation of spontaneous concepts, in a process of overcoming by incorporating. Learning the written language is based on the domain of spoken language, but establishes a new level of child's relationship to their own forms of expression. In the same direction, within the critical- historical pedagogy, Saviani examined the dialectical association between popular culture and erudite culture, showing that the former is the basis of the second, leaving, however, to school the task of working for the socialization of systematized knowledge, this is of erudite culture, in a process of overcoming by incorporating popular culture. Basing on these theoretical references, it was possible to conclude that the unit between literacy and awareness is founded upon the appropriation of scientific concepts made possible by an educational deliberately aimed at the transmission of knowledge in its most developed forms. Therefore, all the peculiarities of the written language which constitute essential features for the development of the human psychism should be structured in a school education organized in contents and methods that allow children to successfully assimilate the knowledge historically produced by mankind.

Keywords: literacy, cultural-historical psychology, critical-historical pedagogy, conscious mastery of written language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ALFABETIZAÇÃO: DA HEGEMONIA CONSTRUTIVISTA À BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS.....	22
1.1 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E OS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DO CONSTRUTIVISMO.....	23
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	34
1.3 OUTRAS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	47
1.4 PARA ALÉM DAS LEIS BIOLÓGICAS DE DESENVOLVIMENTO: a unidade dos processos biológicos, históricos e culturais.....	57
2 APROPRIAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS E PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	66
2.1 PROPOSTAS CURRICULARES DESENVOLVIDAS A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	67
2.1.1 Proposta Curricular do Estado do Paraná.....	67
2.1.2 Proposta Curricular do Município de Campo Largo-Pr.....	72
2.1.3 Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina-SC.....	75
2.2 RESULTADOS DAS TESES ELABORADAS SOB OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	81
3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE VIGOTSKI E SAVIANI: REFLEXÕES ACERCA DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	97
3.1 A GÊNESE DO PENSAMENTO HUMANO: premissas iniciais.....	98
3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	115
3.3 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS: primeiras premissas.....	124

3.4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	130
4 VIGOTSKI E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.....	143
4.1 VIGOTSKI E O PRINCIPAL ALICERCE DAS OBRAS ESCOLHIDAS: pensamento e linguagem.....	143
4.1.1 Uma análise crítica da teoria de Piaget.....	145
4.2 AS PARTICULARIDADES GENÉTICAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM.....	149
4.3 A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS EM IDADE ESCOLAR.....	150
4.4 A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSIQUÍCAS SUPERIORES.....	157
4.4.1 As características do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	158
4.4.2 Ferramentas e signos como mediadores do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	160
4.5 A MEMÓRIA COMO FUNÇÃO PSIQUÍCA SUPERIOR.....	168
4.5.1 Desenvolvimento das funções mnemônicas e mnemotécnicas.....	170
4.6 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	176
4.6.1 O desenvolvimento histórico da linguagem escrita.....	176
4.6.2 Os estágios do gesto e dos desenhos na infância.....	177
4.6.3 A brincadeira e seu papel no desenvolvimento da escrita na criança.....	180
4.6.4 Os estágios do desenvolvimento da escrita na criança.....	183
4.7 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	187
4.7.1 A teoria construtivista para a educação: valorização ou esfacelamento?.....	187
4.7.2 A formação dos conceitos na idade escolar.....	191
4.7.3 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores em idade escolar.....	193
4.8 O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO MENTAL DA CRIANÇA.....	195
4.9 TOMADA DE CONSCIÊNCIA: generalizar e apreender os conceitos científicos.....	202
4.9.1 A aprendizagem como fonte de desenvolvimento da consciência.....	206

4.10 O DESENVOLVIMENTO CONSCIENTE DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	209
4.10.1 A organização da atividade de ensino no espaço escolar.....	212
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS.....	221

INTRODUÇÃO

Tendo concluído o Curso de Magistério em nível de 2º Grau no ano de 1976, iniciamos em 1977 nosso trabalho como professora das séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente como alfabetizadora da rede pública municipal em Santa Isabel do Ivaí, interior do Paraná. O Estado do Paraná, na década de 1980, enfrentava índices de fracasso escolar bastante significativos, demonstrados principalmente pelos resultados da primeira série; a cada 100 crianças que ingressavam, em torno de 46 ficavam retidas, seja por abandono ou por repetência. Diante desses resultados iniciou-se no Estado um movimento que pusesse fim a essa situação. As discussões e reflexões para superar o problema do analfabetismo levaram a Secretaria de Estado de Educação do Paraná - SEED a tomar decisões fundamentais e em 1988 foi implantado oficialmente o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, que desencadeou mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas nas escolas públicas do ensino paranaense. A reorganização curricular em ciclos de alfabetização compreendeu algumas medidas como alargar o tempo de alfabetização para dois anos, investir maciçamente na formação dos professores que atuavam nas salas de CBA, reorganizar a proposta de avaliação para não reter mais o aluno no primeiro ano de escolaridade, já que o novo modelo de alfabetização compreendia dois anos de acompanhamento contínuo.

Para essa reestruturação, a SEED, compôs um grupo de profissionais da educação cujo trabalho era desenvolver um documento que direcionasse um novo encaminhamento teórico-metodológico, não somente para a alfabetização, mas para todo o ensino fundamental que na época era denominado de 1º grau. Esse grupo escreveu o Currículo Básico do Paraná (1990)¹ cuja proposta se apresentava como uma perspectiva crítica em educação. Em várias disciplinas do currículo encontramos referências a Vigotski, Saviani, Leontiev, Marx, Engels, entre outros. Infelizmente esse currículo não teve vida longa e em 1995 com a posse de um governo neoliberal, a educação paranaense sofreu mudanças radicais em todos os níveis. Especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, implantou-se a proposta pedagógica fundamentada na teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores.

¹ No capítulo II dessa tese analisamos o texto da alfabetização que se encontra no Currículo Básico do Estado do Paraná.

Para que essa proposta se efetivasse na rede pública de educação, a SEED investiu nos cursos de capacitação dos professores. Lembramo-nos, com clareza, dos cursos que eram oferecidos, com pouquíssima fundamentação teórica e muitas atividades que deveriam ser desenvolvidas nas salas de alfabetização. A ordem era: -“Abandonem as cartilhas, usem-nas somente para recortes, porque agora iniciaremos a alfabetização por textos”. Isso a princípio não era novidade porque a proposta do CBA também partia de textos. Então, qual era a diferença? A diferença estava nos pressupostos teóricos, ou seja, no currículo construído em 1990 a base fundamental se apoiava nas pedagogias críticas e a nova proposta curricular estava estruturada nas pedagogias do “aprender a aprender”. Os professores nem bem tinham assimilado a proposta anterior e novamente tinham que se “adequar” a uma nova situação pedagógica. Era notável a angústia dos professores que lecionavam a mais tempo, que usavam as cartilhas e as sílabas para alfabetizar. Voltávamos dos cursos para a escola com muitas dúvidas, angústias, sem saber muito bem o que fazer, porque, afinal, todos da escola, diretora, supervisoras e professores não sabiam por onde começar. Havia um ambiente de imposição da mudança pedagógica para a alfabetização, produzindo nos professores um forte sentimento de insegurança.

Várias foram as saídas encontradas pelos professores, desde a continuação da alfabetização com a cartilha “escondida” entre os materiais e o uso das famílias silábicas recortadas como alfabeto móvel, até as tentativas de ensinar com os diferentes textos. Os anos se passaram e somente mais tarde a nova proposta de alfabetização foi se estabelecendo nas escolas com a chegada de livros didáticos, que no lugar das famílias silábicas traziam diferentes textos para serem trabalhados com os alunos, até que em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, oficialmente fundamentados na teoria construtivista, chegaram em boa parte das escolas públicas brasileiras,.

Durante mais de duas décadas trabalhando como professora e coordenadora pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental construímos uma prática pedagógica que ora se pautava nos métodos de ensino que permearam toda a formação básica e acadêmica da geração que se formou e começou a lecionar na década de 1970, ora na proposta construtivista, cujo material conhecíamos tão bem,

pois ministrávamos cursos utilizando os PCNs e depois o material do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001)².

De 1993 a 1996 cursamos a graduação em Pedagogia, período durante o qual estudamos majoritariamente teorias e ideias de origem construtivista ou compatíveis com essa perspectiva. Em 2003 ingressamos no mestrado em educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, quando nossa orientadora, Prof^a Dr^a Esméria de Lourdes Saveli colocou-nos em contato com a perspectiva marxista a qual procuramos estudar participando também das reuniões do Espaço Marx que eram realizadas na Universidade Estadual de Maringá sob a coordenação do Prof. Dr. Pedro Jorge de Freitas. Desenvolvemos então uma pesquisa que resultou em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2005, com o título “Profissão Docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa”.

Os estudos e reflexões realizados durante o mestrado fizeram com que submetêssemos a uma análise crítica as proposições de cunho construtivista no campo educacional com as quais trabalhamos nos anos anteriores. Esse processo aliou-se a indagações que, aos poucos, vinham se apresentando a partir de nosso trabalho como coordenadora pedagógica. O que fomos percebendo ao longo dos anos é que a proposta de alfabetização construtivista não retrocedia os resultados do fracasso escolar e os índices de repetência começavam a aparecer nos anos seguintes da escolaridade. Tal fenômeno não deveria causar surpresa se considerarmos que o construtivismo desloca para um plano secundário os conteúdos clássicos da educação escolar e o próprio trabalho do professor. A teoria da psicogênese da língua escrita, assim como fora feito anteriormente pelo movimento escolanovista desde o início do século XX, colocou o aluno no centro da aprendizagem e o professor um mero orientador: “[...] Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado”. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 32).

²“O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências e conhecimentos necessários a todos professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores”. (BRASIL, Apresentação, 2001, p. 5). Para uma análise crítica do PROFA veja-se a dissertação de mestrado de Lidianete Teixeira Brasil Mazzeu (2007).

Práticas pedagógicas de mais de vinte anos nas séries iniciais do ensino fundamental foram reorganizadas com a promessa de melhorar a qualidade de ensino. No entanto, diante dos resultados dos programas oficiais de avaliação, como – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³ e a PROVA BRASIL⁴, alguns questionamentos são inevitáveis: Por que continuamos colhendo dados tão insignificantes sobre o ensino da linguagem escrita? O que está ocorrendo no processo de alfabetização das crianças das escolas públicas? Que estratégias têm sido desenvolvidas pelos professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental? Se a concepção construtivista de alfabetização não atendeu às promessas da erradicação do analfabetismo, que outra proposição poderá atender este vazio da alfabetização? Começa aí a nossa inquietação. Como responder a tantas perguntas?

Para buscar respostas a estas perguntas, iniciamos a busca por pesquisas que tivessem questionado o ensino escolar inicial das crianças, fora do campo teórico construtivista. Isso foi possível a partir de 2006, quando o governo do Estado do Paraná, por meio da SEED, implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE, oferecendo uma formação continuada para os professores da rede pública estadual em parceria com as universidades estaduais. Nesse primeiro momento foram ofertadas 1.200 vagas para todas as áreas de ensino da educação básica e, como as vagas não eram suficientes para atender a demanda, a SEED selecionou os professores aplicando uma prova de conhecimentos gerais aos candidatos. Conseguimos a classificação e iniciamos em 2007 o curso de formação continuada na Universidade Estadual de Maringá-UEM. O curso foi organizado em

³ As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Os dados do SAEB revelam que em 2001, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuíam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para a continuação de seus estudos no segundo segmento do Ensino fundamental. (INEP, 2007)

⁴ Como avaliação que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Em 2001 os resultados demonstraram que 59% dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do ensino fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura (SAEB 2007)

etapas e uma das etapas era a elaboração de um projeto pedagógico de interesse do professor PDE, desenvolvido sob a orientação de um professor da universidade. Nessa época, ainda trabalhávamos como coordenadora pedagógica de um colégio estadual de grande porte na cidade de Maringá que ofertava de 5ª a 8ª séries e ensino médio. Durante o trabalho pedagógico, no colégio, acompanhávamos diariamente as dificuldades de leitura e escrita das crianças que frequentavam a 5ª série. O colégio recebia, todos os anos, muitas crianças que não dominavam a escrita e a leitura, comprometendo a aprendizagem de todos os conteúdos das demais disciplinas escolares.

Diante dessa situação, decidimos, juntamente com a orientadora do PDE, professora Drª Marta Sueli Farias Sforzi, que nosso projeto pedagógico seria aprofundar as leituras sobre a alfabetização, buscando respostas para as questões que há muito vinham nos inquietando. Durante o PDE realizamos a pesquisa sobre a alfabetização resultando em um artigo e em um texto para o caderno pedagógico, organizado pelo Departamento de Educação da UEM.

Não foi uma tarefa fácil, pois a hegemonia construtivista tinha se propagado por toda pesquisa acadêmica nacional e internacional. A pesquisa que encontramos, desenvolvida sob o aporte teórico não piagetiano, mas histórico-cultural foi a que Luria (2006a) realizou no final da década de 1920 na União Soviética. Luria pretendia encontrar as origens da escrita estudando a pré-história da mesma. Para isso, realizou experimentos com crianças que tinham entre quatro e seis anos e que ainda não sabiam escrever. Os experimentos eram constituídos de dois momentos, ou seja, no primeiro momento o pesquisador soviético falava um certo número de frases para a criança e depois solicitava que ela as repetisse, mas ao observar que a criança não conseguia guardar todas as frases na memória, Luria (2006a) iniciava o segundo momento entregando à criança um pedaço de papel e lápis para que ela “escrevesse” as frases que agora seriam ditadas. As frases eram as mesmas que foram faladas anteriormente. Durante os experimentos Luria observou que a criança não alfabetizada efetuava muitas tentativas e invenções antes de compreender que seus rabiscos no papel podiam ser usados para ajudá-la a recordar-se de algo. Para Luria, essas tentativas representariam os estágios da pré-história da escrita no processo de desenvolvimento da criança. Dessa forma, o pesquisador nomeou cinco estágios que a criança percorreria durante o desenvolvimento de sua escrita: estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, estágio da escrita não-diferenciada, estágio

da escrita diferenciada, estágio da escrita por imagens (pictográfica) e o 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica.

Se a princípio alguns pesquisadores aproximam Luria de Emilia Ferreiro, nós não concordamos e procuramos demonstrar as diferenças ao longo deste trabalho. Nosso contato com essa pesquisa de Luria levou-nos ao estudo das obras de Vigotski⁵. Encontramos, pela primeira vez, um pesquisador que ao estudar o desenvolvimento do psiquismo da criança também estudou seu desenvolvimento escolar, inclusive o período inicial da linguagem escrita. Iniciamos assim, as leituras das obras vigotskianas buscando incessantemente assinalar tudo que se referia ao ensino e à aprendizagem escolar da criança. Entretanto, quem conhece a obra de Vigotski sabe muito bem que não é possível tratar somente de uma questão quando o tem como referencia, isto é, Vigotski discutiu muitas questões que se a princípio são apresentadas separadamente, na verdade são indissociáveis. Por exemplo, no caso dessa pesquisa, como discutir a linguagem escrita da criança se não entendemos a estrutura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores?

Depois de muitas reflexões chegamos à conclusão que somente numa pesquisa acadêmica, sob a orientação de estudiosos dessa perspectiva teórica, é que poderíamos nos propor a continuar a responder as questões que tanto nos têm inquietado como professora. Foi com essa finalidade e com o material que tínhamos elaborado no PDE que ingressamos, em 2008, no curso de doutorado em educação escolar da UNESP, campus de Araraquara. Definimos como objetivo do projeto de pesquisa do doutorado estudar nas Obras Escolhidas de Vigotski (1995, 2001) elementos teórico-metodológicos que ofereçam subsídios para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, esse trabalho pretende investigar a seguinte problemática: é possível desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização? Em relação a essa questão e mais especificamente no que se refere aos estudos que Vigotski e seus colaboradores desenvolveram a respeito da escrita na criança, procuraremos submeter à prova a hipótese de que o domínio consciente da linguagem escrita está diretamente atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, por sua vez, depende de um sistema escolar

⁵ O nome do autor aparece escrito de diferentes formas, dependendo dos tradutores ou interpretes de suas obras. Optamos por utilizar a forma Vigotski, mas preservaremos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

organizado e sistematizado de conteúdos científicos historicamente produzidos pela humanidade.

Dessa forma, este estudo pretende trazer algumas análises que possam subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores que, submetidos à retórica construtivista, adotada pelas políticas públicas de educação nacional, não conseguem se desvencilhar dessa teia ideológica que se formou nos três poderes executivos: federal, estadual e municipal. Para atender nossa inquietação, este estudo se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica e está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “Alfabetização: da hegemonia construtivista à busca de outras perspectivas”, está organizado em quatro tópicos distintos em que procuramos demonstrar num primeiro momento a hegemonia do construtivismo que há mais de três décadas foi adotado pelas políticas públicas nacionais, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental caracterizando-se como a concepção teórica no campo da alfabetização. Em seguida recorreremos aos aspectos históricos dos métodos de alfabetização adotados no Brasil antes da difusão do construtivismo, sendo denominados de “métodos tradicionais” e classificados em sintético, analítico, misto ou analítico-sintético. Além disso, constatamos que outras propostas pedagógicas para a alfabetização também surgiram no Brasil na década de 1990, contrapondo-se ao domínio construtivista. São propostas que buscaram recuperar os chamados “métodos tradicionais” de alfabetização. Finalmente apresentamos a teoria histórico-cultural e como ela compreende o desenvolvimento da linguagem escrita numa unidade entre os processos biológicos, históricos e culturais.

No segundo capítulo que denominamos de “Apropriações da psicologia histórico-cultural em pesquisas e propostas curriculares para a educação das séries iniciais do ensino fundamental”, analisamos diferentes propostas e pesquisas elaboradas sob a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. São documentos que buscam desenvolver outras possibilidades pedagógicas que respondessem aos desafios da alfabetização. Apesar de algumas aproximações indevidas entre o referencial histórico-cultural e outros ideários das pedagogias do “aprender a aprender, observamos que os documentos analisados empreenderam esforços teóricos-metodológicos para uma nova concepção de alfabetização,

rejeitando explicitamente a concepção construtivista que vem dominando o ensino da linguagem escrita nas escolas brasileiras.

O terceiro capítulo recebeu o título de “Aproximações teóricas entre Vigotski e Saviani: reflexões acerca da apropriação do conhecimento”. Consideramos esse capítulo o estofado da pesquisa, pois foi destinado ao aprofundamento das duas teorias que alicerçaram nossos estudos: teoria histórico-cultural e teoria histórico-crítica. Outros pesquisadores já têm explorado essas aproximações, mas abordar essa questão ligada diretamente ao tema dessa pesquisa, tornou-se nosso desafio.

No quarto capítulo dedicamo-nos à questão central da pesquisa procurando, finalmente, responder ao problema aqui proposto, qual seja, como desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização? Por isso intitulamos esse capítulo de “Vigotski e a aprendizagem da linguagem escrita”. A partir de algumas obras de Vigotski que sustentaram o alicerce dessa pesquisa procuramos explicitá-las abordando a principal questão aqui proposta a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Sedimentar os conceitos vigotskianos foi o esforço que empreendemos para concretizar todo o percurso que destinamos à compreensão da história do desenvolvimento da escrita em idade escolar, desde a sua pré-história até a escrita convencional.

Assim, todo trabalho elaborado objetivou responder às questões de alfabetização que há muito tempo nos inquietava. Esperamos que os registros efetuados possam contribuir para novos questionamentos em torno do objeto de estudo aqui discutido.

Ainda em tempo, queremos registrar que quando estávamos concluindo a redação desta pesquisa tivemos acesso à tese de livre docência da professora Lígia Márcia Martins (2011), cuja redação fora concluída recentemente. Infelizmente, porém, não tivemos tempo hábil para incorporar a este estudo toda a riqueza e a complexidade da pesquisa realizada por Martins acerca das relações entre a educação escolar e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Não poderíamos deixar de afirmar, porém, que consideramos fundamental incorporar as contribuições da tese de Martins aos estudos sobre o ensino da língua escrita na escola.

1 ALFABETIZAÇÃO: DA HEGEMONIA CONSTRUTIVISTA À BUSCA DE OUTRAS PERSPECTIVAS

O debate sobre o construtivismo na educação em geral e mais especificamente na alfabetização está longe de ser encerrado. Para alguns o construtivismo é um avanço que deve ser mantido sob pena de perda de conquistas por uma educação democrática. Para outros o construtivismo tem aspectos positivos a serem preservados, mas também tem limites ou lacunas, necessitando ser enriquecido ou complementado por outras opções pedagógicas. Para outros ainda o construtivismo não trouxe avanços nem para a alfabetização nem para o restante da educação escolar e, portanto, deve ser analisado criticamente e superado. Não é intenção deste capítulo fazer um balanço de todo esse debate da mesma forma que não será aqui apresentada uma análise exaustiva das propostas construtivistas para a alfabetização ou da história da presença do construtivismo na alfabetização no Brasil, pela simples razão de que o construtivismo não é o principal objeto de nossa investigação. Não podemos, entretanto, ignorar o fato de que a alfabetização, tal como ela ocorre hoje nas escolas brasileiras, trás marcas da difusão do construtivismo, mesmo que as práticas realizadas não traduzam fielmente as proposições dessa corrente. Em outras palavras, se o construtivismo não pode ser apontado como o único responsável pela precariedade da alfabetização das crianças brasileiras, igualmente não pode ser tão facilmente isentado de parte da responsabilidade por essa situação.

Há mais de três décadas que a Psicogênese da Língua Escrita (1999), foi adotada pelas políticas públicas nacionais, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental caracterizando-se como a concepção hegemônica⁶ no campo da alfabetização. Essa hegemonia teve seu grande momento de ascensão na segunda metade da década de oitenta, tendo alcançado seu ápice na primeira metade da década de noventa.

Nossa posição perante a teoria construtivista é a de que ela ainda não foi superada ou substituída totalmente por outras propostas educacionais. Defendemos

⁶ Quando afirmamos que o construtivismo desfruta de hegemonia no campo da alfabetização no Brasil não estamos afirmando que essa hegemonia seja total. Ela nunca foi, sempre houve disputa. Afirmar que essa concepção é hegemônica significa “apenas” que se trata daquela que exerce maior influência em termos das ideias pedagógicas no campo da alfabetização. O fato de terem crescido, nos últimos anos, as críticas ao construtivismo, pode ter enfraquecido um pouco a influência dessa corrente, mas não nos parece que isso tenha sido suficiente para fazer o construtivismo perder sua hegemonia.

que ela permanece em grande parte nas escolas brasileiras. Sabemos que não há consenso entre pesquisadores e educadores brasileiros sobre o domínio construtivista na educação, principalmente quando outras propostas para a alfabetização foram surgindo para opor-se à teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1999), como, por exemplo, o método fônico desenvolvido por Fernando e Alessandra Capovilla (2002) e a proposta de Alfabetização e Letramento (2009) desenvolvida pela pesquisadora Magda Soares. Pretendemos, mesmo que de forma breve, abordar no decorrer desse texto essas propostas que se opuseram ao construtivismo, como forma de evidenciar a insatisfação e a preocupação de outros pesquisadores brasileiros com os rumos que a alfabetização tomou no Brasil.

Além das discussões das novas abordagens para a alfabetização também procuraremos apresentar algumas considerações sobre os métodos de alfabetização utilizados no Brasil antes da chegada da Psicogênese da Língua Escrita. Isto se justifica porque sentimos necessidade de conhecer os métodos que influenciaram e direcionaram o ensino da linguagem escrita nos séculos que antecederam o domínio construtivista. Com base em pesquisas e estudos realizados por outros autores procuraremos situar, numa perspectiva histórica, os métodos tradicionais de alfabetização denominados de sintético, analítico, misto ou analítico-sintético.

1.1 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E OS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DO CONSTRUTIVISMO

Sustentada pela teoria piagetiana, na década de 1970, Ferreiro e seus colaboradores iniciaram as pesquisas experimentais sobre a escrita, resultando na obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO,TEBEROSKY, 1999). Essa obra chegou ao Brasil em 1985 mudando radicalmente os rumos da alfabetização no país. Desde então, o campo da pesquisa sobre alfabetização foi dominado pela teoria construtivista que se consagrou entre os educadores brasileiros como a resolução revolucionária do problema do analfabetismo, pois deslocava o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende”, característica da concepção de aprendizagem sustentada pela teoria construtivista.

Apesar de a teoria construtivista ter sido amplamente discutida nas três últimas décadas por pesquisadores brasileiros, acreditamos que ainda não se esgotaram as questões fundamentais referentes à alfabetização na perspectiva construtivista. Como o cerne da teoria da psicogênese da língua escrita é um sujeito que ativamente busca adquirir conhecimentos, aprender por si só e por meio de suas ações sobre o mundo, compreendemos que esse é um princípio que está diretamente ligado a outro dessa concepção teórica, ou seja, o de que a aprendizagem deve ser espontânea. Ferreiro e Teberoski (1999, p. 29) afirmam que o sujeito cognoscente “Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência”, e que, portanto, uma criança de 4 a 5 anos que vive em um ambiente urbano em contato permanente com as informações, não precisa esperar chegar à escola e ter uma professora à sua frente para lhe ensinar. Dito de outro modo, as referidas pesquisadoras partem do princípio de que os “estímulos recebidos” não atuam diretamente sobre as estruturas cognitivas do sujeito, mas que esses estímulos precisam ser transformados pelo sistema de assimilação para serem compreendidos.

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam*. Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou *quem* o veicula) (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 30, grifo das autoras).

Quando as autoras se referem à pessoa que “veicula” o método, estão se referindo ao professor. O raciocínio é claro: deve haver um deslocamento do centro do processo educativo, pois nem o método de ensino nem o professor devem ocupar esse lugar, mas sim a atividade cognitiva do aluno. Temos nessa posição defendida pelas autoras, a repetição da tese defendida no início do século XX pelo movimento escolanovista, isto é, de que a atividade da criança deveria passar a ser o centro da educação.

Na continuidade dessa citação, as autoras procuraram distinguir método de processo e afirmaram ser inaceitável que a aprendizagem do sujeito ocorra pelo método da memorização e das atividades mecânicas. Defendem que a criança aprende, no caso se alfabetiza, pelo processo e “apesar dos métodos”, não precisa ficar esperando que alguém lhe dê instruções. Esse posicionamento, extraído pelas

autoras dos experimentos de aprendizagem da matemática realizados por Piaget, é transferido para a alfabetização, tomando a escrita como objeto de conhecimento e a criança como o sujeito cognoscente. Ou seja, é uma criança que não precisa esperar que algum adulto lhe ensine, porque o método não “cria” aprendizagem. “A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 32). É a ação da criança sobre o objeto que a tornará uma criança intelectualmente ativa “Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado”. (Id, *ibid*).

Sabe-se, assim, que esta concepção atribui ao sujeito toda a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento intelectual, negando todo ensino sistematizado que se organiza a partir dos conteúdos curriculares estabelecidos nas escolas. Esse posicionamento pode ser constatado na afirmação de Ferreiro (2001, p. 42, grifo da autora) no momento em que ela diz que “a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”. Para a autora, a compreensão do sistema de escrita pela criança não necessita de uma técnica de aprendizagem já que toda criança está imersa em um mundo letrado, cheio de marcas e símbolos. Em meio a essa riqueza a criança “Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo” (FERREIRO, 2001, p. 43). Essa concepção sintetiza nossa afirmação de que a aprendizagem para a psicogênese da língua escrita é espontânea.

É importante destacar que, utilizando o marco conceitual da psicologia genética de Piaget, Ferreiro (2001) desenvolveu vários experimentos para compreender como a criança construiria o conhecimento sobre a linguagem escrita. A partir desses experimentos a pesquisadora elaborou suas conclusões:

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. Aí, podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões: distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com

um período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001, pp. 18-19).

Ao afirmar esses períodos, Ferreiro definiu que todo desenvolvimento da linguagem escrita das crianças percorre regularmente essas etapas. Não poderia ser diferente, afinal as pesquisas foram desenvolvidas sob o aporte teórico da epistemologia genética, ou seja, do modelo interacionista apoiado nos conceitos de adaptação, interação, assimilação e acomodação. No campo da linguagem escrita, a nosso ver, isso significa que a criança passaria por estágios determinados pelas estruturas cognitivas internas. Segundo o “be-a-bá” da teoria piagetiana, a criança faria sempre o esforço por assimilar o objeto, nesse caso a língua escrita, aos esquemas e estruturas cognitivas prévios, formulando hipóteses, fazendo tentativas e se deparando com as “resistências” oferecidas pelo objeto a essas tentativas de assimilação aos esquemas de pensamento e de ação da criança. Nessa interação entre sujeito e objeto a resistência do objeto levaria a criança a modificar seus esquemas acomodando-os, até onde lhe seja possível, às características do objeto. O desequilíbrio dos esquemas causados pela resistência à assimilação levaria ao processo de acomodação, sendo alcançado um novo nível de equilíbrio, a ser posteriormente superado.

Como já dito anteriormente, para Ferreiro e Teberosky, método “não cria” aprendizagem e o professor não deveria tentar ensinar a língua escrita pois, sendo a criança um sujeito ativo do processo de aprendizagem, o domínio da língua escrita seria resultante da aprendizagem espontânea e não do ensino. Então, qual é o papel da escola?

Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma (FERREIRO, 2001, p. 60).

E qual será o papel do professor ao criar condições para a criança descobrir sozinha os segredos do sistema alfabético? Ferreiro diz que diante de crianças que pertencem a famílias analfabetas ou semianalfabetas, o professor pode ajudar a aliviar essa carência, desde que evite ficar preso às suas convicções e se “adapte”

ao ponto de vista da criança, mas de um modo geral as crianças não precisam esperar a educação escolar para começarem a aprender:

[...] Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (FERREIRO, 2001, p. 65).

Torna-se indispensável reforçar a ênfase que esta teoria apresenta constantemente: de que o conhecimento, mesmo complexo, é construído individualmente pelo sujeito e que isto também ocorre quando a criança vai aprender o sistema de escrita. Ao justificar esta ênfase, Ferreiro (2009), que conduziu suas pesquisas sob os pressupostos da psicologia genética, diz que a produção da escrita se desenvolve sob dois aspectos: os figurativos e o processo psicogenético. Para essa pesquisadora os aspectos figurativos são os que enfocam a coordenação motora, a velocidade da escrita, o traçado correto das letras etc., que estão diretamente ligados aos métodos tradicionais⁷ de alfabetização, enquanto os aspectos construtivos são fundamentados pela teoria piagetiana. Colocando os aspectos figurativos em segundo plano, Ferreiro esclarece que toda sua pesquisa está centrada nos aspectos construtivos dos processos de assimilação, acomodação e adaptação.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo de *assimilação* que Piaget colocou no âmago de sua teoria (FERREIRO, 2009, p. 22-23, grifo da autora).

Nessa perspectiva a alfabetização é entendida como transformações que ocorrem espontaneamente nos esquemas de assimilação empregados pelas crianças em suas interações com a língua escrita como um objeto cognitivo.

⁷ Empregamos a expressão “métodos tradicionais” pelo fato de que essa expressão é utilizada por Ferreiro e Teberosky, bem como por outros autores no campo dos estudos sobre alfabetização. Entretanto, convém fazer uma distinção entre essa expressão e a pedagogia tradicional posto que alguns dos assim chamados “métodos tradicionais de alfabetização” não surgiram da escola tradicional, mas sim da escola nova como, por exemplo, o método misto ou analítico-sintético.

Somente a evolução (psicogênese) das hipóteses da criança sobre a língua escrita poderia, segundo Ferreiro, resultar na aprendizagem desse conteúdo cultural. Poderíamos dizer que, de certa forma, os esquemas de assimilação são barreiras intransponíveis pelo ensino que somente podem ser superadas pela modificação que as ações espontâneas realizadas pela criança produzam nos esquemas assimiladores.

Assim, ao chegar à escola, ela já traz consigo conhecimentos sobre a linguagem escrita e por isso é capaz de realizar tentativas de escrita apresentando níveis conceituais elementares sobre esse sistema. Ferreiro (2001, p. 60) faz duras críticas ao sistema escolar e aos professores que não seriam capazes de compreender esse momento construtivo da criança e a submetem a ações sistemáticas e planejadas de ensino, impedindo-a de fazer suas próprias descobertas.

[...] A ideia subjacente a esse modo de raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: necessitamos controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mau vai ocorrer. A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola. Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperam completar 6 anos e ter um professor à sua frente para começarem a aprender (FERREIRO, 2001, p. 65, grifo nosso).

O princípio de que “todo sujeito é construtor do seu próprio conhecimento” conduziu as pesquisas de Ferreiro e de seus colaboradores estabelecendo outro princípio para a alfabetização, ou seja, de que é necessário respeitar os níveis de conceitualização que a criança tem sobre a escrita. Como já dito anteriormente, do ponto de vista dessas pesquisadoras, toda criança segue uma evolução regular na construção da escrita testando diversas hipóteses ao percorrer a seguinte sequência: níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, assim esclarecidos:

[...] Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação *pré-alfabéticos* se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação *silábicos* (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação

silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios *alfabéticos* (FERREIRO, 2009, p. 10).

Esses níveis, observados pela equipe de Ferreiro em situação experimental, foram o diferencial da psicogênese da língua escrita em relação às demais pesquisas que analisavam a maturação e prontidão para a alfabetização. Sob a perspectiva da psicogênese toda criança produz uma escrita espontânea antes de chegar à escola e receber um ensino sistemático. No entanto Ferreiro (2001) aponta que se o professor não conhecer os princípios dessa teoria ele analisará essa escrita espontânea como rabiscos e, portanto, incorreta para o modelo de escrita convencional, desconsiderando que cada nível é caracterizado por esquemas conceituais específicos resultantes de um processo construtivo de interação entre o sujeito cognoscente (a criança) e o objeto de conhecimento (a escrita).

À medida que a teoria da psicogênese da língua escrita foi se difundindo entre os educadores brasileiros, “medir” o nível da escrita da criança ao chegar à escola – e continuar a fazê-lo durante o período da alfabetização – tornou-se uma prática obrigatória, uma referência, um indicativo para organizar as atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas nas salas de aula. Para detectar o nível da escrita da criança aplicava-se a sondagem, semelhante aos experimentos de Ferreiro, ou seja, ditavam-se para a criança quatro palavras dentro do mesmo campo semântico e com variação no número de sílabas, respeitando-se a ordem decrescente das palavras – do polissílabo ao monossílabo. Com essa sondagem seria possível classificar em que nível a escrita da criança encontrar-se-ia e assim, organizarem-se as atividades pedagógicas específicas para aquele determinado nível. Os níveis da psicogênese da língua escrita tornaram-se o sustentáculo da organização das atividades escolares sugeridas pelos livros didáticos e paradidáticos de alfabetização.

A incorporação da teoria da psicogênese de língua escrita pelas escolas brasileiras acentuou-se em meados da década de 1990 com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a educação básica. Não bastassem os PCN para as séries iniciais, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, criou, no ano 2000, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA⁸, destinado à formação dos alfabetizadores em

⁸ Para uma análise crítica do PROFA, cf. MAZZEU, 2007.

todo o país, objetivando desenvolver as competências desses professores em leitura e escrita. Fundamentado na teoria construtivista, o programa foi implantado em rede nacional atingindo um grande número de professores alfabetizadores. Esvaziado de estudos teóricos e com uma carga horária de 160 horas o programa foi composto por textos escritos e vídeos, priorizando a reflexão sobre a prática dos professores alfabetizadores. As atividades propostas serviam como modelo para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, fortalecendo os princípios da aprendizagem espontânea. A proposta do PROFA pode ser considerada uma aplicação dos princípios construtivistas à aprendizagem (formação) dos professores.

Por mais de duas décadas os princípios da teoria da psicogênese da língua escrita, foram adotados hegemonicamente na rede pública da educação brasileira e o sujeito cognoscente, tal como o entende o construtivismo, sempre esteve em primeiro plano. O professor não era mais o centro do processo de alfabetização e a aprendizagem da criança ocorria em função dos seus esquemas conceituais construídos espontaneamente em contato direto com o objeto do conhecimento, neste caso, a linguagem escrita. Mesmo sabendo que todo esse trabalho implantado pelas políticas públicas educacionais direcionava o ensino nas salas de alfabetização, uma pergunta se apresentava de forma inquietante: o ensino era desprovido de métodos? Nossa resposta é não, porque a teoria construtivista trazia embutida a defesa dos princípios da Escola Nova⁹ e dos métodos ativos. Piaget (1975) foi um defensor dos métodos ativos opondo-se à escola tradicional.

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes exercícios [...] (PIAGET, 1975, p. 163).

Fica evidente na defesa dos princípios de educação que para Piaget a chamada “escola moderna”, ao contrário da escola tradicional, era a que atendia aos interesses das crianças, afinal ela “[...] apela para a atividade real, para o trabalho espontâneo baseado na necessidade e no interesse pessoal [...]” (PIAGET, 1975, p 154-155). É claro que este modelo de escola apresentava um método, denominado

⁹ As aproximações entre o construtivismo e a Escola Nova são analisadas na obra de Duarte (2006) intitulada Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

de “método ativo”, que deveria favorecer a adaptação progressiva do aluno ao meio físico e social e desenvolver sua inteligência. A aplicabilidade dos métodos ativos exigia o uso de material conveniente e a melhor forma para o aluno assimilar era a brincadeira com jogos simbólicos. Para Piaget os jogos desenvolveriam o pensamento individual da criança em sua forma mais pura, adaptando-a a uma realidade particular.

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensoriomotor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1975, p. 160).

Essa forma de educar também concebia que o aluno deveria aprender sem que nada lhe fosse imposto e que sua inteligência era o resultado do equilíbrio entre a assimilação do objeto aos esquemas cognitivos prévios do sujeito e a acomodação dos esquemas às características do objeto quando este se mostrasse resistente à assimilação. Por respeitarem a atividade espontânea da criança e, dessa forma, possibilitarem que a criança interagisse livremente com os objetos de conhecimento reformulando seus esquemas intelectivos, os métodos ativos teriam mais êxito que os métodos tradicionais. Ao contrário destes, que ensinavam pelo verbalismo dos conteúdos e exercícios formais, os métodos ativos deveriam ensinar pela prática experimental, acreditando que a inteligência prática vem antes do saber elaborado.

Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dele mesmo sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência (PIAGET, 1975, p. 162).

Embora Ferreiro oponha-se aos métodos de alfabetização e, mais amplamente, aos métodos de ensino, o que levou muitos construtivistas a afirmarem que não há um método construtivista de ensino, alguns dos mais importantes princípios psicológicos e pedagógicos dos métodos escolanovistas são repetidos quase literalmente pelo construtivismo.

Entendendo o construtivismo como uma teoria que nega a transmissão do conhecimento na escola, Becker faz a seguinte afirmação:

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História – da Humanidade e do Universo (BECKER, 1992, p. 89).

Embora se considere o construtivismo como uma teoria que permite conhecer o mundo em que vivemos, a atitude de fazer e de colocar o processo educativo como um seguidor passivo da psicogênese espontânea da língua escrita é um método pois define um caminho a seguir, ainda que o faça de maneira negativa em relação ao ato de ensinar.

Paradoxalmente, a crítica de Ferreiro ao emprego de métodos na alfabetização tem como uma de suas bases os métodos escolanovistas, embora a própria pesquisadora não reconheça esse fato. Por isso, no início deste capítulo, anunciamos que nossa intenção era discutir algumas questões sobre a alfabetização que muitas vezes são negadas pelos defensores do construtivismo.

Ao contrário da posição da psicogênese da língua escrita, acreditamos que não há ensino sem método, mesmo que o ensino ocorra sob os princípios do método ativo no qual a responsabilidade pelo conhecimento é do aluno.

Os métodos ativos, como tais, se opõem, radicalmente, a tudo quanto é passivo nos métodos tradicionais. Baseiam-se no princípio de que a criança é um ser em desenvolvimento e cuja atividade, espontânea e natural é condição para seu crescimento físico e intelectual. São ativos na medida em que há 'participação ativa do espírito do sujeito na construção de sua aprendizagem' (CINTRA, 1973, p. 40, grifo nosso).

Em realidade o próprio Jean Piaget defendia a importância dos métodos pedagógicos e enfatizava as características dos métodos ativos (os métodos escolanovistas) que fariam deles métodos superiores aos tradicionais. Opondo aqueles a estes de forma inconciliável, o pai do construtivismo entendia que a superioridade dos métodos ativos provinha do fato de que a aprendizagem prática precederia, invariavelmente, a aprendizagem teórica:

É por isso que os métodos ativos de educação das crianças têm muito mais êxito que os outros no ensino dos ramos abstratos tais

como a aritmética e a geometria: quando a criança, por assim dizer, manipulou números ou superfícies antes de conhecê-los pelo pensamento, a noção que deles adquire posteriormente consiste de fato numa tomada de consciência dos esquemas ativos já familiares, e não como nos métodos ordinários, em um conceito verbal acompanhado de exercícios formais e sem interesse, sem subestrutura experimental anterior (PIAGET, 1975, p. 166).

Destacamos na passagem citada a questão da tomada de consciência que, nesse caso, refere-se aos esquemas de ação prévios do sujeito. Formulamos então o seguinte questionamento: a perspectiva educacional construtivista seria capaz de produzir no aluno uma relação consciente com a linguagem escrita? Na perspectiva construtivista a resposta seria positiva pois, como acabamos de citar, Piaget entende que o processo de construção do conhecimento segue o caminho que vai das operações espontâneas à tomada de consciência das mesmas. Nosso argumento, entretanto, caminhará na direção oposta. Não acreditamos que o domínio consciente da linguagem escrita possa resultar de uma educação escolar pautada em relações espontâneas entre a criança e o mundo da escrita. Nossa discordância no terreno da alfabetização decorre de uma discordância em relação à concepção geral de Piaget (1975, p. 154) sobre o que seja a educação: “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente”.

Numa perspectiva oposta à de Piaget, o psicólogo soviético A. N. Leontiev (1978) esclarece que a formação de um ser humano, quando restrita a processos adaptativos, pode implicar limites muito reduzidos para o desenvolvimento do indivíduo:

A despeito das teses que a psicologia burguesa sustenta a propósito do desenvolvimento ontogenético humano, que ela considera como ‘uma adaptação do homem ao seu meio’, esta adaptação ao meio não constitui de modo algum o princípio do desenvolvimento do homem. Com efeito, o sucesso do seu desenvolvimento pode consistir, para um homem, não numa adaptação mas em sair dos limites do *seu* meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da riqueza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas. O conceito de adaptação do homem ao seu meio social é, portanto, pelos menos, ambíguo tanto no plano social como no plano da ética (LEONTIEV, 1978, p. 172-173, grifos do autor).

Nosso argumento é justamente o de que a alfabetização nos moldes construtivistas produz uma relação limitada com a língua escrita em consequência

da primazia atribuída às interações espontâneas entre a criança e a língua escrita. Para esclarecermos ainda mais esse nosso argumento, apresentaremos, no próximo item, algumas considerações sobre a história dos métodos de alfabetização, apoiando-nos em estudos realizados por outros pesquisadores.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No que se refere ao estudo histórico dos métodos de alfabetização adotados no Brasil até a difusão do construtivismo apoiamos-nos no estudo realizado por Mortatti (2000). Destacaremos, desse estudo, apenas aqueles aspectos que consideramos mais diretamente ligados à temática deste nosso trabalho.

Mortatti (2000) denomina genericamente como “métodos tradicionais de alfabetização” aqueles que precederam o construtivismo e delimita a década de 1980 como aquela na qual teria ocorrido a passagem daqueles para este, adotando como marco a publicação, no Brasil, em 1985, do livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

Sob a categoria de “métodos tradicionais” Mortatti engloba o método sintético, o analítico e o misto. Tanto pelo período no qual prevaleceu a adoção desses métodos quanto pelas origens dos mesmos fica evidente que não se pode identificar os “métodos tradicionais de alfabetização” com a corrente que na história da educação ficou conhecida como “escola tradicional”. O método misto, por exemplo, se originou no interior da pedagogia nova permanecendo até a pedagogia tecnicista. Todos esses métodos foram utilizados, respectivamente nessa ordem – sintético, analítico e misto - durante décadas, para ensinar as crianças a ler e escrever. Um método sucumbia quando outro se firmava entre os educadores e isto acontecia pelo surgimento de novas ideias e concepções teóricas. Mortatti (2000, p. 25) dividiu o período de 1876 a 1994 em quatro momentos “[...] considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização [...]”. O primeiro momento entre 1876 e 1890 caracterizou-se pelo uso do método sintético que utilizava a soletração e a silabação para o ensino da leitura. Alguns depoimentos registrados por Mortatti relatam que o método sintético começava pelo ensino das letras do alfabeto para depois ensinar a formação das sílabas. Todo esse processo era conduzido em voz alta e cantado até que o aluno decorasse. Esse

método permaneceu nas escolas brasileiras até o final do século XIX, sendo substituído pelo método analítico.

O método analítico, considerado por Mortatti (2000) como o segundo momento, ocorreu entre 1890 e 1920. Era um método baseado em moldes norte-americanos e, ao contrário do método anterior, o ensino da leitura ocorria por meio da cartilha analítica que era organizada em palavras, sentenças e historietas. Foi nesse período que a escrita passou a merecer mais atenção tornando-se “objeto de metodização” (MORTATTI, 2000, p. 136). Isso se explica pelo fato de que até essa época, o ensino da escrita era entendido como uma série de movimentos musculares para exercitar a caligrafia inclinada ou vertical e fazer as cópias das lições. Mortatti (2000, p. 136) também esclarece que o termo alfabetização só foi adotado no Brasil no final da década de 1910. Com essas mudanças chegava às escolas, no final do século XIX, o novo método de alfabetização.

Aproximadamente duas décadas depois, já na fase de expansão do aparelho escolar paulista e de sistematização das novas orientações, durante a primeira gestão de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909-1910), o método analítico para o ensino da leitura é oficialmente indicado e passa a ser adotado em grupos escolares da capital e do interior do Estado, com o objetivo de uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro [...] (MORTATTI, 2000, p. 83).

Mortatti (2000) relata que esse método perdurou oficialmente até 1920. No entanto, com a saída de Oscar Thompson da instrução pública paulista, Antonio de Sampaio Dória é convidado a assumir a Direção Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, devido às suas ideias básicas para erradicar o analfabetismo. Sampaio Dória “foi o responsável pelo primeiro recenseamento escolar realizado no país e pela primeira reforma educacional estadual do período, efetuada pela Lei nº. 1750, de 08 de dezembro de 1920, e pelo decreto 3356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou” (FÁVARO, 2000, p. 2). Essa reforma foi considerada abrangente e relevante para a difusão dos novos ideais do movimento escolanovista, porque se opunha aos métodos de ensino empregados nas escolas, especificamente o método analítico. Essas críticas apontaram para a busca de um novo método, denominado analítico-sintético ou método misto ou ainda de método eclético.

As pesquisas de Mortatti (2000, p. 141-224) identificaram que o método misto permaneceu por aproximadamente cinco décadas nas escolas brasileiras, ou seja,

entre 1920 e 1970. A esse período a pesquisadora chamou de terceiro momento crucial dos métodos de alfabetização, no qual teria prevalecido um espírito pragmático e eclético:

A partir de então, uma espécie de assertiva torna-se consensual: em nome da eficiência, economia e rapidez do ensino, não deve ser proibido “analisar”. Em decorrência, dissemina-se e rotiniza-se o “método eclético”, cuja primeira feição – o método analítico-sintético ou misto – ganha rapidamente adeptos e se estende até nossos dias (MORTATTI, 2000, p. 194, aspas do original).

A ampla implantação do método misto culminou com as mudanças educacionais que aconteciam no país na década de 1930, ou seja, nesse período o Brasil vivia a efervescência do Manifesto dos Pioneiros cujos princípios eram fundamentados pela teoria da Escola Nova. Classificada por Saviani (2008) como uma teoria não-crítica, a Pedagogia Nova pertence ao grupo das teorias educacionais que “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 2008, p. 4), mas o marginalizado nessa nova teoria é o sujeito rejeitado e não mais o sujeito ignorante como preconizava a teoria tradicional. Como explica Saviani, a pedagogia nova, procurando contrapor-se à pedagogia tradicional, deslocou:

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 8).

Na verdade, todo o discurso da Escola Nova era de oposição ao que vinha antes dela, ou seja, de que todos os métodos de ensino eram livrescos, repetitivos e de memorização de conceitos, desenvolvendo no aluno “o hábito do uso da linguagem como meio, não de expressar o pensamento, mas antes, de ‘dissimular o pensamento real, ou mesmo de dissimular a ausência do pensamento’”. (CINTRA, 1973, p.39). A partir desse entendimento, os defensores da Escola Nova diziam que

os chamados “métodos tradicionais” estavam baseados num ensino coercitivo, por isso geravam a obediência e a submissão dos alunos à vontade do professor.

Esses princípios da Escola Nova anunciavam a desvalorização do método de ensino. Isto pode ser confirmado pela atuação de Manoel Bergstrom Lourenço Filho, que ao assumir um papel de vanguarda no cenário educacional brasileiro da época, criou o Teste ABC. Conforme investigação de Mortatti (2000) esse teste era resultado de pesquisa experimental e objetivava verificar a maturidade necessária da criança em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Do ponto de vista dos escolanovistas o problema do fracasso escolar podia ser explicado pelas diferenças individuais de maturidade, por isso esse nível de maturidade era passível de medida. Sob essa base experimental o processo de alfabetização firmou-se pela rotinização do método misto até o final da década de 1970. Se o êxito ou fracasso do processo de alfabetização eram explicados pelo fato de a criança estar ou não madura do ponto de vista psicológico, a atividade de ensino era considerada dependente de um desenvolvimento psicológico espontâneo que precederia a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso significa que, embora fossem empregados métodos de alfabetização, isto é, métodos de ensino, já se fazia presente a desvalorização da atividade de ensinar, que seria levada às suas últimas consequências pelo construtivismo.

Na década de 1980 chega-se ao quarto momento crucial que Mortatti (2000, p. 251-292) denominou de “desmetodização da alfabetização”. Sob o discurso da democratização do ensino e na busca de respostas didático-pedagógicas para os problemas do analfabetismo, educadores brasileiros incorporaram a teoria da psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro e seus colaboradores, visando a implantação de um novo método de ensino. Nesse período o Brasil contava com 74,6 milhões de habitantes acima de 15 anos, sendo que desse total 25,9% da população não sabiam ler e escrever. Isto significava um grande desafio para o governo brasileiro: como extinguir o analfabetismo no país?

Diante dessa mazela educacional, a partir da década de 1980 as políticas públicas de educação passaram a adotar a retórica da busca de alternativas para conter esse processo acelerado do analfabetismo, principalmente com a implantação de um ensino diferenciado nas primeiras séries do ensino fundamental. É nesse contexto histórico que chega ao Brasil a concepção construtivista de alfabetização, propalada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com

base na obra de Jean Piaget (FRANCIOLI; MARSIGLIA; DUARTE, 2009, p. 2).

Para tentar resolver o problema dos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental, um grupo de educadores de São Paulo, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE), implanta nas escolas paulistas a nova proposta de alfabetização. A nova proposta vai tomando corpo a partir da institucionalização, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que passou a distribuir gratuitamente os livros didáticos para todos os alunos do ensino fundamental das escolas públicas do país. “Nos manuais distribuídos pelo PNLD para orientar a escolha por parte dos professores, passam a constar títulos de cartilhas que buscam se adequar ao ‘construtivismo’ ao lado dos de outras ‘tradicionais’” (MORTATTI, 2000, p. 283). É dessa forma que a proposta da Psicogênese da língua escrita vai ocupando o espaço metodológico, seduzindo ao mesmo tempo como proposta inovadora para a alfabetização. No entanto, ela realmente se concretiza, em todo território nacional, em 1996 com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerada uma teoria de “revolução conceitual” a psicogênese da língua escrita contesta as explicações da época sobre o fracasso escolar e atribui aos métodos “tradicionais” de alfabetização a não aprendizagem das crianças, pois para Ferreiro e Teberosky (1999) são métodos mecânicos, técnicos, visuais e auditivos que se apoiam em diferentes concepções psicológicas e em diferentes teorias da aprendizagem. Para Ferreiro (1999) dois aspectos são fundamentais e devem ser considerados quando se trata do período de alfabetização: “[...] a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas [...]” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 23). Esses aspectos direcionaram a visão da pesquisadora e de seus colaboradores em relação à aprendizagem da linguagem escrita da criança.

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, *aparece uma criança*

que constrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio [...] (FERREIRO,TEBEROSKY, 1999, p. 24, grifo nosso).

Este posicionamento, de base construtivista, deixa explícito que para esta teoria a produção do conhecimento fica a cargo de cada indivíduo. Duarte identifica esse mesmo posicionamento ao analisar as ideias do construtivismo radical de Ernst Von Glasersfeld:

[...] Se os construtos mentais são sempre essencialmente individuais e subjetivos, se o sujeito nunca poderia fazer afirmações sobre a realidade exterior ao seu pensamento, então o professor não pode partir do pressuposto de que a representação que ele detém sobre algo possa ser conhecida por seus alunos. O máximo que o professor pode fazer é criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo de tal maneira que, num determinado momento do processo educativo (seria melhor dizer construtivo), professor e aluno chegassem à conclusão de que acreditam estar partilhando significados semelhantes sobre algo (DUARTE, 2000, p. 98).

Da mesma forma a concepção construtivista de alfabetização concebe o processo de aquisição da língua escrita como sendo decorrente da construção psíquica individual. Nesse ponto vemos uma grande convergência entre os métodos escolanovistas empregados no campo da alfabetização e a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky. Apesar de terem os construtivistas adotado a estratégia de se apresentarem como diametralmente opostos ao que preconizavam os métodos de alfabetização precedentes, o fato é que construtivistas e escolanovistas compartilham a ideia de que a criança é o centro do processo educativo e a aprendizagem é resultante de um desenvolvimento psicológico espontâneo. Ambos não levam em consideração o caráter essencialmente social do processo de formação das funções psicológicas superiores analisado por Vigotski (1995) em seu estudo intitulado História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

Tanto a perspectiva escolanovista como a construtivista, ao desconsiderarem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, reduzem as formações superiores às primitivas, isto é, o que se leva em consideração são as funções inferiores ou elementares, definidas por Vigotski como sendo as determinadas fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique “A peculiaridade principal das estruturas primitivas consiste em que a reação do sujeito e todos os

estímulos se acha no mesmo plano e pertence a um mesmo complexo dinâmico que, segundo demonstram as investigações, possui um marcado matiz afetivo” (VYGOTSKI, 1995, p. 121-122). Esse posicionamento de Vigotski nos permite concluir que tanto o construtivismo como os métodos de alfabetização que o antecederam consideram somente os processos elementares e não o pensamento dialético¹⁰.

Para o pensamento dialético não é nada nova a tese de que o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, senão que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Na verdade, o que as concepções de alfabetização, até hoje existentes, constituíram foi um enorme mosaico formado de pedaços e transformado num grandioso quadro de partes fracionadas.

Não é por acaso que o processo de alfabetização tem sido tratado tão somente como uma questão de maturação da criança, não importando se essa maturação é abordada segundo uma linha psicológica comportamentalista ou piagetiana. Em última instância o que prevalece é a subordinação da atividade educativa escolar a processos psicológicos espontâneos.

Evidencia-se, dessa maneira, que as concepções de alfabetização, predominantes na educação brasileira, têm considerado o desenvolvimento das funções psíquicas espontâneas como suficiente para a alfabetização, mas as pesquisas de Vigotski (1995, 2001) comprovaram que há necessidade do desenvolvimento das funções psíquicas voluntárias e que o ensino escolar deve se organizar de maneira que promova esse desenvolvimento.

No entanto, as principais ideias pedagógicas defendidas nas últimas décadas pela psicogênese da língua escrita (1999) e adotadas pelas políticas públicas brasileiras, têm enfatizado um modelo de escola que não prioriza o ensino dos conteúdos escolares clássicos, mas tem priorizado uma concepção de aprendizagem como um processo natural e espontâneo que ocorreria tão mais adequadamente quanto menos sofresse a ação do ensino. Isso tem demonstrado que embora a difusão das ideias construtivistas e sua adoção oficial pelas

¹⁰ Quando Vigotski cita o pensamento dialético ele está se referindo ao pensamento materialista, histórico, dialético de Marx.

secretarias de educação não seja o único fator responsável pela situação extremamente problemática na qual se encontra a educação escolar brasileira contemporânea, certamente o construtivismo tem uma grande parcela de responsabilidade por esse quadro.

Cumprido, portanto, assinalar que na perspectiva histórico-cultural “a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. (VIGOTSKI, 2000, p, 262). Essa afirmação é de grande importância para o desenvolvimento da linguagem escrita da criança nos primeiros anos da escolaridade, ou seja, o desenvolvimento intelectual na idade escolar não se dá pelo desenvolvimento natural e espontâneo da criança, mas pelo desenvolvimento das principais e elementares funções psíquicas da criança que ocorreram anteriormente antes dela chegar à escola, isto é, ocorreram na sua história da pré-escrita. Vigotski (1995) e seus colaboradores, especialmente Luria, pesquisaram amplamente sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Para isso realizaram experimentos observando o momento em que a criança descobre o símbolo da escrita e inicia a escrita simbólica.

A investigação demonstrou que a história da escrita na criança começa bem antes do professor pôr pela primeira vez um lápis em suas mãos e ensine o modo de traçar as letras. Se não conhecermos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita. Este processo torna-se compreensível para nós somente no caso de que a criança tenha assimilado e elaborado nos primeiros anos escolares uma série de procedimentos que a aproximam plenamente ao processo da escrita, que a preparam e facilitam enormemente o domínio da ideia e a técnica [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 194).

As pesquisas desenvolvidas por Vigotski e Luria demonstram claramente que não é o desenvolvimento natural, espontâneo, biológico que leva a criança à aprendizagem sistemática da linguagem escrita, mas o desenvolvimento das formas culturais e das funções psíquicas superiores na criança. Por isso, não nos surpreende que para a maioria dos pesquisadores a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança não existe, ou melhor dizendo, ela é ignorada.

É bem verdade que Ferreiro e Teberosky, em Nota Preliminar à edição brasileira do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, fazem a seguinte declaração:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. v).

Se compararmos esta afirmação com a de Luria (2006, p. 143) de que “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”, poderíamos dizer que ambas afirmações coincidem, afinal partem do princípio de que a criança ao chegar à escola já possui conhecimentos sobre a escrita. Esse posicionamento é defendido por educadores brasileiros que aproximam a teoria vigotskiana à piagetiana; entre eles podemos citar a pesquisa de Azenha (1997) que buscou acordos para aproximar a teoria de Luria e Ferreiro:

O primeiro deles é que, em ambas as investigações, as tentativas infantis de escrever antes do ensino formal são valorizadas positivamente e a perspectiva teórica dos autores busca objetivar a existência de uma lógica subjacente que se procura descrever e explicar (AZENHA, 1997, p. 18).

Concordamos que tanto Luria como Ferreiro valorizam as escritas que antecedem o ensino sistematizado, mas não podemos esquecer que a origem das grandes divergências entre eles está nos princípios teóricos fundamentais, com inegáveis implicações metodológicas e práticas, isto é, enquanto Luria realizou suas investigações a partir dos princípios da historicidade, Ferreiro e Teberosky investigaram pelos princípios dos processos espontâneos e biológicos. Para nós, isso altera todo o encaminhamento metodológico da pesquisa e conseqüentemente altera os seus resultados, como procuraremos demonstrar a seguir.

Para Ferreiro e Teberosky a escrita da criança passa por evoluções e o resultado dessas evoluções representa a sua procedência social. Nesse sentido afirmam as autoras “A influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural ‘escrita’ (FERREIRO, TEBEROSKI, 1999, p. 105). O fato de as crianças de classe média frequentarem o jardim de infância e de terem mais contato com os textos escritos favoreceria o êxito na aprendizagem da linguagem escrita, enquanto que as crianças da classe baixa, privadas de uma situação social em que a linguagem escrita está mais presente, apresentariam alta taxa de fracasso escolar.

Isto posto, as pesquisadoras realizaram experimentos com crianças de 4 a 6 anos que pertenciam à classe média e à classe baixa. O experimento consistia no seguinte: pedia-se à criança que realizasse diversas escritas: que escrevesse o próprio nome, o nome de algum amigo ou de algum familiar, que desenhasse e escrevesse uma determinada palavra, que escrevesse palavras que se ensinavam na escola como mamãe, papai, urso etc. e outras palavras que ainda não lhe tinham sido ensinadas e depois escrevesse uma oração. As pesquisadoras esclarecem que não havia uma ordem fixa para as escritas, elas eram solicitadas buscando momentos mais propícios. Ao final dos experimentos Ferreiro e Teberosky chegaram à conclusão de que as crianças constroem hipóteses sobre a linguagem escrita que se sucedem progressivamente em cinco níveis.

A escrita do *nível 1* é representada por traços típicos da escrita que a criança tem como modelo, isto é, escreve em forma de linhas onduladas quando conhece a escrita manuscrita e escreve com grafismos separados quando conhece a escrita de imprensa. Quando solicitadas a interpretar o que escreveram, as crianças “liam” sua própria escrita, mas não as dos outros. Os experimentos indicavam que as escritas se assemelhavam muito entre si, diferenciando-se apenas no momento de refletir na escrita as características do objeto, isto é, objetos maiores escritas mais compridas, objetos menores escritas mais curtas. Na escrita do *nível 2* o grafismo da criança, segundo as pesquisadoras, aproximar-se-ia mais das letras, porque no decorrer dessa evolução ela teria adquirido alguns modelos estáveis de letras sendo capaz de reproduzi-los mesmo em sua ausência. No entanto, a criança trabalharia com a hipótese de que é necessária uma quantidade mínima de letras (nunca menor que três) para escrever uma palavra, por isso, usaria sempre a mesma quantidade de grafismos para escrever qualquer palavra. Procuraria, porém, variar a ordem do grafismo porque palavra diferente se escreve de maneira diferente. Quando a criança era solicitada a ler o que tinha escrito, agia da mesma maneira do nível 1. A escrita de *nível 3* foi denominada pelas pesquisadoras de hipótese silábica, porque nesse nível a criança tentaria dar um valor sonoro a cada uma das letras que registra. “A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 209). Quando solicitada a ler o que tinha escrito, a criança que se encontrava nesse nível procurava atribuir o valor silábico a cada grafismo.

Assim, por exemplo, uma criança que escrevia AO para a palavra “sapo”, ao ler atribuía a sílaba SA para a vogal A e a sílaba PO para a vogal O. O *nível 4*, foi considerado o momento da passagem da hipótese silábica para a alfabética.

Esse momento de evolução foi considerado fundamental pelas pesquisadoras, pois significava que a criança estava descobrindo a necessidade de utilizar mais letras para escrever, mesmo que não fosse a correspondência correta entre grafema e fonema. A riqueza desse nível foi atribuída, principalmente, a duas ideias que a criança elaboraria “[...] que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido [...], e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome [...]”(FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 217). A leitura da criança nesse nível variaria entre fonética e silábica, dependendo das análises sonoras e silábicas que ela faria. Finalmente, a escrita do *nível 5* constitui o final dessa evolução, sendo denominado pelas autoras como o nível da escrita alfabética, no qual a criança “[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever [...]” (Id, *ibid*, p. 219). Mesmo que as dificuldades ortográficas não tenham sido superadas, a criança tenderia a ler o que escreveu, respeitando os vários valores sonoros.

Essa breve descrição demonstra como Ferreiro e Teberosky compreendem a evolução da escrita com crianças em idade escolar. Passaremos agora à descrição das pesquisas realizadas por Luria sobre esse mesmo tema. Para Luria, (2006a), existe uma pré-história da escrita e para estudá-la foi necessário observar os estágios que a criança desenvolveria ao escrever. Realizando os experimentos com crianças que ainda não sabiam escrever, o pesquisador soviético, num primeiro momento, atribuía à criança a tarefa de lembrar certo número de frases que ele lhe falava. Deliberadamente o pesquisador apresentava à criança uma quantidade de frases que ela não seria capaz de reter em sua memória. Após fazer a criança constatar essa impossibilidade de guardar todas as frases na memória, Luria lhe entregava um pedaço de papel e lápis para que ela “escrevesse” as frases que agora seriam ditadas. As frases eram as mesmas faladas anteriormente. Se a criança dizia que não sabia escrever, mostrava-se a ela que quando um adulto quer recordar algo ele escreve, explorando assim a tendência que a criança tem à imitação externa. Logo no início de suas pesquisas Luria (2006a, p, 149) observou que crianças de três a cinco anos não compreendiam suas instruções porque “[...]”

eram ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio [...]", podiam imitar os adultos, mas não conseguiam apreender os atributos psicológicos específicos da escrita, que seria seu uso como instrumento a seu serviço, como meio para recordar as frases que lhe tinham sido apresentadas. Durante os experimentos Luria observou que a criança não alfabetizada efetuava muitas tentativas e invenções antes de compreender que seus rabiscos no papel podiam ser usados para ajudá-la a recordar-se de algo. Para Luria, essas tentativas representariam os estágios da pré-história da escrita no processo de desenvolvimento da criança.

Ao final de suas pesquisas Luria (2006a) enumerou cinco estágios que a criança percorreria durante o desenvolvimento de sua escrita: estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, estágio da escrita não-diferenciada, estágio da escrita diferenciada, estágio da escrita por imagens (pictográfica) e o 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. No quarto capítulo, onde abordaremos os estudos realizados por Vigotski sobre a origem e a função da linguagem escrita no desenvolvimento psicológico, explicitaremos mais detalhadamente cada um desses estágios caracterizados por Luria. Neste momento, o que nos interessa esclarecer é que a investigação desses estágios permitiu a Luria e a Vigotski a análise do sentido e da função da escrita no desenvolvimento das funções psicológicas da criança. Quando Luria diz que o ato de escrever auxilia o desenvolvimento da memória, é porque em algum momento a criança transformará sua escrita em um signo auxiliar de memória, ao tentar "[...] usar as marcas que fez para guiá-la em sua recordação [...]" (LURIA, 2006a, p. 159). O pesquisador soviético procurou estabelecer relações entre o desenvolvimento histórico da humanidade e a pré-história da linguagem escrita no desenvolvimento infantil. As escritas produzidas pelas crianças que se encontram nos dois primeiros estágios são registros que podem ser comparados às primeiras escritas dos povos primitivos, são rabiscos que tentam demonstrar um significado, mas que vistos por outra pessoa nada significam. Somente quando a criança descobre o uso instrumental da escrita é que ela começa a inventar signos que lhe permitem recordar depois. No entanto, Luria afirma que o processo de recordação começa quando existe a mediação social, ou seja, quando outras pessoas intervêm nesse processo, assim como a apropriação das complexas técnicas da escrita que tem milhares de anos de existência também requer a mediação da transmissão sistemática desse conhecimento.

Por fim, Luria (2006a) diz que quando chegar o momento da criança ingressar na escola, as técnicas primitivas desenvolvidas por ela ficarão perdidas, assim que aprender o mecanismo da escrita simbólica culturalmente elaborada. Porém, essas técnicas serviram como estágios para a criança aprender a escrever convencionalmente. Para Luria (2006a) o ato de produzir os mecanismos primitivos da escrita é que produz na criança a compreensão da escrita simbólica num curto espaço de tempo. Assim, quando a criança apropriar-se da escrita simbólica, ocorrerá uma reorganização no comportamento infantil, afinal a criança construiu novas e complexas formas culturais por tentativas sucessivas de aperfeiçoamento, chegando “[...] finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura” (LURIA, 2006a, p. 189).

As pesquisas realizadas por um lado, por Ferreiro e Teberosky e, por outro, por Luria, apresentam diferenças metodológicas e teóricas que não podem ser anuladas ou mesmo secundarizadas pelo simples fato de que tenham investigado o mesmo objeto e chegado à conclusão de que a criança passaria por estágios de desenvolvimento de suas relações com a linguagem escrita antes de dominá-la efetivamente. Enquanto Ferreiro e Teberosky preocuparam-se em observar como a criança cria as hipóteses da escrita, considerando-a como “[...] um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29), Luria (2006a) estudou a pré-história da escrita com o objetivo de demonstrar que a escrita é uma função complexa que se realiza, culturalmente, pela mediação de ações educativas e promove na criança o desenvolvimento de importantes funções psicológicas. Além disso, desde o primeiro momento, o pesquisador soviético esclareceu que a escrita é uma técnica auxiliar “[...] usada para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (LURIA, 2006a, p. 146). Outro ponto de divergência que identificamos nesses pesquisadores é que durante os experimentos, Ferreiro & Teberosky observavam a relação entre grafema e fonema na escrita simbólica da criança, enquanto Luria observava qual a relação da escrita da criança com a origem primitiva da escrita. Luria preocupou-se em pesquisar como a criança assimilava as técnicas primitivas da escrita antes de chegar à escola. Por isso, ele diz que sua pesquisa chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança. Esses são apenas

alguns pontos que diferenciam as duas pesquisas e, mais do que diferenciá-las, mostram que elas se situam em campos opostos no que se refere às relações entre o desenvolvimento psicológico e a atividade educativa. Essas divergências têm origem nos fundamentos dessas duas teorias, ou seja, de um lado o estruturalismo genético em Jean Piaget e de outro o materialismo histórico-dialético em Vigotski.

1.3 OUTRAS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A alfabetização brasileira tem percorrido, ao longo do tempo, uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e metodológicas. No item anterior apresentamos os métodos de alfabetização pesquisados por Mortatti (2000) no período de 1876 a 1994, levando-se em conta a influência decisiva dos movimentos históricos expostos pela pesquisadora.

Enquanto o construtivismo avançava seu domínio na área da alfabetização, outros pesquisadores brasileiros desenvolviam estudos em outras perspectivas teóricas, buscando alternativas pedagógicas para consolidar diferentes propostas de alfabetização e enfrentar o fracasso escolar evidenciado nos resultados das pesquisas nacionais de educação. Foi assim que, na década de 1990, um grupo de pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo passou a desenvolver pesquisas experimentais na área de alfabetização, culminando com o método fônico. Com os resultados da investigação os pesquisadores publicaram um livro intitulado *Alfabetização: método fônico: “As atividades aqui descritas resultam de mais de uma década de pesquisas científicas rigorosas empreendidas com sucesso no mundo todo, inclusive no Brasil”* (CAPOVILLA, 2002, p. 9). Não tivemos acesso, até o momento, a dados de pesquisa que quantitativa e qualitativamente expressem a adoção desse método pelas escolas brasileiras que está completando uma década desde a primeira publicação do livro.

O método fônico, a nosso ver, recuperou alguns princípios dos métodos tradicionais de alfabetização ao propor o ensino sistemático, de forma explícita, estabelecendo a relação entre grafemas e fonemas organizados em três grandes eixos: a consciência fonológica, o conhecimento das correspondências grafofonêmicas e a produção e interpretação de textos.

O *método fônico*, implementado cuidadosamente neste livro, objetiva desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonêmicas de modo a levar a criança a adquirir leitura e escrita competentes; ou seja, na escrita, fazendo codificação fonográfica suficientemente fluente para poder registrar seus pensamentos e, na leitura, fazendo decodificação grafofonêmicas suficientemente fluente para obter acesso semântico natural à medida que processa o texto (CAPOVILLA, 2002, p. 87, grifo dos autores).

Para desenvolver essas habilidades os pesquisadores organizaram um programa de alfabetização cujas atividades são propostas num grau de dificuldade crescente. Assim, ensinam-se primeiramente as vogais, depois as consoantes regulares que possuem somente um som, como F, J, M, N, V e Z; em seguida as consoantes irregulares que possuem mais de um som, como L, S, R e X; depois as consoantes de sons mais difíceis de pronunciar como B, C, P, D, T, G e Q e para finalizar o H, K, W e Y. Para cada etapa do ensino, propõem-se atividades pedagógicas de conhecimento da letra, de aprendizagem do som da letra e diferentes exercícios para memorizar tanto o grafema quanto o fonema da letra estudada. Somente após o estudo de todas as letras é que são introduzidas atividades com dígrafos e com encontros consonantais. O estudo de textos é a última atividade proposta no método fônico, pois considera-se que para desenvolver tal habilidade é imprescindível o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os defensores desse método apoiam-se fundamentalmente em dois argumentos: o primeiro é o do fracasso da alfabetização sob a égide do construtivismo e o segundo é o do suposto êxito da alfabetização em países que teriam adotado propostas na mesma linha do método fônico. Segundo os Capovilla (2002) países como Estados Unidos da América, Grã-Bretanha, França, Dinamarca, adotaram o método fônico depois de avaliarem que métodos de alfabetização global, como o construtivismo, não promoviam aprendizagens significativas nas crianças.

Em plena era da globalização, o Brasil tem conseguido ignorar, com inexplicável obtusidade, a revolução do ensino fundamental ocorrida nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França e em tantos outros países e blocos que, depois de intensas pesquisas científicas, descobriram os estragos alarmantes feitos pelo pernicioso método global e adotaram explicitamente o método fônico para a alfabetização de suas crianças (CAPOVILLA, 2002, p. 18).

Segundo tabela de classificação do ranking mundial do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) publicada pela revista Veja online em 10 de dezembro de 2010, o Brasil mais uma vez apresentou resultados sofríveis, ou seja, dos 65 países que participaram da avaliação em 2009, o Brasil ficou em 53º lugar e numa escala que vai de 1 a 6 o Brasil ocupou o nível 2. Os Estados Unidos da América ficaram em 17º lugar, a França em 22º e a Dinamarca em 24º lugar. A Grã-Bretanha não participou da avaliação do PISA. Aparentemente esses dados reforçariam a argumentação dos Capovilla:

A consequência da opção cega dos PCNs pelo método global e da insistência crônica das autoridades em impingir-lo sobre os alfabetizadores nos últimos anos está aí, e salta aos olhos mesmo de quem não quer ver: na recém divulgada avaliação de competência de leitura do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)* promovida pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*, o Brasil ocupou a escandalosa posição de último lugar do mundo. E não se trata de uma amostra pequena ou de escolas apenas públicas, já que participaram do estudo 265 mil estudantes de 15 anos, sendo 4.800 do Brasil, das redes públicas e privada (CAPOVILLA, 2002, p. 14, grifo dos autores).

Mas podem ser levantados questionamentos em relação a essa argumentação. Se, por um lado, é possível que esses dados revelem que o método fônico produziria melhores resultados do que o construtivismo, por outro lado poderíamos perguntar: diante da desestruturação das práticas de alfabetização decorrente da adoção das “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2000), o simples fato de se adotar uma proposta de trabalho sistemático com o domínio da língua escrita como um código não seria por si só, um elemento que levaria à melhoria dos índices? Em outras palavras: a melhoria dos índices não seria simplesmente resultante da passagem de uma situação de ausência de ensino para outra na qual se ensina sistematicamente? Se assim for, a mudança nos índices simplesmente atesta que qualquer método de ensino sistemático traria resultados melhores do que propostas de aprendizagem espontânea. Uma hipotética adoção de cartilhas usadas antes da chegada do construtivismo não produziria resultados quantitativamente semelhantes? Ou seja, os resultados desse tipo de avaliação não são suficientes para demonstrar méritos específicos ao método fônico. Além disso, a avaliação da educação escolar deve ser realizada levando-se em conta o conjunto

das condições do sistema escolar de um país e, mais do que isso, das condições socioeconômicas dos agentes que participam direta e indiretamente desse processo.

Mas do ponto de vista do tema desta tese temos um questionamento ainda mais importante. Trata-se da questão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É claro que diante da calamitosa situação em que se encontra a alfabetização brasileira, não consideramos irrelevantes as tentativas de enfrentamento que produzam alguns resultados imediatos, ainda que limitados a certos aspectos do processo de alfabetização, como é o caso da inegável necessidade das crianças dominarem a escrita como um código. Mas isso não é suficiente do ponto de vista do desenvolvimento de um domínio da língua escrita como uma ferramenta social que requer a formação das funções psíquicas superiores. Essa discussão, entretanto, está fora dos parâmetros teóricos que constituem as referências do método fônico. Não poderemos, porém, dedicarmo-nos a tal discussão neste trabalho, pois não dispomos do tempo que seria necessário para a realização de análises aprofundadas. Deixamos apenas assinalado, na linha dos questionamentos acima formulados, que não desconsideramos os argumentos apresentados pelos defensores do método fônico, mas eles não nos parecem dar conta daquilo que entendemos ser decisivo para uma perspectiva histórico-cultural no terreno da alfabetização: a das relações entre o domínio da língua escrita e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse mesmo período, outro material para a alfabetização estava sendo produzido como alternativa para um trabalho diferenciado. Intitulado de “ABC do Alfabetizador” o livro faz parte do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e foi implementado pela primeira vez em 2003. Segundo Oliveira (2008), autor do material, o programa foi aplicado em mais de 10 Estados brasileiros, opondo-se, explicitamente, à proposta de alfabetização adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O livro é apresentado como um material prático para uso em sala de aula e está estruturado nos mesmos princípios do método fônico, ou seja, o ensino privilegia a consciência fonológica, fonêmica, a codificação e decodificação da leitura e escrita. O livro chegou à 7ª edição em 2008 apresentando pequenas alterações, mas sua organização permanece a mesma, isto é, está estruturado em três momentos específicos: na primeira parte encontra-se a introdução e os significados da alfabetização (p. 15-41), a segunda parte destina-se às competências da alfabetização (p. 61-337), a terceira parte aborda o que compete

ao trabalho do alfabetizador (p. 338-428) e na última parte estão os fundamentos científicos (p. 429-514). O primeiro texto dos fundamentos científicos é uma análise crítica à proposta construtivista de alfabetização cujo “texto original foi publicado com o título ‘Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo’, na revista *Ensaio* (Rio de Janeiro, v. 10, nº 35, p. 161-200, abr/jun.2002)” (OLIVEIRA, 2008, p. 429, grifo do autor). Em seguida, o autor apresenta outra análise crítica, referindo-se, agora aos PCNs.

Pelo número de edições do livro, podemos considerar que esse material teve boa repercussão nas escolas brasileiras, mas da mesma maneira que o material produzido pelos Capovilla, também não temos como mensurar os resultados alcançados na alfabetização. O que foi possível analisar é que esses dois materiais, Método Fônico e ABC do alfabetizador, apresentam propostas semelhantes porque enfatizam tanto o conhecimento do alfabeto quanto a consciência fonêmica e fonológica no processo de alfabetização. Outro aspecto comum entre esses autores é a crítica explícita ao método construtivista adotado oficialmente pelo MEC.

Diz Oliveira (2008, p. 438)

Embora todos celebrem o alfabeto e as virtudes da leitura, um dos aspectos mais combatidos pelos construtivistas é a ideia de ensinar às pessoas exatamente essa extraordinária conquista da humanidade – a correspondência entre letras e sons – tornando desnecessário o uso e a extenuante memorização de milhares de símbolos. Os construtivistas que adotam essa postura condenam seus alunos a refazerem sozinhos essa complexa e multimilenar caminhada da humanidade utilizando métodos que, de resto, nada têm de socráticos.

Para os Capovilla (2002, p. 65)

Como fica evidente, os PCNs brasileiros declaram crença ingênua de que a criança chegará ao princípio alfabético por simples exposição ao texto, sem a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas.

Nessa perspectiva, tanto Oliveira quanto os Capovilla contestam a proposta construtivista de alfabetização e propõem um retorno explícito ao método fônico, mediante o domínio do sistema alfabético e uma metodologia voltada para o ensino da correspondência entre fonemas e grafemas.

Passemos agora a outra proposta de alfabetização que surgiu no final da década de 1990 com o nome de “alfabetização e letramento”. Entre os defensores dessa abordagem está a pesquisadora Magda Soares da Universidade Federal de Minas Gerais, cujas investigações procuraram esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento que surgiram nas últimas décadas do século XX. Segundo Soares (2004), as pesquisas apontam que os processos de alfabetização e letramento emergiram da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nessa perspectiva, enquanto alfabetização é considerada como a aquisição do sistema convencional da escrita, letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades competentes no uso da leitura e da escrita em participação de práticas sociais.

Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004a, p. 2).

Para a pesquisadora é preciso reconhecer que não se dissocia alfabetização de letramento:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004b, p.14).

Nesse sentido, opondo-se à separação desses dois processos, Soares constatou que as mudanças pedagógicas que ocorreram no Brasil acabaram optando por um dos dois processos, ou seja, enquanto o método fônico tem como meta a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita, reduzindo o ensino ao domínio da correspondência grafema e fonemas, o método construtivista subestimou o ensino sistemático da relação entre sons e letras e evidenciou os processos espontâneos de aprendizagem da criança em que o conhecimento seria construído pela própria criança de forma incidental e assistemática. Diante desses opostos, Soares (2004) faz a defesa de uma nova abordagem pedagógica para a

alfabetização, ou seja, um caminho em que os processos de alfabetização e letramento sejam indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Partindo desses dois processos, a pesquisadora esclarece como se desenvolve a alfabetização:

[...] a criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004a, p. 5).

Definidos esses princípios para a fase inicial da escolarização, Soares (2004b) diz que não se discute se vai alfabetizar ou letrar, mas trata-se de alfabetizar letrando, o que significa, segundo a autora, conciliar esses dois processos de maneira articulada e simultânea assegurando aos alunos o acesso ao sistema alfabético e ortográfico para possibilitar que eles saibam fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

De acordo com a proposta de alfabetização e letramento, Soares (2004b) faz a defesa de duas facetas consideradas essenciais para o processo de alfabetização: o desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica baseado no ensino explícito, direto e sistemático da relação grafema e fonema e o desenvolvimento do uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Para Soares esses dois processos são indissociáveis e simultâneos, pois só se aprende o sistema convencional de decodificação (leitura) e codificação (escrita) mediante o trabalho com os diferentes gêneros textuais utilizados na sociedade atual. Embora a autora reconheça que esses dois processos sejam interdependentes eles apresentam diferentes dimensões, por isso, demanda diferentes metodologias.

[...] no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004b, p. 15-16).

A conciliação desses dois processos evidencia que não é o método que gera a aprendizagem, mas um conjunto de diferentes ações pedagógicas, capaz de desenvolver o ensino do sistema da escrita, alfabético e ortográfico por meio dos diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. Não sendo possível dissociar alfabetização e letramento o desafio do alfabetizador será o de “[...] promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos [...]” (SOARES, 2004b, p. 15). Esse posicionamento esclarece bem que a ação pedagógica mais adequada será aquela que articulará simultaneamente alfabetização e letramento, desenvolvendo o aprendizado e a progressão da criança na aquisição do sistema de escrita e na compreensão e produção de textos em diferentes situações sociais.

Em síntese a relação entre alfabetização e letramento tornou-se inegável, como um fator de análise para se avaliarem os resultados da alfabetização que se verificam nas escolas brasileiras e que são evidenciados pelas avaliações nacionais. Segundo Soares (2004b) a perda de especificidade do processo de alfabetização que se consolidou com a adoção da concepção construtivista em nível nacional, é uma das causas do fracasso nos anos iniciais do ensino fundamental. Para Soares (2004b) o construtivismo negou o ensino do sistema fonológico e do sistema alfabético e ortográfico na forma sistemática, direta e explícita, reduzindo-se a uma aprendizagem incidental, implícita e assistemática. A isso a autora denominou de desinvenção da alfabetização.

É possível observar que os princípios dessa abordagem estão apoiados nos pilares do método fônico, no que diz respeito à alfabetização, e nos princípios do construtivismo no que diz respeito ao letramento. Por que fizemos essa constatação? Os argumentos de Soares (2004a,b) estão centrados no que ela denomina de facetar, ou seja, para se alfabetizar letrando é imprescindível que se articule a faceta do ensino direto, explícito e sistemático do sistema de escrita, relacionando grafemas e fonemas e a faceta do desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, mediante a aprendizagem das estratégias de leitura e da produção textual. Embora a proposta de alfabetização e letramento se apresente como inovadora o que encontramos, na unificação dessas duas facetar, a nosso ver, nada mais é do que a associação do método fônico e do método construtivista. Enquanto o método fônico é denominado como alfabetização,

o método construtivista é denominado de letramento, ou seja, para se alfabetizar é preciso apropriar-se do código alfabético e ortográfico e para letrar-se é preciso dominar o uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, como ler e produzir fluentemente os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, além de saber fazer uso adequado da linguagem oral.

A disseminação desse pensamento, mais os resultados insatisfatórios da alfabetização brasileira, direcionaram um movimento em prol de mudanças tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica que resultaram num curso de formação de professores, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, denominado de Pró-letramento. O material do curso contém oito fascículos, sendo um complementar, quatro fitas de vídeos e um fascículo para o professor orientador. Os fascículos foram elaborados por professores das universidades públicas de Minas Gerais (UFMG), de Campinas (UNICAMP), de Ponta Grossa (UEPG), de Brasília (UnB) e de Pernambuco (UFPE). Todos os fascículos estão fundamentados na abordagem de alfabetização e letramento aqui apresentada.

O objetivo do Pró-Letramento é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância (BRASIL, 2007, p. 4).

Com uma carga horária de 120 horas e oito meses de duração, o programa de formação é realizado pelo MEC em parceria com as universidades¹¹ formadoras que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Essas universidades promovem encontros presenciais e também à distância com professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de educação. O município que faz adesão ao programa encaminha à universidade formadora um professor para receber a capacitação e depois atuar como orientador dos demais professores municipais.

É compreensível que os órgãos responsáveis pela educação nacional busquem alternativas para melhorar o quadro atual da alfabetização, por isso estão

¹¹ No Estado do Paraná, o programa está sendo desenvolvido pelas Universidades Estaduais de Maringá (UEM), Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Cada universidade ficou responsável pela capacitação dos professores de uma determinada região do Estado. A capacitação está sendo desenvolvida por áreas do conhecimento assim organizadas: UEM capacita nas áreas de matemática, alfabetização e linguagem, UEPG na área de alfabetização e linguagem e a UFPR na área de matemática.

investindo na proposta de “alfabetização e letramento” como possibilidade de romper com o que atualmente está disseminado nas escolas brasileiras. Como já mencionamos acima, para Soares (2004b) o desenvolvimento dessa proposta implica a diversidade de métodos e procedimentos, assim, não existiria um único método de ensino. Nesse sentido, poderíamos levantar algumas questões: o fato de unificar alfabetização e letramento garantiria um ensino de melhor qualidade para nossas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?

Assim como assinalamos não desmerecer os argumentos dos defensores do método fônico, também não estamos desmerecendo as tentativas dos defensores dessa proposta que busca “A reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004b, p. 12), mas entendemos ser necessário unificar o processo de ensino da língua escrita adotando-se como princípio a relação entre o domínio da língua escrita e a formação das funções psíquicas superiores, o que só pode ser alcançado por meio de processos sistemáticos de ensino, ou seja, por meio de um método, entendido no sentido clássico do caminho a ser percorrido para se alcançar um objetivo.

As três propostas aqui apresentadas, que emergiram no início do século XXI, deram margem à proposição de modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização, ou seja, enquanto Oliveira (2008) e os Capovilla (2002) enfatizaram o ensino das correspondências grafofonêmicas e a consciência fonológica, Soares (2004a, b) enfatizou tanto o ensino sistemático do sistema alfabético, denominado de alfabetização, quanto o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, denominado de letramento. Tanto numa proposta, quanto em outra, ficou evidenciado que todas manifestaram-se diante da necessidade de criar novas alternativas metodológicas para a alfabetização brasileira na tentativa de superar os problemas que estamos enfrentando nesta fase da escolarização.

Nosso objetivo nessa pesquisa não é o de analisar todas as propostas de alfabetização que existem atualmente no Brasil, mas sim defender que na perspectiva da psicologia histórico-cultural a alfabetização deve promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e essa defesa se contrapõe à corrente hegemônica do construtivismo, razão pela qual essa corrente mereceu mais atenção do que as outras propostas que não se tornaram hegemônicas. No entanto, não podíamos deixar de fazer algumas considerações sobre as propostas que atualmente se evidenciam no cenário da alfabetização brasileira, pois estamos cientes que existem outros grupos de educadores e pesquisadores, de diferentes

perspectivas, procurando desenvolver propostas de alfabetização que se contraponham ao construtivismo.

1.4 PARA ALÉM DAS LEIS BIOLÓGICAS DE DESENVOLVIMENTO: a unidade dos processos biológicos, históricos e culturais.

No bojo da análise das propostas atuais de alfabetização, que acabamos de apresentar, encontram-se as contraposições mais decisivas entre a proposta construtivista, o método fônico e a abordagem de alfabetização e letramento.

Assim como afirmamos no início desse capítulo, consideramos que o construtivismo ainda mantém o domínio pedagógico nas escolas brasileiras, mesmo disputando espaço com outras propostas de alfabetização.

As orientações pedagógicas que chegam às escolas, como as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) das séries iniciais do ensino fundamental, apesar de fundamentarem-se nos princípios da teoria construtivista, em determinados momentos abordam a teoria histórico-cultural, considerando que é perfeitamente possível aproximar Piaget e Vigotski no terreno da prática pedagógica. Esse posicionamento se configurou no documento introdutório dos PCN quando apresentam as diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem:

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da *teoria sociointeracionista* e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceituar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa (BRASIL, 1997, p. 50, grifo nosso).

O emprego do termo “sociointeracionista”, nesse parágrafo, está referindo-se à teoria histórico-cultural e pode ser confirmado pelos estudos realizados por Duarte (2006, p. 178, grifo nosso)

Uma segunda maneira de aproximação entre Vigotski e Piaget é enquadrando a ambos sob o rótulo de interacionistas. Nesse caso, a aproximação é favorecida mesmo quando os autores se esforçam por estabelecer distinções entre as duas teorias, adjetivando a de Vigotski como *sociointeracionista*. A inclusão da teoria de Vigotski no modelo interacionista é quase uma unanimidade entre os educadores brasileiros [...].

Mais adiante, ainda abordando a respeito do processo de ensino e aprendizagem, os PCN utilizam o conceito de nível de desenvolvimento real e potencial, para direcionar a intervenção do professor. Mesmo que equivocadamente¹², o texto distingue os dois níveis de desenvolvimento e faz o seguinte esclarecimento:

Existe uma zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 54).

Em conformidade com o exposto, Duarte (2006) dedicou parte de uma de suas obras ao esclarecimento de como muitos estudiosos tentam unificar as ideias de Vigotski e Piaget. Para Duarte os autores que aproximam esses dois pesquisadores, na verdade utilizam uma estratégia ideológica defendendo, por um lado, que a teoria construtivista necessita ser complementada por elementos da teoria vigotskiana, e por outro que a teoria histórico-cultural, denominada por estes autores como interacionista, também precisa ser complementada pelos princípios do caráter ativo, operativo e construtivista, necessários ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas interpretações equivocadas são esclarecidas por Duarte:

A teoria de Piaget já é interacionista e, mais do que isso, o interacionismo é o modelo biologizante do ser humano com base no qual trabalha Piaget, modelo esse construído a partir de conceitos como os de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação e, é claro, interação entre organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, ação e inteligência. O segundo ponto é o de que a teoria de Vigotski não necessita ser complementada pelo construtivismo piagetiano para valorizar o caráter ativo do processo de apropriação, pelo indivíduo, da experiência sócio-histórica pois esse caráter ativo está contido na dialética entre objetivação e apropriação que fundamenta essa escola da psicologia soviética. Entretanto, a teoria de Vigotski, e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural, valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre

¹²Prestes (2010), ao explicar as traduções das obras de Vigotski, diz que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, próxima ou imediato traduzido para o português, trouxe interpretação equivocada, por isso a pesquisadora defende que a tradução correta é “zona de desenvolvimento iminente”. Esse assunto é amplamente explicado em sua tese entre às páginas 168-175.

desenvolvimento espontâneo e transmissão sócio-educativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade. Fixados esses pontos, nossa interpretação é a de que a estratégia ideológica anteriormente caracterizada e que vem sendo largamente difundida visa a constituir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberais e pós-modernos (DUARTE, 2006, p. 112-113).

Não é por acaso que diversos defensores do construtivismo chegam à conclusão de que é possível assimilar (no sentido piagetiano) a teoria histórico-cultural ao construtivismo. Para esses estudiosos, se as duas teorias apresentam pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo, então elas seriam conciliáveis entre si. Esquecem-se da questão fundamental, ou seja, de que cada teoria parte de bases teóricas diferentes: enquanto a teoria construtivista parte de uma concepção científica biologizante e positivista e de pressupostos filosóficos kantianos e estruturalistas, a teoria histórico-cultural parte do materialismo histórico e dialético.

Sem dúvida, esses equívocos têm revelado as limitações do processo de alfabetização, especialmente no que se refere ao ensino da linguagem escrita quando ela é compreendida como um desenvolvimento natural da criança que ocorre em função do seu desenvolvimento biológico, negando as experiências e o desenvolvimento das principais e elementares funções psíquicas da criança que ocorrem nos anos que antecedem sua entrada na escola, momento em que “[...] ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (LURIA, 2006a, p. 143).

É preciso esclarecer que em nenhum momento tivemos a intenção de desconsiderar a importância dos estudos do desenvolvimento biológico da criança, mesmo porque sabemos da importância dessas pesquisas para entender o desenvolvimento do comportamento que a criança manifesta ao nascer e, como considera Vigotski (1995), conhecer as raízes biológicas da criança é fundamental para estudar a história e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores “[...] Na idade do bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas do comportamento: *o emprego de ferramentas e a linguagem humana*. Esta circunstância por si mesma situa a idade do bebê no centro da pré-história do

desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1995, p. 18, grifo do autor). Assim como esclareceu Vigotski que o estudo do desenvolvimento biológico é importante para entender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, também para esta pesquisa o estudo da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita é fundamental para compreender a apropriação e objetivação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança quando ela chega ao estágio da escrita simbólica, ou quando ela entra na escola e o professor lhe ensina o signo linguístico, utilizado na sua língua materna, e lhe explica que o signo serve para registrar suas ideias e se comunicar.

Isto posto, o que não podemos aceitar é que o ensino da linguagem escrita fique submetido somente ao desenvolvimento biológico da criança, ignorando que durante o processo de aprendizagem escolar a criança desenvolverá suas funções psicológicas superiores. Como já argumentamos, tanto o construtivismo como os métodos de alfabetização por ele criticados não se preocuparam em esclarecer a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na disputa pela hegemonia do novo a teoria construtivista chegou ao Brasil (como já foi esclarecido anteriormente) no momento em que um grupo de educadores queria algo que se opusesse aos métodos de alfabetização utilizados por décadas na educação brasileira, os quais passaram a ser apresentados como responsáveis pelo fracasso escolar das crianças. No entanto, as investigações históricas e metodológicas da crise da alfabetização¹³ dos dias atuais têm demonstrado que a pedagogia construtivista, de tendência biologizante, acabou tomando forma e se cristalizou como a pedagogia adotada pelas políticas públicas brasileiras, mantendo, como era de se esperar, o fracasso escolar.

Tudo isso compõe o polo do pensamento atomístico, não dialético, que promove o desmembramento mecânico e espontâneo do ensino da linguagem escrita e da leitura para as crianças durante o processo de alfabetização, deixando de fora as formas superiores da psique infantil, que se originam graças ao desenvolvimento histórico da humanidade. O antihistoricismo apregoado pelos pesquisadores contemporâneos, em vez de admitir as leis históricas para o desenvolvimento da linguagem dos homens só admite as leis biológicas, e nessa

¹³ Para uma análise crítica do construtivismo, cf. DUARTE, N. (2000-2006); FACCI, M. G. D. (2004); MARSIGLIA, A. C. G. (2011).

mesma direção, conforme já exposto ao longo deste texto, a concepção construtivista desconsidera os conceitos históricos e culturais do desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Nota-se, assim, a ausência do princípio da historicidade, especialmente no que se refere à desconsideração do desenvolvimento cultural e social das relações entre pensamento e linguagem na criança. Ainda que décadas nos separem das pesquisas realizadas por Vigotski e, mais do que isso, a realidade social contemporânea seja muito distinta da realidade soviética daquele período, os fundamentos da teoria vigotskiana e as principais teses psicológicas e educacionais defendidas por esse autor são de grande relevância para uma análise crítica da educação atual e para a proposição de caminhos para a sua superação. Um exemplo dessa atualidade de Vigotski pode ser constatado na seguinte caracterização que ele fez das correntes da psicologia infantil existentes em sua época:

Dir-se-ia que o desenvolvimento cultural se separa da história, como se tratasse de um processo independente, autossuficiente, regidos por forças internas existentes nela mesma, subordinados a sua lógica imanente. O desenvolvimento cultural se considera como auto-desenvolvimento. Daí o caráter imóvel, estático, incondicional de todas as leis que regulam o desenvolvimento do pensamento e da concepção de mundo da criança. Encontramo-nos de novo com as leis eternas da natureza. O animismo e egocentrismo infantis, o pensamento mágico a base da participação (a ideia de que fenômenos totalmente heterogêneos estão vinculados entre si ou são idênticos) e o artificialismo (a ideia de que os fenômenos naturais têm sido criados, feitos), e outros muitos fenômenos se apresentam como umas formas psicológicas primárias sempre inerentes ao desenvolvimento infantil, inevitáveis e iguais. Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores *in abstracto*, à margem de seu meio social e cultural, assim como as formas de pensamento lógico, das concepções e ideias sobre a causalidade que predominam nesse meio (VYGOTSKI, 1995, p. 22, grifos da obra).

Mesmo que a psicogênese da língua escrita tenha apresentado uma concepção da alfabetização distinta, em certos aspectos, dos métodos adotados pelas escolas brasileiras, o enfoque biologizante que ela traz é insuficiente, unilateral, errôneo e apresenta limitações ao propor o ensino espontâneo e superficial para as crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental. Dito de outra forma, mesmo que a psicogênese da língua escrita tenha apontado novas circunstâncias para a alfabetização, ela se reduz ao mesmo denominador, igualando sua interpretação aos fatos biológicos e não históricos,

ignorando as diferenças entre o natural e o cultural e também ignorando que o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento da sociedade humana.

Diante da hegemonia da pedagogia construtivista queremos assinalar que nosso propósito não se resume somente a críticas, mas principalmente o de superar as dificuldades metodológicas do ensino da linguagem escrita que vem se apresentando com base nas pedagogias atuais denominadas de pedagogias do “aprender a aprender”. Além da pedagogia construtivista Duarte (2006) elenca nas pedagogias do “aprender a aprender” a pedagogia das competências cunhada pela teoria de Philippe Perrenoud, a pedagogia do professor reflexivo de Donald Schon, a pedagogia dos projetos de William Heard Kilpatrick e a pedagogia do multiculturalismo que vem sendo encampada por diversas vertentes pedagógicas. E o que expressam, no campo educacional, as pedagogias do “aprender a aprender”? Diante dos limites imputados ao desenvolvimento da cultura para as massas à escola cabe a função de preparar os indivíduos para aprender a se adaptar ao que é produzido pela cultura burguesa. “[...] A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual”. (DUARTE, 2006, p. 9). Portanto, superar as dificuldades provocadas pelas pedagogias do “aprender a aprender” é condição imprescindível para um novo enfoque dos problemas relacionados com o desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

A primeira forma de superarmos as dificuldades é evidenciar os fenômenos que constituem o desenvolvimento histórico e social da criança. Vigotski (1995) chama a atenção para duas causas distintas, mas indissociáveis, que promovem o desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança:

[...] Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional são denominadas atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, p.29).

Além dessa definição Vigotski (1995) diz que ainda é preciso diferenciar duas linhas basicamente distintas, o desenvolvimento biológico e o cultural. Sendo esses processos extremamente complexos, a sua não compreensão origina erros gravíssimos e falsas interpretações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, é fundamental que essas duas linhas sejam esclarecidas.

[...] Esclarecer as teses das duas linhas de desenvolvimento psíquico da criança é a premissa imprescindível de toda nossa investigação e de toda a exposição ulterior. O comportamento de um adulto culto de nosso dias – se deixarmos de lado o problema da ontogênese e o problema do desenvolvimento infantil – é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico. Por uma parte, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduz à aparição da espécie *Homo Sapiens*; e, por outro lado, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo converteu-se em um ser culto. Ambos os processos, biológico e cultural da conduta, estão presentes, porém separados na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares (VYGOTSKI, 1995, p. 29-30, grifo da obra).

Compreender que o desenvolvimento psíquico do homem se constitui por meio dos processos biológicos e culturais, é determinante para compreender como se constituem as formas superiores da conduta da criança. No entanto, como já discorreremos ao longo desse texto, o construtivismo tem reduzido o desenvolvimento cultural à conduta do desenvolvimento biológico, desconsiderando que a psique do ser humano vem se desenvolvendo ao longo de sucessivas etapas do desenvolvimento histórico.

Pedirei licença ao leitor para apresentar uma citação um pouco mais extensa, extraída de um texto de Engels. Trata-se de uma citação que não apenas esclarece e dá suporte a ideias que aqui adotamos como também mostra que a despeito de certos detalhes do texto de Engels, escrito no século XIX, terem sido superados por pesquisas realizadas no século XX, suas teses essenciais anteciparam-se a descobertas que seriam feitas ao longo de mais de um século após sua escrita.

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em

geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas) (ENGELS, 2004, p.7-8).

Assim como Engels, Vigotski também postulou a existência de diferenças entre o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico do comportamento humano. Durante o processo do desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares como a percepção, apenas se modificam, ao passo que as funções superiores como o pensamento verbal, a memória lógica, a formação de conceitos, a atenção voluntária etc., experimentam profundas mudanças sob todos os pontos de vista, tornando-se produto do desenvolvimento social. Conforme afirmações de Vigotski é a cultura que dá origem à forma de comportamento humano, porque ao modificar o comportamento também modifica as funções psíquicas, “[...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSKI, 1995, p. 34). Na medida em que o desenvolvimento biológico se produz em um meio cultural, se constituem, na criança, as manifestações de seu comportamento e de suas atividades, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem infantil e do manuseio das ferramentas que se encontram em seu entorno. Esse é um processo que ocorre simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo em que a criança aprende a usar as mãos para lidar com as ferramentas ela também emprega seu cérebro. São dois processos que “[...] se fundem em um, formando, como já disse, um processo de desenvolvimento completamente especial [...]”(VYGOTSKI,

1995, p. 38) e isto só é possível porque todo desenvolvimento infantil ocorre por meio do entrelaçamento dos processos biológicos e culturais.

A inserção da criança na cultura está determinada pela maturação dos aparatos e funções correspondentes. Em uma etapa determinada de seu desenvolvimento biológico, a criança domina a linguagem, se seu cérebro e órgãos articulatórios têm um desenvolvimento normal. Em outra etapa superior do desenvolvimento, a criança domina o cálculo decimal e a linguagem escrita; algum tempo depois, as operações aritméticas fundamentais (VYGOTSKI, 1995, p. 41).

A linguagem escrita tornou-se nosso objeto de estudo por considerá-la imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo a linguagem escrita constituída por um sistema de signos desenvolvido historicamente, ela representa um produto social, resultado das relações humanas porque não é estática, mas está em movimento, em mutação e permanente transformação.

2 APROPRIAÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PESQUISAS E PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Apesar de existir uma gama enorme de obras, textos teóricos, pesquisas e propostas curriculares para a alfabetização é possível constatar que a maioria dessas produções está fundamentada na teoria da psicologia genética de Jean Piaget e amparada nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (1999) de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Como já explicamos anteriormente, essa teoria tornou-se hegemônica no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980, influenciando diretamente, na primeira metade da década de 1990, as políticas públicas educacionais¹⁴. A ênfase na teoria construtivista foi motivo suficiente para determinar que grande parte das pesquisas em alfabetização, que ocorreram no final do século XX, se desenvolvesse a partir dessa concepção teórica. Isso dificultou o desenvolvimento de pesquisas em outras perspectivas pedagógicas sobre a aquisição do domínio da língua escrita.

A dificuldade de produzir pesquisas para a alfabetização a partir de outras concepções teóricas acabou inviabilizando o desenvolvimento de uma metodologia para o ensino da linguagem escrita organizada a partir de pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, alguns trabalhos se desenvolveram na contramão da teoria hegemônica (construtivista) e fundamentando-se na teoria cunhada por Vigotski, buscaram desenvolver outras possibilidades pedagógicas que respondessem aos desafios da alfabetização.

Assim, na tentativa de contribuir com o trabalho de alfabetização, alguns pesquisadores apoiaram-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural e produziram trabalhos que merecem uma análise mais detalhada de nossa parte, pois acreditamos que essa análise nos auxiliará a compreender o objeto de nossa pesquisa, qual seja, investigar como se desenvolve no processo de alfabetização o domínio consciente da linguagem escrita. Para isso, selecionamos algumas pesquisas e também algumas propostas educacionais de redes públicas de ensino.

¹⁴ Sobre a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo que implantou o construtivismo como discurso pedagógico oficial, ver a Tese de Marsiglia (2011).

Analisaremos individualmente as propostas educacionais e em seguida as produções teóricas das pesquisas.

2.1 PROPOSTAS CURRICULARES DESENVOLVIDAS A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

No limite dessa pesquisa optamos pela análise de três propostas curriculares elaboradas sob os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural: uma proposta curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990); uma proposta curricular do município de Campo Largo-PR (CAMPO LARGO, 2007) e, por último, uma proposta curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005)

2.1.1 Proposta Curricular do Estado do Paraná

A proposta curricular desenvolvida no Estado do Paraná na década de 1990 foi denominada de “Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” (1990). O documento foi editado em 1990 com uma tiragem de 90.000 exemplares e distribuído nas escolas públicas do Estado. Apresentado como uma proposta curricular para o ensino fundamental que, na época, denominava-se ensino de 1º. Grau: elementar e fundamental, o documento foi sistematizado, coletivamente, pelos profissionais da educação pública paranaense. A implantação do ciclo básico de alfabetização em 1988 foi o ponto de partida para a reestruturação do currículo, pois desencadeou “[...] a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino”(PARANÁ, 1990, p. 13).

A elaboração desse documento tomou como referência a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural para organizar os pressupostos teóricos das disciplinas, o encaminhamento metodológico, os conteúdos e a avaliação. Para atender o interesse desta pesquisa nossa análise voltar-se-á somente para a alfabetização, cuja proposta teve, em sua elaboração, a consultoria de Ligia Regina Klein e Rosiclér Schafaschek.

Procurando desenvolver uma proposta mais crítica para a educação as autoras buscaram as bases da teoria do materialismo histórico dialético para explicar que o desenvolvimento do processo pedagógico ocorre pela transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e que no caso específico

da produção da linguagem oral e escrita o ponto de partida é a atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho. O texto apresenta sinteticamente o desenvolvimento histórico do trabalho e a necessidade da produção da linguagem oral como meio de organização do processo de troca e transmissão das informações às gerações futuras: “Pela linguagem, porém, o homem não só consolida seus laços societários e acumula conhecimento – transmitindo informações – como também produz a possibilidade da consciência propriamente humana” (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 35).

As autoras fundamentaram sua proposta nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e se posicionaram esclarecendo que a linguagem escrita ampliou o grau de abstração humana em razão do nível de complexidade que foi sendo desencadeado nas relações sociais do trabalho. A partir dessas considerações, assim foi definido o papel da alfabetização:

[...] ao instrumentalizar o aluno para a inserção na cultura letrada, cria as condições de possibilidades de operação mental capaz da apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos que vem resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção. *Assim, apreender a língua escrita, é mais do que apreender um instrumento de comunicação: é, sobretudo, construir estruturas de pensamento capaz de abstrações mais elaboradas* (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 36, grifo nosso).

De acordo com essa definição, Klein e Schafaschek, estabeleceram que para vencer esse desafio da alfabetização seria preciso analisar os elementos que conduziam esse processo, ou seja, o professor, o aluno e o objeto do conhecimento: a língua escrita. Para as autoras a percepção desses elementos é que determinaria os procedimentos metodológicos utilizados no processo da alfabetização. Para elas os métodos “tradicionais” de alfabetização somente enfatizavam o ensino da linguagem escrita em seu aspecto externo - grafema, fonema, letras e sílabas, eliminando a dimensão da significação das palavras. Numa perspectiva defendida por Klein e Schafaschek a linguagem escrita é revestida de sentido e seu ensino demanda um trabalho com textos significativos. “Nessa perspectiva, desloca-se a ênfase do aspecto material da língua (gráfico-sonoro), para a constituição de sentido, para a dimensão argumentativa da linguagem, para o processo de interação [...]” (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 37).

Vista sob esta perspectiva, as autoras consideraram que a relação entre professor e aluno pressupõe a compreensão sobre os aspectos psicológicos da aquisição do conhecimento pela criança e o papel do professor frente a esse processo. Quando se referiram a este aspecto, elas buscaram a contribuição teórica vigotskiana para explicar que a criança se apropria das atividades sociais e das categorias conceituais pela mediação do adulto que a cerca. No entanto, quando se referiram ao conhecimento escolar, as autoras se apoiaram na obra “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1984). O caráter problemático dessa coletânea de textos organizada por pesquisadores norte-americanos foi analisado por Duarte:

[...] assim como no caso da edição resumida de Pensamento e Linguagem, também no caso de A Formação Social da Mente, não estamos perante um texto de autoria do próprio Vigotski mas sim de um texto que reflete muito mais o pensamento de alguns intérpretes (DUARTE, 2006, p. 172).

Um dos problemas apontados por Duarte (2001, p. 75-106) em relação à coletânea Formação Social da Mente diz respeito exatamente a um dos principais conceitos vigotskianos, ou seja, o conceito de zona de desenvolvimento próximo¹⁵. Duarte levanta a hipótese de que um parágrafo desse livro seria a fonte de um equívoco de interpretação amplamente divulgado, o de que a zona de desenvolvimento próximo (ou proximal) seria a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial. Ocorre que, como esclarece Duarte, na teoria de Vigotski acerca do desenvolvimento psicológico infantil não existem esses três níveis de desenvolvimento, mas apenas dois. Esse equívoco na compreensão desse importante tópico da teoria vigotskiana é indicador da existência de outros problemas nas tentativas de incorporação dessa teoria ao campo educacional.

Nesse aspecto em particular, o da análise da concepção vigotskiana acerca das relações entre desenvolvimento e educação escolar, a proposta curricular aqui analisada incorre no mesmo equívoco de interpretação (PARANÁ, 1990, p. 38), o que reforça a hipótese de que a origem desse problema estaria no mencionado parágrafo de A Formação Social da Mente. Mesmo assim, esta proposta curricular

¹⁵ Há variações da tradução para o português da denominação desse conceito: zona de desenvolvimento proximal, área de desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento imediato e zona de desenvolvimento iminente.

valoriza e enfatiza o trabalho do professor como portador do conhecimento, como o elemento capaz de fazer a mediação entre a criança e o ensino da linguagem escrita.

Ou seja, a produção da linguagem, quer oral, quer escrita, não é um processo natural: é o resultado de um lento esforço de produção, dos homens. Nesse sentido, sua apropriação também não é natural ou espontânea. Dar-se-á, pois, pela inserção do aluno nessa realidade histórico-cultural, a partir da mediação do professor. (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 39).

O encaminhamento metodológico dos conteúdos apresenta uma proposta de alfabetização que se inicia com textos, levando em consideração que o processo da aquisição da escrita, pela criança, teve início antes mesmo dela chegar à escola. Da mesma forma que Vigotski analisou em suas pesquisas, que a criança inicia a representação pelos gestos e depois utiliza jogos, brincadeiras e desenhos, as autoras também partiram desses princípios até chegar ao ensino sistematizado da linguagem escrita. Para isso, elas dizem que: “É importante, nesse sentido, que o professor pense a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, de seus valores e usos sociais, além da compreensão de como se organiza esse sistema de representação”. (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p. 39).

Isto posto, a proposta explicita o trabalho com textos indicando as atividades possíveis de se realizar com as crianças, como por exemplo: trabalhar o nome das crianças; trabalhar desenhos com ilustração de histórias contadas ou lidas; trabalhar com textos produzidos pelo professor, bem como todos os tipos de textos sociais, sejam eles poéticos, narrativos ou informativos. A proposta considera que o ponto de partida é o texto e também ele é o ponto de chegada. Para as autoras, isso justifica que todo trabalho de sistematização do uso do código linguístico não poderá ser feito dissociado da produção e interpretação do texto. Até este ponto a análise que fizemos da proposta nos pareceu coerente com a perspectiva teórica adota pelas autoras, mas quando elas propõem a atividade de ensino da reestruturação do texto acabam, a nosso ver, adotando alguns princípios da Psicogênese da Língua Escrita quando se referem à correção do professor aos erros dos alunos:

Quando a criança faz seus primeiros ensaios de produção de texto por escrito, o mais importante é garantir a fluência do ato de escrever. Assim sendo, neste momento o professor não terá como

preocupação a correção formal do texto, mas a elaboração e explicitação das ideias. Não se trata de um 'vale tudo' de um anarquismo ortográfico, mas do espaço de liberdade necessária para que a criança faça suas tentativas de escrita. É importante respeitar os 'erros' da criança como parte do processo de apropriação do código escrito. (KLEIN; SCHAFASCHEK, 1990, p.45).

No decorrer da proposta está claro que o objetivo maior é a produção textual e que a correção ortográfica fica a cargo das estratégias adequadas oferecidas pelo professor. Infelizmente a proposta não entra no mérito das estratégias adequadas, deixando a cargo da escola ou do professor a organização desse trabalho. Isso, que à primeira vista parece um detalhe de menor importância, pode ter deixado brecha para a aprendizagem espontânea, apesar das autoras terem negado em diferentes momentos esse tipo de ensino.

Não podemos negar que era uma proposta inovadora e arrojada, que propunha grandes desafios para a recuperação da alfabetização, mas infelizmente esse currículo básico para as escolas públicas do Estado do Paraná, não vigorou por muito tempo e a partir de 1995 foi substituído por uma proposta neoliberal. O governo Jaime Lerner que se manteve no cargo por dois mandatos, entre 1995 e 2003, priorizou a terceirização da educação paranaense negociando com empresas privadas a prestação de serviços para a rede pública de ensino. Todo o trabalho desenvolvido foi se diluindo e se esvaziando, até o momento em que o governo conseguiu municipalizar grande parte das escolas que ofereciam o ensino fundamental das séries iniciais. Naquela época os municípios já estavam abastecidos com o material dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e logo depois, em 2001, com o material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Supridos com tanto material e com uma proposta curricular nacional, as secretarias municipais de educação não se preocuparam em pensar outra proposta para a alfabetização. Além disso, não podemos nos esquecer que os projetos de financiamentos oferecidos pelo Ministério da Educação deveriam ser "amarrados" com a proposta dos PCN, por isso não havia muito o que fazer contra as políticas públicas de educação. A proposta construtivista para a alfabetização tornou-se hegemônica nas escolas paranaenses.

2.1.2 Proposta Curricular do Município de Campo Largo-Pr

Com a municipalização das séries iniciais do ensino fundamental no Estado do Paraná, as secretarias municipais de educação puderam elaborar suas propostas curriculares e escolher a concepção teórica que respondesse às suas necessidades. Apesar dessa autonomia, grande parte da educação dos municípios paranaenses manteve a proposta dos PCN e poucos ousaram inovar. Na busca de propostas curriculares que optaram pela perspectiva da psicologia histórico-cultural, encontramos na Secretaria Municipal de Educação de Campo Largo/PR, uma versão preliminar da proposta pedagógica elaborada entre 2006-2007 para a língua portuguesa. A referida proposta abrange a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. A consultora dessa proposta curricular foi a professora Dra. Ligia Regina Klein, ou seja, a mesma consultora do currículo básico para as escolas públicas do Estado do Paraná elaborado em 1990.

A leitura do documento fez com que rememorássemos o período inicial da implantação da proposta construtivista nas escolas públicas paranaenses. Como já relatamos na introdução dessa pesquisa, os professores alfabetizadores tinham que abandonar o ensino das letras e sílabas e alfabetizar por meio de textos.

A chegada do texto às classes de alfabetização se fez, entretanto, em abordagens muito precárias, em razão, quer nos parecer, do desconhecimento dos professores acerca dos fundamentos que informam uma concepção que toma o texto como eixo do processo de ensino-aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, uma outra dimensão deletéria desse momento foi o abandono, puro e simples, do desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino do código. Em conseqüência, o que se verificou foi um rebaixamento ainda maior dos resultados da aprendizagem nas séries iniciais – aprendizagem esta já gravemente dificultada por todas as questões sócio-políticas que interferem no processo educacional [...] (CAMPO LARGO, 2007, p. 4)

A obrigatoriedade de alfabetizar a partir do texto, em detrimento do ensino do código linguístico, por um lado agravou os problemas relativos ao ensino, visto que a maior parte dos professores não dominava as bases teóricas da proposta construtivista de alfabetização e, por outro, não resolveu o problema do “fracasso escolar” pelo qual eram responsabilizados os métodos tradicionais de alfabetização.

Após essas observações o documento faz a defesa da alfabetização e do letramento, considerando que nessa perspectiva seria possível ultrapassar os limites do ensino pautado somente no sistema gráfico da língua portuguesa. Em seguida a proposta curricular faz uma análise do significado da linguagem tomando como pressuposto a definição de Marx e Engels¹⁶ (1998) que se encontra na obra “Ideologia Alemã” e a definição de pensamento verbal de Luria¹⁷ (1979) apresentado no texto “A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais”. Outros autores como Mikhail Bakhtin e João Wanderley Geraldi, são referenciados no documento para explicar a estrutura da língua. Quando a proposta se refere ao papel do professor ela o legitima para atuar diretamente no ensino.

O papel do educador não seria mais o de meramente “zelar” pelas condições de aprendizagem, mas de atuar na sua produção, de promovê-las através do ensino. Da mesma forma, segundo essa perspectiva, o aluno não atinge a aprendizagem se não atuar ativamente, se não realizar um esforço, um empenho intelectual atento e constante de apropriação e reflexão sobre os conhecimentos ensinados. Essa concepção defende, pois, a importância tanto da intervenção pedagógica intencional e sistematizada, quanto da atividade intelectual e prática do aluno como fatores que, articulados, constituem a base do processo pedagógico [...]. (CAMPO LARGO, 2007, p. 8)

Para dar sustentação a essa forma de ensino a proposta propõe-se a sustentar o trabalho com o texto enquanto objeto social determinado por uma sociedade de classes, isto é, em que o discurso textual não é neutro, mas se constitui contaminado pelas determinações sociais. Nesse aspecto, a proposta se refere à linguagem escrita como um campo de complexidades de domínio, pela classe trabalhadora, do nível mais elaborado da forma convencional. No entanto, o documento esclarece que isso não pode ser motivo de impedimento de oferecer aos alunos das classes populares o domínio da escrita elaborada. Para atender esse

¹⁶ “A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática...” ensinam MARX e ENGELS (1998). E, mais adiante, “exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens” (1998, p. 24-25). Citação que consta na p. 4 da Proposta Curricular.

¹⁷ O pensamento que utiliza o sistema da língua permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal (1979, p. 17-18). Citação que consta na p. 7 da Proposta Curricular.

pressuposto, o documento deixa bem claro que o ensino da linguagem escrita deve considerar dois aspectos que a constituem enquanto função social: o código e o texto. Intimamente relacionados esses dois aspectos têm suas especificidades, mas nem por isso devem ser ensinados separadamente.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico com o código deve estar assentado no texto, pois aquele nada mais é do que o suporte material para a produção do sentido. Descolado da produção do sentido, o código perde sua razão de existir. Entretanto, isto não quer dizer que o estudo do código não precise contemplar conteúdos específicos, tais como a relação oralidade-escrita, a compreensão da organização da escrita com referência em um sistema fonético, o princípio alfabético, o reconhecimento das letras e a compreensão das relações letras-fonemas (biunívocas, posicionais e arbitrárias), o princípio do registro fixo dos vocábulos, a acentuação, a pontuação, as notações léxicas, o sinal de parágrafo, a direção da escrita, a segmentação da escrita, etc.. (CAMPO LARGO, 2007, p. 12-13)

A passagem acima não deixa dúvidas quanto à intencionalidade da proposta curricular para a alfabetização que, a nosso ver, está voltada para o esforço de produzir um ensino baseado na formação e no desenvolvimento intelectual das funções psíquicas das crianças, contrariando a proposta estabelecida para as escolas públicas da aprendizagem espontânea que eliminou as atividades de codificação e decodificação do sistema alfabético.

Ao valorizar tanto o ensino da textualidade como das especificidades do código, a referida proposta curricular aborda uma questão que consideramos indispensável na alfabetização, ou seja, que no momento específico do ensino da linguagem escrita “[...] é necessário desenvolver, além dos conteúdos gerais da gramática textual, também os conteúdos básicos do código da escrita alfabética (letras, sílabas, famílias silábicas, direção da escrita, segmentação, etc.)” (CAMPO LARGO, 2007, p. 15). Decorre dessa perspectiva que o trabalho de alfabetização deve focar tanto a questão das relações textuais (elementos de coerência, coesão, argumentação etc.) como as questões da codificação e decodificação do código (identificação das letras, dos grafemas e fonemas, das sílabas, do emprego de sinais de acentuação e pontuação etc.).

Depois dessas considerações a proposta apresenta uma sequência de procedimentos para desenvolver a alfabetização, desde a sistematização para o domínio do código, a produção de textos e a indicação de metodologias para a ação

pedagógica do professor. A proposta é finalizada com um item específico para a avaliação dos conteúdos, propondo um roteiro de observação da aprendizagem e das dificuldades dos alunos.

Assim como o currículo básico analisado anteriormente, consideramos a proposta de Campo Largo/PR inovadora e desafiadora para os padrões do currículo nacional no sentido de pensar a educação das séries iniciais do ensino fundamental a partir de fundamentos teóricos que defendem um ensino organizado na sistematização de conteúdos, no trabalho intencional e direcionado do professor e na efetiva participação do aluno para apropriar-se do que lhe é ensinado.

Nessa perspectiva a alfabetização passa a exigir outra compreensão da relação de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, como portador do conhecimento, pensar o ensino da linguagem escrita no sentido de seus valores e usos sociais, além de direcionar sistematicamente os conteúdos para a apropriação conceitual da criança.

Como aprendizagem, a apropriação do sistema alfabético e dos conteúdos conceituais deve formar, na criança, um novo conjunto de capacidades intelectuais que possibilite a tomada de consciência da linguagem escrita.

2.1.3 Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina-SC

Outra proposta curricular que se anuncia sob os princípios da teoria histórico-cultural é a do Estado de Santa Catarina (2005). Com discussões que tiveram início no final da década de 1980, a proposta passou por vários estágios de sistematização e organização.

É importante destacar que o movimento de discussão e sistematização da Proposta Curricular, desde seu início, em 1988, caminhou e caminha ainda na direção de um marco teórico e uma diretriz metodológica bastante definidos. A opção teórica foi feita, desde o início, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético [...] (SANTA CATARINA, 2005, p. 10)

Conforme esclarece a proposta curricular:

Ao mesmo tempo em que se fez a opção por um marco teórico, os educadores catarinenses buscaram um eixo norteador de referência para o processo metodológico da proposta, optando pela coerência dos princípios e pressupostos, e pelo enfoque histórico-cultural. Desse modo, toda a diretriz geral de orientação teórico-metodológica

foi encaminhada tendo-se os dois marcos referenciais como fundamentação. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11)

Diferentemente da proposta de Campo Largo-PR, este documento do Estado de Santa Catarina está consolidado, contemplando além da alfabetização a educação para a infância, a educação de jovens e adultos, a educação de trabalhadores, a educação e trabalho e o ensino noturno. Nesse caso analisaremos somente a parte que se destina à alfabetização. Objetivando identificar as afirmações acima citadas, isto é, que essa proposta está fundamentada nos marcos teóricos do materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, fizemos uma leitura mais atenta buscando entender como a proposta foi constituída.

A proposta recebeu o título de “Alfabetização com letramento”, para justificar que, na sociedade atual, saber apenas codificar e decodificar não é mais suficiente para responder ao mundo contemporâneo. É preciso saber exercer o domínio da leitura e da escrita nas diferentes esferas das práticas sociais, por isso, o uso do conceito letramento que significa “[...] o uso que é feito da leitura e da escrita pelas pessoas que passam ou passaram pela Escola” (SANTA CATARINA, 2005, p. 23)

Sob esse título a proposta curricular se divide em outros quatro item centrais: A linguagem no processo de alfabetização; Alfabetização e letramento; Letramento e a diversidade de gêneros discursivos; O ambiente alfabetizador. Para abordar o primeiro item sobre a linguagem, o documento apresenta os fundamentos da pesquisadora brasileira Magda Soares, que centraliza suas pesquisas na alfabetização e no conceito de letramento. As referências à teoria histórico-cultural aparecem no momento que se refere à fala da criança, no entanto, não há aprofundamento da questão passando em seguida para a linguagem na perspectiva de Bakhtin, também sem maiores aprofundamentos.

No segundo item específico sobre alfabetização e letramento, o documento preocupa-se em definir o conceito de letramento sob os pressupostos das pesquisas de Magda Soares, apresentando que o novo desafio será “Alfabetizar letrando”:

Um dos desafios que se coloca hoje aos professores é trabalhar na perspectiva da alfabetização e do letramento, de forma a assegurar uma ação pedagógica coerente e adequada à contemporaneidade, possibilitando ao aluno a apropriação do sistema linguístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente (SANTA CATARINA, 2005, p. 25)

Para justificar o “Alfabetizar letrando”, a proposta enfatiza que o desafio do professor será o de atender as necessidades individuais dos alunos e os erros que eles comentem durante a elaboração da escrita. Por isso o professor deve “mediar” na “zona de desenvolvimento proximal” do aluno. Faremos aqui uma breve interrupção para registrar que quando a proposta se refere à zona de desenvolvimento proximal, ela apresenta uma nota de rodapé para explicar que se trata da distância entre o desenvolvimento real do aluno e o seu nível de desenvolvimento potencial. Observa-se aqui que os elaboradores da proposta não se atentaram para o equívoco que algumas obras fazem sobre o conceito de zona de desenvolvimento cunhada por Vigotski que só desenvolveu duas zonas de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próxima ou imediata. A explicação para o termo zona de desenvolvimento imediata ou próxima encontra-se no prólogo do livro “A construção do pensamento e da linguagem” (2000), escrito pelo tradutor Paulo Bezerra.

Retomamos, agora, o desafio da mediação do professor a que a proposta se refere:

Esse desafio exige dos professores maior dinamismo e mobilidade nas práticas escolares, com mudanças de postura, aquisição de novos conhecimentos, adoção de novos paradigmas, como também abertura para aprender e assumir o importante papel do alfabetizador contemporâneo (SANTA CATARINA, 2005, p. 26)

Nota-se que o “Alfabetizar letrando” compreende que o trabalho pedagógico do professor deve ter uma dinâmica que se adapte às mudanças propostas pelos novos paradigmas contemporâneos e que são reforçados no subitem (2.3) do perfil do professor alfabetizador. A nosso ver, este posicionamento não corresponde aos princípios do materialismo histórico-dialético, entendido por nós como uma teoria que se coloca contrária aos modelos educacionais da pós-modernidade.

No item três que trata do letramento e da diversidade dos gêneros discursivos, a proposta reforça o conceito de letramento como prática social, dizendo que essa “[...] é condição para o desenvolvimento do exercício da cidadania” (SANTA CATARINA, 2005, p. 28) e que o uso de gêneros textuais atenderá à pluralidade cultural e à diversidade de linguagens. A proposta considera que a escola é o espaço que possibilitará a aprendizagem de diferentes linguagens,

organizada pelo trabalho sistematizado de textos de múltiplas naturezas. Para a realização desse trabalho a proposta apresenta a inclusão digital como suporte pedagógico para inserir os alunos no espaço cibernético. “A Escola, inserida nesse contexto, não pode furtar-se à formação de cidadãos que deem conta do uso dessa tecnologia que, utilizada como suporte pedagógico, ampliará as possibilidades de trabalho e inclusão social” (SANTA CATARINA, 2005, p. 33).

Parece-nos que há uma confusão teórica no que se propõe para o ensino da alfabetização. Em vários momentos o documento registra que a proposta foi desenvolvida sob a concepção histórico-cultural, mas logo em seguida emprega ideias oriundas das pedagogias do “aprender a aprender” que se distanciam do materialismo histórico-dialético que está no fundamento da psicologia histórico-cultural e se aproximam a uma visão da educação como adaptação à sociedade capitalista contemporânea que se vale do discurso da diversidade cultural, da inclusão social e da cidadania.

No quarto item o documento aborda o ambiente alfabetizador discorrendo sobre a sala de aula, o planejamento, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esse item dá grande destaque ao trabalho do professor como mediador, como detentor do conhecimento e ao aluno como sujeito que aprende pela mediação dos conhecimentos científicos e que essas mediações permitem que o aluno desenvolva as estruturas mentais superiores.

O professor alfabetizador, detentor do conhecimento científico e pedagógico, com criatividade, integra a leitura e a escrita na vida cotidiana das crianças, gerando ambiente estimulador que possibilite a utilização sistemática dos materiais didáticos como ferramentas de construção e apoio (SANTA CATARINA, 2005, p. 35)

Mais adiante, quando a proposta refere-se ao planejamento, novamente retoma a importância do trabalho do professor como elemento fundamental do ensino escolar:

Na relação pedagógica, a atividade primeira é a do professor, pois cabe a ele, como organizador e responsável pelo processo de ensino, planejar, provocar e desenvolver atividades com os alunos, garantindo, assim, a ação significativa na construção do conhecimento científico (SANTA CATARINA, 2005, p. 36)

No entanto, o documento diz que nessa perspectiva o ato político do professor é o de contribuir para o “exercício da cidadania”. Essa necessidade de atender a “dois senhores” – a concepção materialista e a concepção do aprender a aprender – expõe a falta de clareza teórica dessa proposta curricular. Num projeto educacional que se diz transformador, pensamos que o rigor teórico é fundamental para definir que indivíduo a escola quer formar.

Na organização dos conteúdos o suporte teórico é bakhtiniano porque entendem que essa teoria explica o uso da língua (oralidade, leitura e escrita), os enunciados e os gêneros do discurso. Com os conteúdos organizados nos três eixos da língua, não foi possível observar discordância com as outras propostas analisadas anteriormente.

Quanto à metodologia a proposta inicia dizendo que se orientará pela Teoria da Atividade, mas não apresenta nenhum referencial da teoria desenvolvida por Leontiev, nem mesmo consta sua bibliografia nas referências, apenas menciona que nessa perspectiva, a “atividade” compreende diferentes níveis de funcionamento “[...] a atividade propriamente dita (envolve atividade consciente e atuação coletiva e cooperativa), as ações (dirigidas por metas, que satisfazem a necessidade do grupo) e as operações (aspectos práticos das ações, ou seja, como se realizam)” (SANTA CATARINA, 2005, p. 40). Em seguida, a proposta enfatiza que, considerando a Teoria da Atividade, a aprendizagem não poderá ocorrer espontaneamente, pois será dirigida pelo professor para garantir a aprendizagem significativa dos conceitos científicos. Encerra-se, assim, o item da metodologia e antes de prosseguirmos, cabe aqui uma pergunta: da forma como a metodologia foi apresentada ela oferecerá subsídios para o professor desenvolver situações didáticas que contemplem a teoria da atividade? Podemos afirmar que no texto analisado isto não será possível. Para o professor que não conhece a teoria da atividade a simples menção dessa teoria, desenvolvida por Leontiev, passará despercebida porque não existe no texto nenhum argumento que possa provocar seu interesse pelo assunto. A solução desse item demanda definir e assumir uma concepção teórica e não apenas mencioná-la.

A nosso ver a metodologia é um aspecto fundamental nas propostas curriculares, ou seja, é o momento de organizar o trabalho pedagógico articulando-o com o marco referencial teórico adotado e os conteúdos curriculares selecionados. Com relação a esse ponto de vista, o ensino passa a ser uma atividade consciente

do professor no sentido de desenvolver o trabalho intelectual necessário à produção do conhecimento dos seus alunos.

Quanto à avaliação dos alunos, a proposta segue o padrão estabelecido pelas diretrizes nacionais de educação:

Visando ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina, a avaliação será cumulativa, processual e contínua. Acompanhará a trajetória do aluno considerando o nível de apropriação de seus conhecimentos (SANTA CATARINA, 2005, p. 40)

Com relação a esse sistema de avaliação ele apenas está cumprindo os critérios determinados pela Lei 9394/96 em que a verificação do rendimento escolar deverá priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa proposta de avaliação surgiu contrapondo-se à concepção denominada de tradicional, alegando que no formato anterior só se avaliavam fatos e conceitos e que nesse novo modelo além dos conteúdos escolares é preciso também avaliar e observar diariamente o ritmo e aprendizagem dos alunos. Por isso a avaliação deve ser contínua e diagnóstica. Podemos considerar que este é um aspecto importante quando se trata de avaliar o que o aluno aprendeu. Todavia, para o professor avaliar diariamente seus alunos são imprescindíveis novos posicionamentos em relação às práticas de ensino, ou seja, é preciso recuperar o ensino dos conteúdos científicos e o domínio desses conteúdos, porque até hoje os resultados das avaliações nacionais têm demonstrado que não é possível avaliar aquilo que não foi ensinado e muito menos o que não foi aprendido. Segundo nossa interpretação, não podemos perder de vista que os critérios de avaliação do rendimento escolar determinados pela LDB 9394/96 cumprem metas estipuladas por agências financeiras internacionais, como é o caso do Banco Mundial¹⁸.

Ao finalizar a análise da proposta curricular do Estado de Santa Catarina observamos que a afirmação da fundamentação teórica não se confirmou. Mesmo que o documento afirme, repetidamente, que a proposta foi elaborada sob a concepção histórico-cultural, em vários momentos ela também procurava atender outros princípios teóricos das pedagogias da pós-modernidade. Na verdade, numa análise mais atenta é possível constatar um discurso camuflado com argumentos

¹⁸ Para uma análise crítica do Banco Mundial, cf. FONSECA, 1998.

educativos dos ideários das “pedagogias do aprender a aprender”, analisadas criticamente por Duarte (2006, 2003) em suas obras. Quando uma proposta curricular não se posiciona radicalmente sob os princípios da teoria que escolheu e permite a influência de outras teorias que se posicionam contrariamente, forma uma rede teórica eclética que a nosso ver não possibilitará o desenvolvimento do domínio consciente da linguagem escrita durante o processo de alfabetização.

Das três propostas curriculares analisadas foi possível observar que as duas primeiras, a do Estado do Paraná e a do Município de Campo Largo-PR apesar de apresentarem aspectos contraditórios com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, abrem possibilidades de se realizar um trabalho na alfabetização que tenha por objetivo a formação do domínio consciente da língua escrita, ao passo que a proposta do Estado de Santa Catarina acaba por gerar mais confusão na mente dos professores porque tenta abarcar em seu campo teórico teorias que se opõem e se contradizem em seus princípios fundantes sobre a alfabetização.

2.2 RESULTADOS DAS TESES ELABORADAS SOB OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para este item selecionamos duas pesquisas desenvolvidas sob o referencial das teorias críticas para a educação, assim intituladas: “O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização” e “A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica”.

A primeira pesquisa foi realizada em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por Cláudia Maria Mendes Gontijo sob a orientação do professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, sendo editada sob o título “Alfabetização: a criança e a linguagem escrita”, em 2003, pela editora Autores Associados. Tomaremos a publicação do livro como material de análise. Gontijo (2003, p. 5) esclarece, na introdução do livro, que sob a perspectiva histórico-cultural o objeto da pesquisa foi o uso funcional da escrita, isto é, “[...] como as crianças, durante a fase inicial de alfabetização, relacionam-se com a escrita para lembrar o texto que motivou os registros”. Conforme as pesquisas realizadas por Luria (2006) a respeito

do desenvolvimento da escrita, no início do processo de alfabetização, a criança é incapaz de se relacionar com a escrita de maneira funcional, por isso seus primeiros registros não servem como recurso para a memória. Nesse caso, Gontijo objetivou fazer observações verificando essa premissa constatada por Luria.

O livro encontra-se organizado em dois capítulos: o primeiro capítulo destina-se aos subsídios teóricos-metodológicos para a compreensão do processo de alfabetização e o segundo capítulo à análise do percurso que leva à utilização da escrita como recurso mnemônico.

No primeiro capítulo a autora aborda questões essenciais da psicologia histórico-cultural que fundamentaram a pesquisa como: apropriação, linguagem, consciência, funções psicológicas superiores, instrumentos e signos, desenvolvimento psíquico, mediação. Para apresentar estas questões Gontijo (2003) utilizou-se de referências das obras de Vigotski, de Luria, de Leontiev, de Pino, de Marx, de Bakhtin. Ainda nesse capítulo a autora apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, ou seja, com base na metodologia utilizada por Luria, Gontijo valeu-se de observações realizadas com crianças matriculadas na primeira série do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de São Carlos (SP). As observações realizadas em sala de aula objetivavam “[...] identificar como o processo de alfabetização se desenvolvia naquele contexto [...]” (GONTIJO, 2003, p. 28).

No segundo capítulo, Gontijo transcreveu as atividades realizadas com as crianças para demonstrar como a criança, na fase inicial da alfabetização, se apropriava da linguagem escrita. Para isso ela selecionou duas categorias de análise: na primeira categoria incluiu “[...] crianças que não usavam a escrita como recurso para a memória e, na segunda, as crianças que usavam a escrita como recurso para recordar o texto que motivou os registros” (GONTIJO, 2003, p. 43). Das 168 crianças que participaram da pesquisa, 85 foram selecionadas na primeira categoria e 83 na segunda categoria. Interessa-nos, agora, entender o que diferenciou as duas categorias. Na categoria das crianças que não usavam a escrita para recordar o que tinham registrado, a autora constatou que elas possuíam características distintas:

[...] uma das crianças produziu grafia indiferenciada, outras diferenciaram os registros ao escrever os enunciados dos textos produzidos oralmente e outras elaboraram a análise das unidades da linguagem oral no plano verbal e registraram letras correspondentes às unidades analisadas. No entanto, nenhuma estabelecia uma relação funcional com a escrita ao ser incentivada a usá-la como recurso mnemônico. Algumas crianças rememoravam o texto, pois não compreendiam que a escrita poderia ajudá-la a recordar; outras apenas afirmavam que a escrita não poderia auxiliá-la a lembrar o texto. (GONTIJO, 2003, p. 45)

As observações evidenciam que as crianças ainda não tinham se apropriado da escrita simbólica, por isso, a escrita não servia como recurso mnemônico.

Na segunda categoria a autora selecionou as crianças que usavam a escrita como recurso para a memória, dividindo-as em dois grupos. No primeiro grupo estavam as crianças que não estabeleciam a relação entre as letras e os sons (fonemas) e no segundo grupo estavam as crianças que estabeleciam a relação entre letra e som, ou seja, estas crianças sabiam que as letras representavam os fonemas. Ao analisar as atividades de escrita realizadas pelas crianças do primeiro grupo, Gontijo (2003, p. 69) observou que “[...] as crianças que não entendiam que as letras representavam os fonemas se relacionavam com os símbolos usados para representar as palavras para lembrar o texto registrado”. Para confirmar esta situação, a autora demonstrou o registro feito por várias crianças. No exemplo de uma escrita não diferenciada Gontijo apresentou uma criança¹⁹ que repetia pela segunda vez a primeira série e que usava somente as vogais e as consoantes “t” e “c” para escrever a brincadeira da amarelinha. Quando solicitada a ler o que tinha escrito, a criança leu as letras individualmente e não o que lhe tinha sido ditado. A pesquisadora observou que a criança decifrava as letras ao ler o seu registro e sabia que não era aquilo que desejava ter escrito. Gontijo (2003, p. 74) diz que algo semelhante aconteceu com as pesquisas que Luria realizou com as crianças na União Soviética, ou seja, as crianças “também atribuíam significados que não foram registrados aos sinais e marcas anotadas”. Nesse caso, mesmo diante de uma escrita não diferenciada, as crianças olhavam para as grafias que tinham anotado no papel e falavam palavras que para elas estavam escritas.

O resultado se alterou quando a pesquisadora, seguindo os mesmos passos de Luria, introduziu fatores como: quantidade, forma, tamanho, cor etc., nos textos

19 Os registros desse experimento estão entre as páginas 70 e 74 da Tese de Gontijo.

ditados para as crianças. A inclusão desses fatores não garantiu a escrita diferenciada, mas permitiu que as crianças estabelecessem “[...] uma relação funcional com a escrita e, desse modo, lembrar os enunciados do texto que motivaram os registros” (GONTIJO, 2003, p. 75). Quando foi solicitado às crianças que escrevessem quantidades, algumas representavam por meio de numerais e outras escreviam por extenso. Isso as auxiliava a recordar os significados registrados.

Numa outra situação, em que a pesquisadora repetia palavras no texto ditado para a criança, foi possível observar que a criança registrava palavras iguais com a mesma cadeia de letras.

Essa forma de registro possibilitou que os símbolos usados passassem a refletir os significados anotados, garantindo a lembrança da própria palavra, do enunciado do texto composto com ela, de outro enunciado com o mesmo sentido ou de um enunciado evocado no momento da leitura (GONTIJO, 2003, p. 84)

A pesquisadora constatou que apesar da letra não ser legível para os outros, a escrita tornou-se expressiva e possibilitou que a criança se lembrasse do texto quando lhe foi solicitado a leitura do que havia registrado. “Não se pode ler o texto escrito pelo aluno, mas a ilegibilidade é apenas aparente, pois essas escritas orientaram a atividade de leitura realizada por Hugo; em outras palavras, elas adquiriram um caráter expressivo” (GONTIJO, 2003, p. 85). Os resultados desses experimentos demonstraram que quando a criança estabelece a relação entre as letras e os fonemas ela está no início da compreensão de que as letras representam unidades da linguagem oral.

Nas atividades em que o texto aplicado pela pesquisadora tinha palavras cuja grafia as crianças dominavam, elas as escreviam convencionalmente e conseguiam recordá-las depois.

O surgimento de grafias expressivas foi possibilitado pela presença, nos textos, de quantidades, de palavras cuja grafia a criança dominava e pela repetição de palavras no texto. [...]. Assim, a presença de tais fatores possibilitou o surgimento de símbolos indiferenciados que, por sua vez, levaram as crianças a se relacionarem com esses símbolos para lembrar os enunciados do texto. (GONTIJO, 2003, p. 98)

Além dos fatores quantidades e palavras conhecidas pelas crianças, Gontijo afirma que outro fator que proporcionou o surgimento de símbolos expressivos foi a presença de artigos indefinidos como “um, uma” nos registros das crianças, que os representava utilizando o numeral “1”. A pesquisadora observou que essas características ajudavam as crianças a ler o texto que tinham escrito. No entanto, Gontijo esclareceu que o fato de a criança ser incentivada a compreender a relação entre grafia e fonema não é garantia de que a criança passará a dominar o sistema alfabético. Como “A apropriação da linguagem escrita é um processo complexo que envolve a análise dos fonemas e a escrita de letras correspondentes, mas envolve, também, a compreensão de que não há correspondência biunívoca entre sons e letras e vice-versa” (GONTIJO, 2003, p. 104), entende-se que nem sempre uma nova aprendizagem leva automaticamente à apropriação de todo o processo que envolve a linguagem escrita.

Lembremos que na segunda categoria identificada por Gontijo estão as crianças que usavam a escrita como recurso para recordar o texto e que esta categoria foi dividida pela pesquisadora em dois grupos, sendo o primeiro grupo das crianças que não estabeleciam a relação entre as letras e os fonemas e no segundo grupo as crianças que compreendiam que as letras representavam os fonemas.

Passaremos agora à análise do segundo grupo em que foram observadas diferentes escritas de várias crianças. A primeira questão que Gontijo (2003, p. 106) constatou foi que mesmo em situações em que a criança domina o caráter alfabético da escrita nem sempre ela estabelece “[...] uma relação funcional com a escrita, porque os símbolos alfabéticos não transcrevem a fala, mas mantêm com os seus sons uma relação arbitrária, sustentada por convenções ortográficas”. Essa constatação permitiu concluir que, variando o grau de aprendizagem das referidas convenções, variará também o tipo de relação que as crianças mantêm com a escrita.

Para confirmar essa conclusão, a pesquisadora realizou diversos experimentos com diferentes crianças de idades variadas. Trabalhando com o registro de textos como brincadeiras, recontos e poemas, o resultado foi que algumas crianças alcançaram um nível complexo de desenvolvimento da escrita e outras ainda não dominavam as convenções da escrita alfabética, o que acabou dificultando a leitura do texto.

Como sabemos, não há correspondência biunívoca entre sons e letras e vice-versa no sistema de escrita do português; o fato de ela descobrir que a escrita representa unidades menores da linguagem oral não é suficiente para que a criança saiba escrever e ler. Para que sua escrita expresse corretamente os significados que desejou anotar, é necessário que aprenda os padrões ortográficos que regem a escrita alfabética. (GONTIJO, 2003, p. 111)

Pelo visto, as crianças se relacionavam com a escrita de diferentes maneiras. Para a pesquisadora isso demonstra que mesmo quando a criança compreende que a letra representa uma unidade menor da linguagem oral, isso não significa que essa criança dominou a leitura e a escrita convencional. Gontijo (2003) enfatiza que dominar as regras da escrita alfabética é essencial para a criança usá-la como recurso mnemônico.

Em suas considerações finais, Gontijo conclui que a linguagem escrita é um sistema de signos que auxilia na solução de tarefas psicológicas; que os símbolos alfabéticos cumprem a função auxiliar de recordar, de transmitir ideias e conceitos; que a alfabetização é um processo complexo e envolve a aprendizagem de signos linguísticos arbitrários e convencionais; que esses signos precisam ser ensinados por outras pessoas que os dominam; que a apropriação da linguagem escrita modifica estruturas motoras e perceptivas no organismo da criança; que a linguagem escrita é mais abstrata que a linguagem oral e por isso obriga a criança a atuar de maneira mais intelectual e consciente; que a escrita, enquanto objeto cultural, deve ser ensinada na escola.

Concordamos com a conclusão da pesquisadora quando ela afirma: “[...] Acredito que o trabalho realizado poderá contribuir para que as instituições escolares continuem a refletir sobre o ensino da linguagem escrita, pois esse processo é muito mais complexo do que pretendemos supor” (GONTIJO, 2003, p. 148). De fato, sua pesquisa é interessante porque todos os experimentos que realizou com as crianças podem ser aplicados e observados em qualquer sala de alfabetização. Penso que esses resultados podem auxiliar os professores de alfabetização a entender melhor os estágios da escrita que uma criança percorre antes dela dominar a escrita convencional. No nosso entendimento, a compreensão, pelo professor, dos estágios da pré-história da escrita contribui para que ele seja capaz de fazer as mediações necessárias entre o aluno e a língua escrita, trabalhando com as necessidades e as possibilidades individuais.

Dando continuidade à análise das teses, examinaremos a pesquisa intitulada “A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica”, desenvolvida por Suze Gomes Scalcon, defendida em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação do professor Dr. Dermeval Saviani. Sob a bandeira da luta por uma educação que combata as desigualdades sociais e respeite os princípios dos direitos humanos a pesquisadora fez a crítica ao modelo de ensino praticado nas escolas brasileiras, pois na sua opinião a escola deixou de ser uma instituição educacional e se transformou em uma agência assistencialista.

Diante das condições dessa realidade, o propósito deste trabalho é contribuir na elaboração de uma teoria crítica para a educação brasileira focalizando a análise, mais propriamente, na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a partir das formulações de seu proponente, Dermeval Saviani e alguns autores que contribuíram para o primeiro impulso de seu desenvolvimento e outros, que atualmente trabalham nesta perspectiva. (SCALCON, 2003, p. 5)

A partir do enfoque acima proposto, Scalcon (2003) explica que sua proposta se encontra no campo da alfabetização, buscando responder como se estabelece a relação entre teoria e prática. A pesquisadora levanta uma hipótese que, para ela, é estabelecida pela proposta pedagógico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. A hipótese é que a partir de uma perspectiva crítica a resposta ao problema de como se estabelece a relação entre teoria e prática pode ser “encontrada” na medida em que “[...] guiada pelos pressupostos filosóficos, sociológicos, pelo significado político e pelas bases psicológicas da teoria em questão, for mediada por uma didática escolar crítica, concretizadora do método pedagógico preconizado por essa mesma teoria” (SCALCON, 2003, p. 5). Após essa passagem, Scalcon esclarece que à luz dessa hipótese ela realizou uma pesquisa experimental, como docente, durante o ano letivo de 2001, numa sala de alfabetização de uma escola municipal na cidade de Porto Alegre/RS. Movida pela ausência de uma orientação pedagógica na escola observada que fosse capaz de articular um ensino voltado para a formação do homem onilateral, ou seja, um indivíduo completo e concreto e pelos desafios de considerar a prática como critério da verdade, a pesquisadora propôs observar como se opera na prática, com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, o movimento teoria-prática-teoria.

Buscando a unidade entre teoria e prática no processo de alfabetização, a pesquisadora apoiou-se no suporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica para estruturar uma prática didático-pedagógica crítica. Para organização da pesquisa a tese foi estruturada em três capítulos assim distribuídos: no capítulo I está a base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica articulada com aspectos psicológicos da teoria histórico-cultural, destacando os elementos teórico-metodológicos e os fundamentos filosóficos-epistemológicos nos quais a Pedagogia Histórico-Crítica se ancora; no capítulo II consta o relato da experiência realizada na sala de alfabetização e a sistematização dos dados coletados durante a pesquisa empírica e no capítulo III consta a análise crítica da pesquisa realizada. Como anunciamos acima o capítulo I foi destinado à apresentação da teoria histórico-crítica organizado em três momentos distintos: no primeiro momento a pesquisadora trabalhou com as etapas que a escola percorreu desde a colonização brasileira e as diferentes teorias que permearam as práticas pedagógicas; o segundo momento destinou-se a contar como a teoria histórico-crítica foi desenvolvida a partir da década de 1970 até o momento da pesquisa e no terceiro momento procurou-se abordar os elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Pelo exposto decidimos não analisar o capítulo I, pois destinamos um capítulo dessa tese às aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, por isso consideramos não ser necessário fazer uma análise dessa produção. Vamos nos deter nos capítulos II e III que apresentam material mais específico sobre as observações realizadas na sala de alfabetização.

Trataremos inicialmente da análise do capítulo II que relata a experiência vivenciada pela pesquisadora. Inserida numa sala de alfabetização, já mencionada anteriormente, a pesquisadora caracterizou a escola em seu aspecto físico e pedagógico. Sob uma gestão política do Partido dos Trabalhadores, no período de 1989 a 1992, a rede municipal de educação de Porto Alegre/RS implantou uma “[...] nova proposta educacional capaz de substituir formas e pensamentos conservadores até então condutores da prática e da teoria pedagógica” (SCALCON, 2003, p. 84).

A pesquisadora identificou que sob a perspectiva da denominada Administração Popular a Secretaria Municipal de Educação (SMED) desenvolveu uma proposta pedagógica apoiada nos princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Para atender esses princípios ocorreu uma reorganização geral na

estrutura que compõe a educação municipal como: a elaboração do projeto político-pedagógico, a constituição dos conselhos escolares, a criação dos núcleos de ação institucional e das equipes multidisciplinares, a eleição direta para diretores das escolas municipais e a reestruturação curricular. Scalcon (2003) esclarece que todo esse processo demandou a implantação do ensino em ciclos seguindo as referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁰.

Ao iniciar sua pesquisa na escola municipal de Porto Alegre/RS, Scalcon relata que a primeira questão diagnosticada foi a incompatibilidade teórica e pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica com a Pedagogia Libertadora adotada como pressupostos na proposta pedagógica da escola. Diante de tal situação a pesquisadora disse que procurou se empenhar na “[...] tentativa de demonstrar em que medida o trabalho de pesquisa poderia se articular com a proposta de trabalho da escola – de modo que uma contribuísse com a outra – sem que ocorresse afastamento dos objetivos de ambas as propostas” (SCALCON, 2003, p. 106-107). Num primeiro momento Scalcon considerou que essa questão não resultaria em problema maior uma vez que, para ela, tanto o planejamento que tinha elaborado sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica como o planejamento elaborado pela professora sob a perspectiva da Pedagogia Libertadora poderiam se aproximar “[...] sem inconvenientes porque, afinal, as categorias de valor, conflito e prática social estão presentes tanto no ideário pedagógico libertador como no histórico-crítico” (SCALCON, 2003, p. 107). Em seguida a pesquisadora apresentou uma proposta de trabalho articulando os dois planejamentos.

A estruturação dos planejamentos procurou atender as duas propostas de ensino, tanto a da professora regente da sala de aula como a da pesquisadora, mas numa nota de rodapé, na página 109, Scalcon descreveu os momentos de avaliação que a professora da classe realizava com as crianças. A avaliação da escrita se apoiava nos níveis de construção da escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ou seja, os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético que foram amplamente divulgados, no Brasil, por Esther Pilar Grossi. Na verdade, a própria pesquisadora reconheceu que a proposta educacional do município foi composta por diversos pressupostos constituindo um ecletismo teórico. Se por um lado a proposta intencionava uma educação libertadora de princípios freireanos, por

20 Maiores esclarecimentos sobre a organização do ensino em ciclos encontram-se nos documentos que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

outro buscava organizar as atividades pedagógicas conforme os princípios piagetianos da Psicogênese da Língua Escrita.

De acordo com Scalcon (2003) no primeiro bimestre de pesquisa ela realizou avaliações, entrevistas e encontros individuais com os pais e somente depois organizou as atividades pedagógicas para atender o objetivo geral:

[...] elaboração de situações de ensino-aprendizagem ricas em diversidades, variedade e nível de complexidade, desafiadoras e problematizadoras e capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com respeito, atenção e avaliação permanente aos níveis real e potencial de desenvolvimento. Para tanto, as situações de ensino visaram atuar nas zonas de desenvolvimento proximal a fim de avizinharem-se ao máximo a uma formação pessoal e social pautada na procura da plenitude e onilateralidade da formação humana. (SCALCON, 2003, pp. 110-111).

Aqui há necessidade de algumas considerações sobre a interpretação do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Duarte (2001) em livro com primeira edição datada de 1996, intitulado “Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski”, já havia analisado o caráter problemático dessa interpretação segundo a qual existiriam em Vigotski três conceitos: zona de desenvolvimento proximal, nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. Em seu estudo, Duarte defende que Vigotski refere-se apenas a dois níveis sendo um deles o nível de desenvolvimento real (ou atual ou efetivo, dependendo da tradução) e o outro a zona de desenvolvimento proximal (ou próximo, dependendo da tradução). Duarte também levanta a hipótese de que a tão difundida interpretação de que Vigotski tivesse feito referência a três níveis poderia ter sido gerada pela edição norte-americana de “A Formação Social da Mente” que, segundo esse autor, seria uma edição muito problemática em razão das alterações que seus organizadores explicitamente teriam feito nos textos de Vigotski. Entretanto Duarte explicita que sua crítica baseou-se na análise do pensamento de Vigotski a partir do estudo das obras escolhidas desse autor publicadas em espanhol e que seria necessário um estudo dessa questão por parte de pesquisadores que dominem o idioma russo.

Anos mais tarde Zoia Prestes, que viveu na União Soviética tendo adquirido perfeito domínio da língua russa, desenvolveu uma pesquisa sobre o problema das traduções das obras de Vigotski para a língua portuguesa resultando em sua tese de doutorado (Prestes, 2010). No que se refere à questão específica da zona de

desenvolvimento proximal, Prestes propõe a tradução como zona de desenvolvimento iminente e esclarece que:

Vigotski não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da **zona de desenvolvimento iminente**, a que tivemos acesso, ao **nível potencial de desenvolvimento**. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de **nível potencial**, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. (PRESTES, 2010, p. 174)

Portanto, o estudo realizado por Prestes confirma a análise que Duarte (2000) fizera sobre a impropriedade da interpretação de que a zona de desenvolvimento próximo (ou iminente) seria a distância entre dois níveis, o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial.

Dando continuidade à análise da tese de Scalcon (2003), consideramos que o objetivo geral da pesquisadora, acima apresentado, era bastante arrojado, considerando a proposta pedagógica desenvolvida no município. Como já alertado anteriormente, do ponto de vista teórico, eram propostas incompatíveis. Mesmo assim, a pesquisadora se propôs a desenvolver uma prática didática guiada pelos cinco passos preconizado no método da Pedagogia Histórico-Crítica que estão explicitados na obra “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani. Além dessa intenção a pesquisadora também propôs um ensino mediado pelo professor que, a nosso ver, seria para atender os princípios vigotskianos contidos no objetivo geral.

Quando a pesquisadora iniciou o relato do desenvolvimento do trabalho pedagógico que havia proposto, percebe-se uma certa inquietação ao tentar compatibilizar sua proposta com a proposta da escola. A articulação das duas propostas precisou ser repensada porque a pesquisadora observou que a sistemática da escola, muitas vezes, era marcada pela descontinuidade das atividades planejadas. Isso gerou preocupações e a incerteza de qual seria o melhor momento para iniciar o trabalho com o método da Pedagogia Histórico-Crítica: “foi de fato um longo período gerador de inquietações, à espera do quando flagrar a ocasião possivelmente razoável para tomá-la como ponto de partida da prática social [...]” (SCALCON, 2003, p. 117). Essa situação se estendeu até o mês de agosto, quando finalmente a pesquisadora pôde iniciar o trabalho da pesquisa.

Procurando atender aos campos conceituais propostos no planejamento escolar como: vida, cultura, comunicação, educação, preconceito, movimento e ética e as atividades pedagógicas de leitura, escrita (letras, palavras, frases e textos), de matemática e a introdução da letra minúscula cursiva, Scalcon reorganizou seu planejamento procurando estabelecer um elo entre o proposto pela escola e o método que desejava desenvolver. Para isso, selecionou três obras da literatura infantil:

Apelido Não tem Cola, E Eu com Isso: aprendendo sobre respeito e Não Fui Eu: aprendendo sobre honestidade, que pretendi ancorar a prática a partir dos cinco passos do método pedagógico proposto pela PHC, buscando assim consolidar o processo ensino-aprendizagem como finalidade mesma da educação escolarizada, a qual desempenha uma atividade mediadora no seio da prática social global. (SCALCON, 2003, p. 122)

Como previsto anteriormente, os textos foram selecionados para atender ao interesse da turma, isto é, questões de valores e comportamentos humanos. A pesquisadora descreveu o desenvolvimento do trabalho com as crianças explicitando que a experiência pedagógica “[...] buscou incondicionalmente ser desenvolvida a partir de uma prática educativa fundada e atenta a valores explícitos e não explícitos no âmbito da sala de aula” (SCALCON, 2003, p. 123). São abundantes os detalhes dos passos propostos pelo método da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvidos durante a experiência vivenciada na sala de alfabetização, mas o que ficou evidenciado foram os valores e comportamentos das crianças, não sendo relatadas as alterações que, por ventura, ocorreram na aprendizagem conceitual do ensino da linguagem escrita. Esperávamos que isso fosse analisado pela pesquisadora, afinal a proposta não era a de compreender a unidade que se estabeleceria entre a teoria e a prática sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo como um dos elementos de análise o processo de alfabetização? No encerramento do segundo capítulo, aqui analisado, a pesquisadora avalia que pensar a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica à luz da prática é legítimo, desde que se retome permanentemente a teoria para analisar as condições materiais da prática.

No capítulo III intitulado “A experiência à luz da teoria”, a pesquisadora esclareceu que era o momento da verificação dos limites da pesquisa e da crítica da experiência, levando em consideração dois elementos como variáveis: a apropriação

da teoria e as influências da proposta pedagógica da escola sob o modelo construtivista.

Vale ressaltar que na retomada teórica que a pesquisadora fez da Pedagogia Histórico-Crítica houve a preocupação de detalhá-la minuciosamente para que o leitor não tivesse dúvidas sobre sua aplicação prática. Finalmente encontramos uma referência à alfabetização destacando sua importância como instrumento de acesso ao saber sistematizado e como ela pode ser desenvolvida sob os cinco passos do método preconizado por Saviani. Após caracterizar cada momento do método, Scalcon inicia a verificação de como esse trabalho foi realizado na experiência que teve na sala de aula.

Desse modo, Scalcon (2003, p. 138) constata que os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da prática voltada para situações de ensino variadas, complexas e desafiadoras, que contribuíssem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que oportunizasse a substituição dos conceitos espontâneos pelos conceitos científicos, não contemplaram a alfabetização como objeto central da pesquisa. Ao fazer essa constatação, Scalcon observa que teoria e prática não estabeleceram a unidade pretendida pela pesquisa, comprometendo, assim, a prática como critério da verdade. Nessa altura a pesquisadora confirma o que já tínhamos destacado em nossa análise, ou seja, se a alfabetização era o centro da pesquisa, isto não foi verificado durante a leitura da tese até esse momento:

[...] há de se considerar que, embora em *termos descritivos a alfabetização não tenha sido mencionada, esteve presente conscientemente enquanto tarefa a ser cumprida pela prática pedagógica* e enquanto prática efetivamente desenvolvida, o que pode ser evidenciado nos planejamentos (vide anexo) elaborados para o desenvolvimento da experiência. (SALCON, 2003, p. 138, grifo nosso)

Por essas explicações fomos verificar as atividades sobre alfabetização que constam nos anexos de 1 a 5. Como os planejamentos tinham como centro as questões sobre comportamento, família, comunidade, escola, preconceitos e outros temas centrais, as atividades de leitura e escrita resumiram-se a: presenciar atos de leitura e escrita; leitura e desenhos das histórias contadas; memorização global de palavras significativas; análise da letra inicial das palavras e o número de letras; identificar onde estava escrito o nome dos objetos da sala; conhecer os diferentes estilos de escrita (poesia, história em quadrinhos), diferentes tipos de letras em

diferentes materiais (script e cursiva, maiúscula e minúscula); escrita de palavras e frases em materiais diversos; análise silábica das palavras trabalhadas; escrita de palavras e frases e análise silábica das mesmas; escrita do nome de verduras, legumes e frutas; cópia e desenhos de palavras já estudadas; introdução das letras minúsculas; atividades de escrita sobre história; atividades para superação dos níveis pré-silábicos e silábicos. De fato, todo planejamento tinha atividades de leitura e escrita para as crianças realizarem que, segundo a pesquisadora, foram desenvolvidas em igual medida com os conteúdos das outras áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano, referindo-se às áreas afetiva, motora, cognitiva e social.

Duarte (1999, 2001, 2006) e Martins (2007) argumentaram exaustivamente acerca do caráter fundamentalmente social de todos os aspectos do psiquismo humano segundo a psicologia histórico-cultural. Nesse sentido parece-nos problemática essa divisão em “áreas” afetiva, motora, cognitiva e social. Foge, porém, aos limites deste trabalho fazer uma discussão mais detalhada dessa questão.

Na continuidade da análise a pesquisadora ressalta o desenvolvimento da criança a partir da “zona de desenvolvimento proximal”, entendida equivocadamente, como consta na obra “A formação social da mente”. Mesmo dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo Scalcon volta novamente à questão da alfabetização não ter sido o objeto central da experiência, mas ter se constituído no objeto oculto da fase inicial da escolarização. Ao se dar conta desse fato, a pesquisadora faz a seguinte justificativa:

Com isso, é possível verificar que o que ocorreu foi a preocupação em operar com os passos do método a partir da compreensão de que seriam as condições, as situações de vida das crianças, o que deveria ser o ponto de partida do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, dos procedimentos pedagógicos. Em outras palavras, o esforço foi, ao mesmo tempo, dirigido ao encaminhamento dos processos voltados para a alfabetização e à procura de questões da prática social oriundas dos Temas Centrais (concentradores dos conteúdos de ensino) suficientemente significativos e possíveis de serem problematizadas junto às crianças. (SCALCON, 2003, pp. 141-142)

Ao apontar o que havia acontecido, Scalcon admite que a alfabetização deveria ter sido a guia de toda a organização pedagógica e que se isso não ocorreu foi devido à insuficiência de domínio da teoria aplicada e à influência da proposta da

escola, cujo currículo priorizava outros temas centrais em detrimento da atividade principal da primeira série que era ensinar a ler e escrever. Ainda assim, a pesquisadora justifica que naquela escola o ensino da leitura e escrita, no período da alfabetização, estava vinculado aos temas das ciências sociais e ciências da natureza. Por isso seu planejamento foi estruturado de acordo com a proposta curricular da escola.

Creio ser necessário retomar a problemática da pesquisa para concluir essa análise. Scalcon propôs-se a investigar se seria possível estabelecer a unidade entre a teoria e a prática a partir da proposta pedagógico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de alfabetização. Considerando que no momento da pesquisa a proposta construtivista encontrava-se no auge de seu desenvolvimento, a pesquisadora reconheceu as dificuldades de implementar uma pedagogia que caminhava no sentido contrário à pedagogia implantada pela rede municipal de educação de Porto Alegre/RS.

Justamente diante da discussão acima levantada é que se pode verificar que, de fato, as condições materiais da prática e, neste caso o contexto escolar em que a experiência foi desenvolvida, determinaram que a mesma muito mais tenha servido a outra teoria e não à PHC [...] (SCALCON, 2003, p. 151)

Para a pesquisadora, a flexibilização curricular prejudicou o desenvolvimento da pesquisa e influenciou os rumos da sua experiência. Isto posto, Scalcon fez algumas considerações ao concluir sua análise crítica: que a unidade entre teoria e prática, no processo de alfabetização, estava condicionada à mediação didática e às condições materiais em que se desenvolveu a experiência; que a alfabetização deveria ter sido a matéria-prima da prática e não os temas centrais das ciências sociais; que apesar da alfabetização não ter sido o tema central ela esteve presente nas atividades realizadas com as crianças impulsionando seu desenvolvimento; que o referencial teórico construtivista utilizado para a alfabetização era incompatível com a Pedagogia Histórico-crítica. Diante dessas constatações, a pesquisadora diz que é necessário o desenvolvimento de pesquisas e experiências, em alfabetização, que tenham como referência os trabalhos que Luria desenvolveu sobre a linguagem escrita.

Infelizmente terminamos essa análise com o sentimento de que a pesquisa não foi concluída. A nossa interpretação caminha no sentido de que a pesquisa não

atingiu seu ponto principal, isto é, não contemplou a alfabetização como objeto central por todas as razões já mencionadas pela pesquisadora. Se é frustrante para o leitor que espera encontrar um caminho pedagógico para a alfabetização, imaginamos como foi para a pesquisadora. No entanto, isso desencadeou um novo desafio para a pesquisadora estimulando-a a iniciar um novo projeto de pesquisa para verificar como o construtivismo tinha penetrado na rede municipal de ensino no município de Cascavel/PR.

Ainda que tenha desenvolvido um trabalho sob as amarras impostas pelas condições materiais e pelo contexto contraditório onde a pesquisa foi realizada, são relevantes as reflexões que Scalcon elaborou sobre o método da Pedagogia Histórico-crítica evidenciando a importância dessa teoria para a educação brasileira, mesmo diante dos desafios permanentes que a prática pedagógica pode vir a sofrer.

Apesar do pouco material disponível para análise, cremos ter demonstrado que existem tentativas na direção de desenvolver uma proposta pedagógica para a alfabetização a partir da teoria histórico-cultural. No decorrer das análises fomos pontuando os pontos relevantes e os que deixaram dúvidas nas aproximações indevidas entre o referencial histórico-cultural e outros ideários das pedagogias do “aprender a aprender”. Mas, no geral, as produções analisadas desenvolveram esforços teórico-metodológicos para uma nova concepção de alfabetização, rejeitando explicitamente a concepção construtivista que vem dominando o ensino da linguagem escrita nas escolas brasileiras.

3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE VIGOTSKI E SAVIANI: REFLEXÕES ACERCA DA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Desde que nos propomos a escrever esta tese sempre tivemos a intenção de pesquisar sobre o desenvolvimento do conhecimento humano, porque entendemos que não é possível falar de educação escolar sem discutir como é que o conhecimento se desenvolve; afinal, a função da escola não é a de transmitir o conhecimento produzido historicamente pela humanidade? Por isso, elegemos, nesse momento, o conhecimento como ponto de partida dessa reflexão. Mas de qual conhecimento queremos tratar? Do conhecimento da linguagem escrita que a criança adquire durante o processo de alfabetização para poder responder ao objeto desta pesquisa, qual seja, investigar se é possível desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização.

Para responder a essa questão nos apoiaremos em duas teorias que, a nosso ver, podem ser aproximadas porque foram constituídas na base do materialismo histórico dialético. Estamos nos referindo à psicologia histórico-cultural, iniciada por Lev S. Vigotski e à pedagogia histórico-crítica iniciada por Dermeval Saviani.

Para o entendimento adequado do desenvolvimento do conhecimento humano abordaremos também o desenvolvimento do pensamento por considerá-lo parte da atividade mental necessária à produção, difusão e apropriação do conhecimento, ou seja, o pensamento não existe sem o conhecimento e vice-versa, pois ninguém pode pensar desprovido de todo e qualquer conhecimento, assim como ninguém pode conhecer sem desenvolver a atividade de pensamento. Nesse sentido, buscando analisar a essência tanto do conhecimento como do pensamento, elegemos os trabalhos de Engels (2004), que esclarece a gênese do pensamento humano, bem como Kopnin (1978), Leontiev (1978), Luria (2006c, 2008), Vigotski²¹ (1995, 2000, 2001), Saviani (2002) e Duarte (2003). Estes estudiosos tentaram traçar os caminhos pelos quais o pensamento e o conhecimento se desenvolve.

²¹ Durante nossos estudos utilizamos o volume II das Obras Escolhidas (2001), em espanhol, e também a tradução da referida obra em português intitulada *A construção do pensamento e da linguagem* (2000). Por isso, ao longo desse texto aparecerá referência às duas obras. Quando a tradução em português apresentava problemas, optamos pela tradução em espanhol, por considerá-la mais apropriada às ideias de Vigotski.

3.1 A GÊNESE DO PENSAMENTO HUMANO: premissas iniciais

Marx e Engels abordaram, em vários de seus trabalhos, a importância decisiva do trabalho no processo histórico de desenvolvimento do ser humano. Em um texto escrito ao final do século XIX, Engels (2004, p. 1) definiu que o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. A necessidade de manter a própria vida fez com que o homem desenvolvesse suas características físicas e mentais desde o aperfeiçoamento das mãos para apanhar alimentos e produzir instrumentos até a criação da linguagem para se comunicar. Para Engels (2004) o trabalho e a palavra foram os principais estímulos que transformaram gradualmente o cérebro humano e conseqüentemente geraram a consciência.

As ideias de Engels constituíram as bases de outros numerosos estudos, dentre os quais os de Leontiev (1978), que produziu sua reflexão a respeito do aparecimento da consciência humana. Afirma Leontiev que a constituição da consciência somente podia acontecer nas relações coletivas do trabalho humano.

Vimos igualmente que a consciência não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediatizada pelas suas relações de trabalho com outros homens. Por conseguinte, **a consciência é bem um ‘produto histórico desde o início’** (Marx). Vimos em seguida que a consciência só podia aparecer nas condições de uma ação efetiva sobre a natureza, nas condições de uma atividade de trabalho por meio de instrumentos, a qual é ao mesmo tempo a forma prática do conhecimento humano. Nestes termos, **a consciência é a forma do reflexo que conhece ativamente**. Vimos que a consciência só podia existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo que ela no processo de trabalho. Por fim, vimos [...] que a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. **A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente** (LEONTIEV, 1978, p. 94, grifos nosso).

Essa passagem contém elementos que nos levam a considerar que a consciência é um produto do desenvolvimento histórico e social dos homens e por isso esse pesquisador soviético a considera como a forma concreta do psiquismo humano. Outro aspecto que se evidencia na citação acima é que consciência e linguagem, apesar de serem distintas, são inseparáveis como elementos essenciais do aparecimento do homem social.

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente 'o ser falante da coletividade' (Marx); é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Ao desenvolver estudos sobre o aparecimento da consciência Leontiev também se preocupou em compreender o desenvolvimento do pensamento humano, assinalando que o pensamento é “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis à percepção sensível imediata” [...] (LEONTIEV, 1978, p. 90). A exemplo disso ele diz que existem coisas que o homem não percebe, como os raios ultravioletas, mas mesmo assim ele sabe de sua existência e de suas propriedades.

Em seu estudo dos aspectos do pensamento, Leontiev analisou o aparecimento e o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho que os homens criaram para transformar a natureza e atender às suas necessidades. Leontiev vinculou a fabricação e o uso dos instrumentos à consciência, porque para ele o homem necessita ter consciência do objeto para saber objetivá-lo na sua ação prática. “Assim, é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional.” (LEONTIEV, 1978, p. 88). Leontiev também aborda que o instrumento não serve somente para uso pessoal e particular de um único indivíduo, ele é um objeto social. Afinal, foi elaborado coletivamente pelas mãos humanas e por isso carrega em si as características do sujeito coletivo.

Como decorrência do entendimento de que todo instrumento é um objeto social, Leontiev mostra que o conhecimento humano foi determinado primeiramente na atividade da construção dos objetos, isto é, no trabalho, como tomada de consciência das propriedades objetivas da natureza. Todavia, conceber o trabalho como origem do desenvolvimento da consciência humana requer igualmente a análise do desenvolvimento do pensamento social.

Por fim, o pensamento, como o conhecimento humano em geral, distingue-se fundamentalmente do intelecto dos animais porque só ele pode aparecer e desenvolver-se em união com o desenvolvimento da consciência social [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 91).

O pensamento, como podemos ver, configura um processo que se distingue radicalmente da inteligência dos animais, transformando-se essencialmente à medida que o homem transformou a natureza e a si próprio.

Essas constatações corroboraram a pesquisa de Eidt (2009) e tornaram-se parte de suas investigações, especialmente o capítulo IV, em que a pesquisadora se dedicou a analisar o desenvolvimento do pensamento humano preconizado pela psicologia de A. N. Leontiev. A partir desses pressupostos teóricos Eidt organizou o capítulo em sete subitens, discutindo suas especificidades. Não tencionamos apresentá-los individualmente, mas referenciar questões que avaliamos fundamentais para esse momento de nossa análise, por isso deter-nos-emos nos dois primeiros itens: a gênese do pensamento e os tipos de pensamento. No que se refere à gênese do pensamento, a pesquisadora fez as seguintes considerações:

Em síntese, é possível afirmar que, partindo do referencial do materialismo histórico e dialético, o pensamento **é, dialeticamente, processo e produto do trabalho humano com a mediação de instrumentos, e, portanto, pressupõe uma unidade com a ação, bem como uma finalidade** (EIDT, 2009, p. 82, grifos da autora).

Outro aspecto relevante estudado por Eidt foram os tipos de pensamento abordados por Leontiev: pensamento motor-vívido ou prático, pensamento por imagens e pensamento em palavras e discurso. São pensamentos que se encontram entrelaçados desde a ação prática, experimental dos indivíduos e sua relação com os objetos até o pensamento que representa os conceitos verbais e os significados. Quando se refere aos dois primeiros tipos de pensamento a pesquisadora afirma que:

[...] o pensamento prático e o pensamento por imagens constituem uma forma primária de pensamento. Apesar de suas especificidades, elas são comuns a animais e seres humanos, embora haja uma diferença qualitativa nos últimos: a presença de significados [...] (EIDT, 2009, p. 85).

Essa afirmação, como diz a própria pesquisadora, remete ao terceiro tipo de pensamento, ou seja, ao pensamento verbal abstrato. Eidt apoia-se em Leontiev para definir que nesse pensamento encontram-se os conceitos verbais e os significados que se desenvolvem pela mediação, pela capacidade de julgar o que se encontra escondido da percepção sensorial do indivíduo. **“A mediação se**

estabelece justamente na tentativa de superar o conhecimento aparente obtido por meio da percepção, atingindo sua essência” (EIDT, 2009, p. 87, grifos da autora).

O estudo de Eidt ainda aborda o desenvolvimento do pensamento determinado pela apropriação de formas superiores de cultura, a partir das pesquisas realizadas por Luria e Vigotski. Nesse caso, como também nos interessa aprofundar esse item, optamos por analisá-lo a partir das obras dos referidos autores que apresentaremos mais adiante.

Assim como Leontiev, outros pesquisadores também desenvolveram estudos sobre o movimento do pensamento na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Entre esses estudos destacamos a análise do método do pensamento teórico-científico realizada pelo filósofo soviético Pável Vassílyevitch Kopnin em meados do século XX. A partir da concepção marxista-leninista Kopnin (1978) esclareceu as diferenças entre a lógica formal e a dialética materialista.

Kopnin preocupou-se em demonstrar o importante papel da lógica dialética no processo do pensamento científico e seu papel no conhecimento. Fazendo uma incursão pela história da lógica formal Kopnin a analisou desde os gregos pré-socráticos, os gregos sofistas – enfatizando que foi Aristóteles o primeiro filósofo a sistematizar a lógica como ciência – passou pela Idade Moderna, destacando Bacon, Descartes, Kant, Leibniz, aportando finalmente no século XIX e na lógica dialética.

Reconhecendo a existência dos dois métodos de análise do pensamento – a lógica formal e a dialética materialista – pensamos ser necessário expor nesse primeiro momento o entendimento de Kopnin sobre a lógica formal. Ao discutir a questão da especificidade da lógica formal Kopnin (1978, p. 68) considerou que “a lógica surgiu e se desenvolveu como análise do pensamento cognitivo, sua estrutura e as leis do seu funcionamento”. Mas ela passou por diferentes estágios de entendimento entre os filósofos de cada época, considerando que todos contribuíram para se chegar à chamada lógica contemporânea.

Diferentemente da lógica tradicional, a lógica formal contemporânea deixou essencialmente de ser parte da filosofia; perdeu o seu significado de base do método filosófico de obtenção da verdade, suas leis não podem ser método universal de conhecimento dos fenômenos e de sua transformação na prática. Nas condições do conhecimento científico avançado de hoje, a lógica formal se

converteu em campo isolado da ciência, que, como resultados dos seus êxitos, separou-se ultimamente da filosofia assim como desta se desmembraram em seu tempo outras ciências (naturais e sociais). O objeto da lógica formal se tornou extremamente especial, e neste sentido ela em nada difere de outras ciências (da psicologia, da linguística, matemática, etc) (KOPNIN, 1978, pp. 79-80).

O argumento de Kopnin é o de que historicamente a lógica formal teria passado por um processo de limitação de sua função e de seus objetos de estudos. De início a lógica formal seria o método pelo qual o pensamento filosófico buscaria compreender o mundo e seu conhecimento, ou seja, um método universal da filosofia. Com o desenvolvimento das várias ciências, a lógica formal teria perdido essa amplitude, deixado de ser um método universal da filosofia tornado-se um campo especializado de estudos, que teria seu valor, sendo este, porém, limitado à análise de algumas formas específicas de organização do pensamento, como é o caso da lógica matemática.

Essa consideração de Kopnin está em consonância com o desenvolvimento da lógica no século XX que caminhou na direção de ultrapassar a lógica formal tradicional, de caráter intuitivo, buscando libertar-se de toda referência sensível, o que deu origem à “lógica simbólica” ou “lógica matemática”, fenômeno também chamado de “algebrização da lógica”. Além disso, conforme a corrente do “positivismo lógico” ou “filosofia analítica”, a lógica tendeu a ser considerada como o campo próprio da filosofia uma vez que esta foi definida como análise lógica da linguagem. Finalmente, conforme artigo de Carnap (1958), postulou-se que a lógica teria sido o último ramo que se destacou do tronco da filosofia convertendo-se, também ela, numa ciência específica, a “ciência da lógica”. Deve-se observar, porém, que essa visão mais radical de Carnap não foi adotada unanimemente pelos positivistas lógicos.

Para Kopnin (1978) o fato de a lógica formal discutir alguns aspectos relacionados ao pensamento não lhe dá a condição de se incorporar à filosofia como “método filosófico de obtenção da verdade” (idem, p. 79). Diferentemente da lógica formal contemporânea, Kopnin apresenta a seguinte observação:

A filosofia marxista estuda o pensamento e suas leis com a finalidade de descobrir as leis gerais do desenvolvimento dos fenômenos do mundo exterior, bem como para revelar as leis do desenvolvimento do próprio conhecimento, esclarecer a relação deste com os fenômenos da realidade objetiva (KOPNIN, 1978, p. 80).

Não obstante essa distinção, a filosofia marxista considera a importância da lógica formal, assim como considera as outras ciências que discutem o conhecimento. Esse é um aspecto importante na análise que Kopnin faz das relações entre a lógica formal, como campo de estudo especializado de algumas formas do pensamento, e a dialética materialista e histórica como filosofia. Kopnin faz uma comparação com a relação entre a dialética e a física:

A física moderna, por exemplo, sente a necessidade de uma visão dialético-materialista do mundo assim como a lógica formal. A filosofia fornece à física moderna os conceitos científicos de matéria, movimento, espaço, tempo etc. Deste modo, a filosofia marxista é necessária à lógica formal na mesma medida em que é necessária a outras ciências (KOPNIN, 1978, p. 80).

Da mesma forma que a dialética não pode desconsiderar os estudos realizados pela lógica formal, esta precisa da filosofia marxista. Entretanto, o que mais frequentemente ocorre é a influência das filosofias idealistas sobre a lógica formal:

[...] Por isso a lógica formal foi e continua sendo palco de uma intensa luta entre o materialismo e o idealismo. E uma das tarefas mais importantes dos lógicos materialistas é a crítica científica dos fundamentos idealistas dos trabalhos dos lógicos formais burgueses (KOPNIN, 1978, p. 80).

Para fazer esta crítica científica, Kopnin aprofundou seus estudos no segundo método de estudo do pensamento: a dialética, assim compreendida pelo autor:

As formas e leis do pensamento que a dialética como lógica estuda não são mais que formas e leis do movimento do mundo material, incorporado ao processo conjunto de trabalho e inserido no campo da atividade humana. O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade, i. e., no fato de o homem social ser capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal. Com isto o homem demonstra a sua universalidade em geral e a universalidade do seu pensamento em particular, de vez que *o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, com base na imagem que com veracidade objetiva o reflete* (KOPNIN, 1978, pp. 81-82, grifo nosso).

É importante ressaltar que para Kopnin tanto a lógica formal quanto a lógica dialética, apesar de apresentarem diferentes enfoques no estudo do pensamento, são importantes para o desenvolvimento de todo conhecimento científico. E a compreensão da dialética como uma ciência filosófica e como um método de análise do conhecimento científico, ofereceu a Kopnin (1978) material suficiente para ele aprofundar seus estudos sobre a estrutura lógica do pensamento científico atual.

As ideias fundamentais do autor, a nosso ver, se coadunam decididamente com os princípios da teoria materialista dialética que considera o homem um ser social e seu pensamento o conhecimento da realidade objetiva. É possível evidenciar que as categorias filosóficas da lógica dialética desenvolveram as condições de análise entre o pensamento e a realidade, apontando um caminho de aquisição do verdadeiro conhecimento objetivo. Kopnin explica que a lógica dialética não tem a pretensão de construir o conhecimento já existente, mas de “[...] interpretar as leis de transição de um sistema teórico a outro, a descobrir as leis da gênese das teorias científicas, as vias do seu desenvolvimento [...]” (KOPNIN, 1978, p. 87).

Desse modo, merecem atenção especial as formas de pensamento abordadas por Kopnin: o conceito, o juízo e a dedução que para o autor, são modos de representação da realidade por meio de abstrações. Para o autor, a inter-relação entre estas formas é o que definiu a existência do pensamento humano desde os tempos mais remotos. Abstrair a realidade demanda que o conhecimento do objeto, pelo pensamento, ocorra pelo movimento de infinitas aproximações entre ambos – pensamento, objeto – esse movimento estabelece laços que refletem a abstração do objeto apreendido.

Quando Kopnin se refere ao *conceito, juízo e dedução* como sendo as formas básicas de pensamento ele está se reportando à lógica formal tradicional, de base aristotélica, que definia o conceito como primeira operação do pensamento. Ou seja, o conceito é entendido como a operação mental mais simples que se exprime pelo termo, pela palavra; a segunda operação do pensamento, conforme a lógica formal tradicional, é o juízo, que se exprime pela proposição; e a terceira operação é o raciocínio, que se exprime pela argumentação que comporta a dedução e a indução considerando-se, porém, como a forma própria da argumentação a dedução, cuja expressão mais acabada é o silogismo.

As formas de pensamento são justamente esses laços originais, onde os resultados do pensamento abstrativo do homem estão de certo modo organizados, relacionados, expressam o nível alcançado de conhecimento e as vias do seu sucessivo avanço (KOPNIN, 1978, p. 187, grifos do autor).

Essa classificação das formas de pensamento é incorporada, por superação, pela lógica dialética que as compreende como sendo o movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva. Por isso, torna-se necessário esclarecer o significado individual de cada uma. Iniciemos pelo juízo, como forma de pensamento.

Segundo Kopnin, para a dialética o juízo é a célula fundamental do pensamento.

[...] *O juízo é a forma mais simples e mais importante de abstração*, que constitui simultaneamente o traço característico de todo processo de pensamento. O juízo está presente em toda abstração, existe em toda parte: nos conceitos, nas deduções, nas teorias etc. Todo conhecimento, se existe em realidade para o homem, tem a forma de juízo ou de sistema de juízos. Até a simples exposição dos resultados da contemplação viva, sensorial, manifesta-se igualmente na forma de juízo. Não há pensamento se não há o ato de predição, cuja expressão é o juízo (KOPNIN, 1978, pp. 195-196, grifos do autor).

Esse enunciado de Kopnin pode soar um pouco estranho porque antes ele havia se referido às formas de pensamento como sendo o conceito, o juízo e a dedução, o que sugeriria que o conceito é a forma mais simples. Por isso é importante registrar que o próprio Kopnin, após mencionar essas três formas de pensamento, lembrou que “durante muito tempo considerou-se na lógica que o conceito antecede ao juízo e à dedução” (idem, *ibidem*, p. 188). De fato, na lógica formal aristotélica, o conceito era entendido como a forma mais simples do pensamento. No entanto, lembra Kopnin que Kant se manifestou contra esse entendimento. Conforme Kant, para se chegar ao conceito é necessário “que eu reconheça algo claro como indício de certa coisa, e é isto que é o juízo” (KANT, apud Kopnin, 1978, p. 189). Portanto, para Kant o juízo é “o ato através do qual forma-se o conceito” (idem, *ibidem*). Daí, o entendimento de que é o juízo e não o conceito “a forma mais simples e mais importante de abstração”.

Sob esse enfoque, Kopnin ainda acrescenta que o juízo, além de refletir os fenômenos do mundo material, suas propriedades e conexões, também apreende o

objeto pelo pensamento, identificando o que é inerente ao objeto, isto é, seus aspectos e as propriedades que possui. Como exemplo, o autor cita algumas formas de juízo em relação ao ouro: que o ouro é um metal, é um elemento químico, possui a cor amarelada e é mais pesado que a água. Neste caso, os juízos sobre o ouro em determinados momentos se aproximam das propriedades do objeto e em outros momentos se distanciam. Quando o juízo se aproxima das características do objeto e “[...] atinge o ponto em que o conteúdo do seu predicado é constituído pelo reflexo do geral e do essencial, o juízo se converte em conceito [...]” (KOPNIN, 1978, p. 192). Como conteúdo, o juízo sempre interroga sobre os objetos e fenômenos do mundo objetivo e a relação entre suas partes – o sujeito e o predicado – como no exemplo “o ouro é um metal”. Aqui, segundo Kopnin, o juízo, como forma de pensamento, reflete a inter-relação dialética do singular com o universal no mundo objetivo. Cabe ao juízo o papel de interrogar a realidade para compreender as relações entre os objetos e fenômenos do mundo exterior com a consciência humana.

Como se sabe, no processo de conhecimento da realidade objetiva partimos da contemplação viva, sensorial, que nos propicia o conhecimento dos objetos singulares, e remontamos ao conhecimento do geral: da lei, da essência do fenômeno (KOPNIN, 1978, p. 202).

Do ponto de vista desses estudos desenvolvidos por Kopnin, o juízo, como forma de pensamento, não reflete tudo que existe no objeto, mas algumas partes, mas isso não impede que o juízo reflita a existência das propriedades comuns dos objetos e dos fenômenos, estabelecendo as conexões e relações entre eles.

Outra forma de pensamento estudada por Kopnin (1978) e que merece nossa atenção e análise é o conceito, que muito nos interessa, por constituir um dos temas que serão abordados com maior profundidade neste capítulo. Kopnin inicia suas considerações sobre o conceito da seguinte maneira:

Em oposição ao idealismo, o materialismo dialético considera o conceito uma *forma original de reflexo dos objetos, das coisas do mundo material e das leis do movimento destes*. Os conceitos são objetivos por conteúdo. Até os mais abstratos entre eles têm os seus análogos, os seus protótipos no mundo objetivo. O conceito reflete o conteúdo que as coisas encerram (KOPNIN, 1978, p. 204, grifos do autor).

Como reflexo da realidade, a formação de conceitos implica o estudo dos fenômenos, dos acontecimentos e das formas singulares das coisas. Kopnin (1978) exemplifica que para o homem compreender o conceito da sociedade, do progresso em geral, ele precisa estudar as questões singulares, particulares da formação econômica e social. Conhecer a singularidade dos fenômenos é o ponto inicial para a formação do conceito. Kopnin entende que o conceito não reflete tudo no objeto, mas as suas propriedades essenciais e o movimento de sua evolução. Num processo dialético isso significa que a fonte principal da formação de conceitos “[...] é o mundo real, sendo a base material constituída pela prática histórico-social dos homens. É justamente do mundo objetivo que todos os conceitos extraem o seu conteúdo” (KOPNIN, 1978, pp. 207-208).

Quanto à formação dos conceitos científicos, o autor esclarece que eles surgiram, em alguns casos, das necessidades práticas dos homens e em outros para atender as necessidades do desenvolvimento de outras ciências, como por exemplo, a atividade dos matemáticos que satisfazem as necessidades da física, das engenharias etc. O posicionamento de Kopnin é que a formação de conceitos, pelo pensamento, está atrelada à experiência concreta da história, às leis do movimento da realidade. No caso em que a ciência não lida com experimentos, deve utilizar ilustrações abstratas, representações mentais do objeto, construção de esquemas e de gráficos dos fenômenos estudados. Outra questão abordada pelo autor é a mutabilidade e flexibilidade dos conceitos, isto é, toda alteração sofrida pelo conceito é reflexo do mundo material. As mudanças materiais determinam o surgimento de novos conceitos ou o aprofundamento de conceitos já existentes num nível mais elevado de abstração.

Ainda sobre os conceitos, Kopnin (1978) nos revela que seu desenvolvimento está diretamente ligado ao papel da dedução, que é outra forma de pensamento estudada pelo autor. Por isso, passaremos agora a analisá-la.

A dedução é um processo de mediação e extração de juízos dos quais ela é sistema. Este sistema consiste de três gêneros de conhecimento: o básico (que contém deduções nas premissas), o dedutivo (que se obtém como resultado do processo de dedução) e o arguente (o que determina a possibilidade de transição das premissas à conclusão) (KOPNIN, 1978, p. 212).

Ao estudar a dedução, Kopnin (1978, p. 213, grifos do autor), constata sua relação imediata com a prática existente, ou seja, “A dedução é *elemento indispensável do caráter criativo do trabalho humano* [...]”, entendido como a transformação da natureza, levando à criação de novos objetos. A dedução teria, portanto, surgido como um processo necessário à antecipação mental do uso de determinados meios para produzirem-se os resultados almejados pela prática humana. Fundamentando-se na teoria marxista do trabalho, Kopnin esclarece que o homem, primeiro, elabora mentalmente suas ações, gera-as em sua consciência, antes de executá-las na realidade.

Kopnin cita o exemplo do cientista que, ao encontrar objetos na natureza, estabelece, por meio da *dedução*, sua relação com as condições já existentes. Para isso, o cientista utiliza todos os seus conhecimentos já apropriados e desenvolvidos anteriormente.

[...] Toda compreensão é uma dedução mental de uns fenômenos a partir de outros, todo descobrimento científico se obtém como resultado da *dedução* feita de conhecimentos já obtidos, de fenômenos observados e experimentos realizados (KOPNIN, 1978, p. 214, grifo nosso).

A atividade mental de dedução possibilita ao ser humano antecipar-se ao desencadeamento objetivo dos fenômenos e, dessa forma, colocá-los a serviço das necessidades do ser humano, mas a eficácia da dedução precisa ser verificada na prática, ou seja, há uma relação dinâmica entre as ações mentais e as ações concretas. Isto significa que o homem, por meio da dedução, elabora mentalmente, em seu pensamento o processo de desenvolvimento da ação, mas somente ao executar esse projeto mental é que poderá confirmar os elos da complexa cadeia de deduções “[...] Deste modo, não só a prática gera a dedução como a dedução suscita a necessidade da prática, dos experimentos e observações”. (KOPNIN, 1978, p. 214)

A inter-relação das formas de pensamento, estudadas por Kopnin (1978), esclarece que todas elas possuem elos entre si e, apesar de apresentarem funções diferentes, são indissociáveis: “Os *conceitos, juízos e deduções são diversos pelas funções que exercem no movimento do pensamento* [...]” (KOPNIN, 1978, p. 193, grifos do autor). Enquanto o juízo fixa rigorosamente alguns movimentos no pensamento, o conceito resume os conhecimentos já adquiridos por meio dos juízos

apropriados e a dedução se encarrega de expressar o movimento do pensamento de juízos e conceitos e do conteúdo de conhecimento.

Essa análise das formas de pensamento por Kopnin nos fornece elementos suficientes para considerarmos que o pensamento é uma atividade intelectual específica dos seres humanos e, portanto, cumpre a função de refletir a realidade e suas formas materiais. Ao refletir a realidade, o pensamento interpreta suas leis, processos e relações, abstraindo o conhecimento dos objetos e dos fenômenos. Além disso, o pensamento também reflete o processo histórico do desenvolvimento da humanidade, todas suas produções materiais e intelectuais e, nesse movimento adquire princípios para abstrair toda a essência do conhecimento historicamente produzido pelos homens.

A compreensão de que o pensamento representa uma atividade intelectual mereceu atenção especial de outros pesquisadores que se interessaram em estudar o funcionamento do pensamento em diferentes culturas. Nesse caso específico destacaremos a pesquisa desenvolvida por Luria (2006c). Na pesquisa que realizou, Luria buscou dados para confirmar a hipótese de que os processos cognitivos empregados pelos indivíduos seriam variáveis em função das diferentes circunstâncias culturais. As pesquisas foram realizadas, na década de 1930, em aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia, na Ásia Central. A escolha dessa região para a realização da pesquisa teve por critério o fato de que estavam em curso, naquele momento, mudanças radicais na estrutura sócio-econômica com a coletivização e a mecanização da agricultura, a inserção das mulheres no mundo do trabalho e o início do processo de escolarização da população. Essas mudanças, entretanto, por ainda estarem em curso, atingiam em distintos graus aquela população, produzindo, desta forma, diferentes contextos sócio-culturais. Os pesquisadores tinham, portanto, como hipótese, que essa situação marcada por profundas mudanças culturais poderia acarretar mudanças cognitivas. Segundo Luria (2006c, p. 42), “essas mudanças sociais colocaram-nos em contato com a cultura tecnológica, com a literatura e outras formas de conhecimento [...]”. Interessa-nos diretamente o fato de que a pesquisa realizada por Luria e colaboradores deu atenção especial às relações entre os processos cognitivos e o grau de inserção dos sujeitos em processos de escolarização.

Nos dados coletados e demonstrados por Luria é possível identificar dois tipos de pensamento, ou seja, o pensamento das pessoas que pertenciam ao grupo

de analfabetos e o pensamento das pessoas que pertenciam ao grupo escolarizado. Luria (2006c) esclarece que nenhuma dessas pessoas, escolarizadas, tiveram acesso à educação superior, apenas a cursos rápidos e de pouca qualificação educativa.

Os experimentos realizados foram aplicados por meio de conversas entre o pesquisador e o sujeito ou entre o pesquisador e um grupo de pessoas da mesma comunidade. A investigação experimental incluía três séries de estudos:

Começamos pela maneira de as pessoas codificarem linguisticamente as categorias básicas de sua experiência visual, como cor e forma. Em seguida, estudamos a classificação e a abstração. E finalmente voltamos nossa atenção para atividades cognitivas complexas, tais como a solução de problemas verbais e a auto-análise. Em cada uma dessas áreas descobrimos uma mudança na organização da atividade cognitiva das pessoas paralela às alterações na organização social de suas vidas de trabalho (LURIA, 2006c, p. 44).

Os resultados demonstraram que na série das figuras geométricas os analfabetos classificavam as figuras por semelhanças com os objetos de seu ambiente, como por exemplo, um círculo era semelhante a um prato e um quadrado semelhante a um relógio, enquanto o grupo de pessoas mais escolarizadas classificavam os nomes geométricos abstratos.

[...] Sem dúvida, sujeitos com pouca instrução classificaram esses estímulos com base em sua configuração geral, mas já não podíamos atribuir este modo de classificação a qualquer 'lei universal de percepção'. Este tipo de percepção por categoria reflete formas de classificação de objetos historicamente desenvolvidas e transmitidas. Sujeitos com um nível maior de educação podem classificar tais estímulos com base em uma única propriedade 'ideal', mas isto não é uma realização natural e inevitável da mente humana (LURIA, 2006c, p. 46).

Ainda em relação à percepção visual, foi investigada a forma pela qual os sujeitos nomeavam as cores de meadas de lãs. As pessoas não escolarizadas, principalmente as mulheres tecelãs, nomeavam as cores de acordo com os objetos de seu ambiente como, "Por exemplo, chamavam os vários matizes de verde pelos nomes das diferentes plantas: 'cor da grama na primavera', 'cor de folhas de amora no verão', 'cor das peras novas" (LURIA, 2006c, p. 46). Essas mesmas pessoas também não conseguiram agrupar diferentes barbantes da mesma cor, porém com

matizes distintos. Elas recusavam-se a agrupar de acordo com a característica comum (a cor), o que exigiria deixar de lado o fator diferenciador (o matiz). Já o grupo de pessoas que tinham recebido certo nível de escolaridade foi capaz de nominar as lãs pela cor comum a elas, independentemente dos diferentes matizes.

Como afirma Luria, o resultado dessa série foi semelhante aos resultados dos estudos feitos com as figuras geométricas, isto é, ele confirmou que as pessoas adultas analfabetas não tinham alterado a forma de seu pensamento. As percepções e classificações que faziam estavam diretamente ligadas ao seu meio ambiente. Nesse caso a capacidade de abstrair não se desenvolveu.

No segundo tipo de experimentos, sobre classificação e abstração, Luria interessou-se pelas diferentes maneiras de classificação que os sujeitos da pesquisa usavam. Nessa série os experimentos constituíam-se de apresentar às pessoas grupos de objetos como, por exemplo, martelo, serra, machado e tora de madeira, machado, ou ainda copo, óculos, garrafa e caçarola.

O experimento consistia em verificar como as pessoas agrupariam esses objetos. Por exemplo, na primeira série de objetos, a questão era a de se as pessoas excluiriam do grupo a tora de madeira, por não ser uma ferramenta. As pessoas não escolarizadas não guiavam seu raciocínio pelo processo abstrato de classificação, mas sim pela prática, selecionando os objetos de acordo com sua utilidade em uma situação particular. Num dos experimentos demonstrados por Luria (2006c), o sujeito não consegue classificar apenas o martelo, a serra e a machadinha como ferramentas. Para esse sujeito a tora, que era o quarto elemento, deveria ser incluída no grupo das ferramentas, afinal sem a madeira os outros elementos não teriam nenhuma função. Luria explica que Vigotski chamou esse tipo de comportamento ou essa maneira de agrupar de *percepção gráfica funcional* ou *recordação das relações da vida real entre objetos*, o que significa que o sujeito “[...] não se baseia em uma palavra que permita às pessoas isolar um atributo comum e denotar uma categoria que logicamente subordine todos os objetos” (LURIA, 2006c, p. 47). Nesse caso a forma do pensamento está concentrada na maneira concreta como esse sujeito interage com os objetos de seu cotidiano e com as situações reais de sua atividade de trabalho.

Nessa mesma série de estudos, quando as pessoas da pesquisa pertenciam ao grupo das escolarizadas os resultados mudavam radicalmente. No entanto, Luria (2006c) explica que as pessoas que desenvolviam trabalhos exclusivamente práticos

e não estavam inseridas nas formas coletivas de agricultura e tinham recebido pouca escolaridade, acabavam misturando modos práticos e teóricos no momento da classificação. Diferentemente era o comportamento das pessoas mais escolarizadas que já eram capazes de generalizar no momento da classificação. Um exemplo é o agrupamento de objetos como copo, óculos, garrafa e caçarola. Esses sujeitos, com certo grau de educação, agrupavam copo, óculos e garrafa porque conseguiam generalizar que todos eram feitos do mesmo material, isto é, de vidro e que, por isso, a caçarola que era feita de metal não poderia pertencer ao grupo dos vidros. Já os sujeitos que ainda não estavam inseridos nas mudanças sociais em curso tendiam a imaginar uma situação prática na qual todos esses objetos tivessem alguma função.

Durante as demonstrações desses experimentos Luria (2006c) foi pontuando importantes reflexões teóricas que nos ajudam a fundamentar a questão do pensamento. Em uma passagem do texto o autor explicita que o *pensamento classificatório* não é apenas um reflexo da experiência individual, mas é um reflexo da experiência coletiva, que o sujeito adquiriu socialmente por meio da linguagem.

[...] Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização (LURIA, 2006c, p. 48).

Da mesma forma, o autor enfatiza que o *pensamento conceitual* ou *pensamento taxionômico*, depende da aprendizagem que o sujeito desenvolve na escola.

Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade (LURIA, 2006c, p. 52) .

Estas observações confirmam que a passagem do pensamento prático para o pensamento abstrato não é um processo simples, mas complexo, que implica a aquisição de conceitos, mudanças de códigos verbais, pensamento lógico. Esse

processo de mudanças é que permitirá o sujeito abstrair as informações recebidas subordinando-as à classificação a que pertencem “[...] Tal mudança representaria a transição da consciência sensível para a racional, fenômeno que os autores marxistas clássicos consideram como um dos mais importantes na história humana” (LURIA, 2006c, p. 53). Neste ponto cabe ressaltar que os processos de abstração e generalização são variáveis à medida que o sujeito se apropria do desenvolvimento social, econômico e cultural.

O traço decisivo das pesquisas de Luria (2006c) é estabelecido pelas mudanças básicas na organização do pensamento das pessoas escolarizadas e as não escolarizadas²². Em todos os experimentos evidenciou-se que os sujeitos não escolarizados eram dotados de pensamento funcional, pois não conseguiam abstrair ao responder as questões que lhes eram feitas, ou seja, suas respostas eram baseadas em suas experiências práticas. Enquanto os sujeitos que tinham recebido algum nível de escolaridade formal conseguiam perceber a relação lógica nas questões propostas pelo pesquisador e rapidamente faziam a transição para o pensamento abstrato.

Constatamos que há uma relação direta entre os teóricos apresentados até este momento, ou seja, todos eles partem do princípio de que o pensamento humano se constitui historicamente nas relações sociais, mas como comprova Luria (2006c) os saltos são qualitativos quando o sujeito recebe uma educação escolar e entra em contato com as operações teóricas, tecnológicas, culturais e outras formas de conhecimento. Esses conhecimentos alteram radicalmente o conteúdo e a forma de seu pensamento.

Até aqui abordamos o ponto de vista de Engels, Leontiev, Kopnin e Luria, sobre o pensamento humano, mas neste momento passaremos a estudá-lo por meio das análises feitas por Vigotski, que dedicou grande parte de suas obras à gênese do pensamento e da linguagem. Vigotski (2000) constata que o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas completamente diferentes. Para comprovar essas diferenças o pesquisador soviético iniciou suas investigações procurando analisar o desenvolvimento do intelecto e da linguagem dos antropóides. Assim, foi nas experiências realizadas por Köhler que Vigotski (2000, p. 112, grifo nosso)

²² A pesquisa desenvolvida por Luria (2006c) demonstrou que as mudanças cognitivas ocorriam não somente em função da escolaridade, mas também pela participação das pessoas em atividades sociais como: o uso de tecnologia no desenvolvimento da agricultura coletiva, o contato com as diferentes literaturas, o trabalho coletivo organizado de maneira planejada.

encontrou as provas “[...] de que os rudimentos do intelecto, ou seja, *do pensamento* na própria acepção da palavra, surgem nos animais independentemente do desenvolvimento da linguagem e não têm nenhuma relação com o seu êxito”. A essa fase ele denominou de pré-linguagem, destacando que nesse período o animal revela semelhanças com o comportamento intelectual do homem.

Depois de longa análise sobre o desenvolvimento filogenético da linguagem e do pensamento dos antropóides, Vigotski (2000) deduziu que ambas as funções possuem gêneses diferentes e por isso, percorrem diferentes linhas independentes umas das outras. Além disso, ainda foi possível fazer outras considerações:

Os antropóides apresentam um intelecto parecido ao do homem *em alguns sentidos* (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem parecida à do homem – *em aspectos totalmente diferentes* (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos de função social da linguagem). Na filogênese da linguagem e do pensamento podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala do desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 2000, p. 128, grifos do autor).

Nesse ponto Vigotski começa a analisar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na ontogênese, evidenciando um fato relevante observado por Karl Bühler²³, ou seja, Bühler registra que antes da fala surge o pensamento associado ao uso que o homem faz dos instrumentos. Nas palavras de Bühler, citado por Vigotski, isto significa que a ação do homem sobre a natureza, antes mesmo da linguagem, já era provida de um objetivo consciente. Para Vigotski (2000), na sociedade desenvolvida o pensamento e a fala da criança, aproximadamente aos dois anos de idade, se cruzam iniciando uma nova forma de comportamento humano, isto é, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado. Aí reside uma das fases mais importantes do desenvolvimento da criança. Ela começa a ampliar rapidamente seu vocabulário quando passa a perguntar o nome e os porquês das coisas. Isso equivale a interessante observação feita por Vigotski (2001, p. 105) “[...] a ‘maior descoberta na vida da criança’ só é possível em uma determinada etapa, relativamente avançada, o desenvolvimento do pensamento e a linguagem. Para ‘descobrir’ a linguagem tem que pensar”.

²³K. Buhler foi um psicólogo alemão que a partir de 1938 passou a viver nos Estados Unidos. Foi representante da escola de Wurtzburgo e discípulo de O. Kulpe, tornando-se especialista na psicologia dos processos intelectuais e do desenvolvimento da linguagem. Em 1927 escreveu o livro *Crises da Psicologia*, em que, diferentemente de Vigotski, buscou superar a crise adotando o ecletismo. (VYGOTSKI, 2001, p. 89, nota da edição espanhola)

Assim como fez considerações ao final das análises sobre a filogênese, Vigotski também as formulou quando concluiu seus estudos sobre o desenvolvimento ontogenético. Deduziu que também na ontogênese pensamento e fala tem diferentes raízes. “No desenvolvimento da linguagem da criança podemos constatar uma ‘etapa pré-intelectual’ assim como uma ‘etapa pré-linguística’ no desenvolvimento do pensamento” (VYGOTSKI, 2001, p.105). Essa constatação o levou a concluir que em certo momento do desenvolvimento da criança essas duas funções seguem caminhos diferentes, mas em outro momento se cruzam, reafirmando o que já foi dito anteriormente, ou seja, “[...] o pensamento se torna verbal e a linguagem, intelectual” (Id, ibdem, p. 105). Essa é a conclusão a que chega Vigotski no campo do desenvolvimento ontogenético do pensamento e da linguagem que tem como princípio o reconhecimento de que “[...] um desenvolvimento não é simplesmente continuação direta de outro, mas se modificou também sua natureza, passando do desenvolvimento biológico ao sociocultural” (VYGOSTKI, 2001, p. 117). Isso esclarece a afirmação de que quando o pensamento se torna verbal e a linguagem se torna intelectual, essas funções se desenvolvem por um processo histórico-social e não por um processo natural e inato do desenvolvimento humano.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

No âmbito dessa temática, anunciamos no início deste capítulo alguns pesquisadores que fariam parte desta análise e destacamos entre eles o educador e pesquisador brasileiro, Dermeval Saviani. Abordando o movimento da consciência do nível do senso comum ao da consciência filosófica, Saviani (2002, p. 1-8) apoia-se em Marx para esclarecer a diferença entre o pensamento formal e o pensamento dialético e para explicar o movimento do pensamento do empírico ao abstrato e deste ao concreto.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é assim, uma lógica abstrata) (SAVIANI, 2002, p. 4).

O autor então esclarece que a lógica dialética não elimina a lógica formal, mas a supera por incorporação. Dessa forma, Saviani compreende que o

desenvolvimento do pensamento passa por diferentes etapas até chegar ao nível mais elevado, isto é, ao pensamento dialético.

A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o real concreto. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento [...] (SAVIANI, 2002, p. 4-5, grifo nosso).

Entendemos que esse movimento constitui o cerne do método da pedagogia histórico-crítica tal como ele foi descrito por Saviani (199, p. 79-85). Mais adiante explicitaremos detalhadamente o método proposto por Saviani. Neste momento faz-se necessário aprofundar a análise desse movimento que vai do empírico ao abstrato e deste ao concreto, pois tal questão tem decisivas implicações para a discussão sobre o conhecimento que deve ser produzido no ensino da linguagem escrita.

Para analisar esses níveis de pensamento voltaremos novamente à obra de Kopnin (1978) que discute com muita propriedade cada momento desse desenvolvimento. Para Kopnin tanto o empírico como o abstrato e o concreto são níveis do movimento do pensamento que diferem entre si pelo modo como o objeto é representado. No pensamento empírico o objeto é apropriado pelo seu aspecto exterior que se torna visível à contemplação.

*[...] A aplicação prática do conhecimento empírico é restrita, sendo, no sentido científico, um ponto de partida qualquer para a construção da teoria. Em nível empírico *obtem-se da experiência imediata o conteúdo fundamental do pensamento*; são racionais antes de tudo a forma de conhecimento e os conceitos implícitos na linguagem, em que são expressos os resultados do conhecimento empírico (KOPNIN, 1978, p. 152, grifos nosso).*

Seria correto afirmar que tanto Kopnin como Saviani concordam que o primeiro nível do pensamento é o nível empírico. Apesar de serem restritas para

Kopnin são as experiências imediatas que fornecem material para o pensamento contemplar, pelos sentidos, as formas dos objetos e dos fenômenos. No pensamento abstrato e no pensamento concreto, o objeto é apropriado na sua essência. Ao chegar a essa conclusão Kopnin constatou que o abstrato e o concreto são:

[...] categorias da dialética materialista elaboradas para refletir a *mudança* da imagem cognitiva tanto no que concerne à multilateralidade da abrangência do objeto nessa imagem quanto à profundidade da penetração na essência dele. Eles expressam as leis da mudança que se opera no conteúdo do conhecimento ao longo de toda a sua evolução [...] (KOPNIN, 1978, p. 154, grifo do autor).

O pensamento, ao trabalhar com as abstrações, precisa separar e isolar as propriedades sensoriais do objeto e, ao elaborar, a partir dessas abstrações, as sínteses das múltiplas relações que existem entre elas, torna-se capaz de expressar o concreto em sua riqueza e complexidade. Ainda sobre o pensamento abstrato Kopnin diz que ele representa o objeto não como ele existe na realidade, mas por meio das sensações, das percepções, do movimento dos fenômenos do mundo objetivo.

Por meio de abstrações, a ciência é capaz de apreender aquilo que é inacessível à contemplação viva. Pode conhecer e demonstrar a necessidade e a universalidade das relações dos fenômenos da natureza e da sociedade. As abstrações não substituem a contemplação viva, mas é como se as continuassem, são um novo degrau qualitativamente diverso no movimento do conhecimento (KOPNIN, 1978, p. 159).

Para exemplificar Kopnin cita o caso do núcleo do átomo que o homem não pode contemplar, mas pode conhecer por meio de abstrações científicas e desenvolver tecnologias a partir desse conhecimento, como é o caso dos usos da energia nuclear. Outro exemplo do autor se refere à obra *O Capital*, de Marx, ou seja, Kopnin diz que nesse caso não é possível analisar as relações econômicas através de um microscópio, mas isso não impede que o homem abstraia e compreenda essas relações sociais. Para ele o pensamento abstrato não pode encerrar-se em si mesmo, somente “[...] a correta combinação do conhecimento experimental com o pensamento teórico assegura a obtenção da verdade objetiva” (KOPNIN, 1978, p. 160). Para exemplificar podemos fazer uma inserção baseada

nas pesquisas científicas desenvolvidas pela *National Aeronautics and Space Administration* – NASA, a Agência Espacial Americana. É sabido que a NASA desenvolve pesquisas sobre a exploração espacial, por meio dos satélites, que procuram novas descobertas. Mesmo com o avanço das tecnologias nem sempre os cientistas conseguem manter contato direto com seu objeto de pesquisa. No caso do planeta Marte os cientistas afirmam que neste planeta existe água sólida na forma de gelo²⁴ mas como fazer essa afirmação se até agora o homem não pisou em Marte como já pisou na Lua? Para responder essa questão podemos usar os princípios do conhecimento abstrato, ou seja, nem todo fenômeno pode ser contemplado e experimentado. Nesse caso, a ciência já desenvolveu recursos suficientes para fazer esta afirmação, isto é, por meio dos satélites artificiais a NASA conseguiu coletar material que permitiu aos cientistas cruzar todo o conhecimento desenvolvido e acumulado que possuem com os dados coletados e assim abstrair, pelo movimento do pensamento, o conhecimento sobre as condições físicas do planeta Marte.

No que se refere ao pensamento concreto, a dialética estabelece que esse é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade porque “[...] reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária” (KOPNIN, 1978, p. 162). Isso demonstra que o pensamento concreto constitui a síntese de múltiplas determinações e mais uma vez podemos dizer que tanto Kopnin como Saviani concordam que o concreto é tanto o ponto de partida como o ponto de chegada do conhecimento. Quando o pensamento abstrato ascende ao concreto não pode ser entendido como uma soma de abstrações que unificadas chegam à síntese, mas como um movimento contínuo de abstrações lógicas determinadas pelas ligações no objeto. Esse movimento do abstrato ao concreto revela um dos momentos do

²⁴ Em 31 de julho de 2008 na página atualizada da NASA encontramos as seguintes informações: “Tucson, Arizona - Testes de laboratório da ‘NASA Phoenix Mars Lander’ identificaram água numa amostra de solo. O braço robótico da sonda entregou a amostra na quarta-feira para um instrumento que identificava vapores produzidos pelo aquecimento das amostras. ‘Nós temos água’, disse William Boynton, da Universidade do Arizona, cientista-chefe do Analisador ‘Thermal and Evolved-Gas’, ou TEGA. ‘Nós já tínhamos visto sinais deste gelo de água em observações da sonda orbital ‘Mars Odyssey’ e em pedaços que estavam desaparecendo – observados pela Phoenix no mês passado, mas esta é a primeira vez que água marciana foi tocada e provada” (NASA, 2008, tradução nossa).

movimento do pensamento em direção ao real, o movimento que vai do simples ao complexo, do inferior ao superior. O pensamento, entretanto, não segue sempre essa direção. Ele também se movimenta, muitas vezes, na direção oposta, ou seja, do complexo ao simples, do superior ao inferior.

Penso que estas reflexões realizadas até este momento respondem parte de nossa inquietação anunciada no início deste capítulo, ou seja, como o conhecimento se desenvolve. Ao dizermos que as reflexões respondem parcialmente à nossa inquietação, queremos dizer que ainda não tratamos do conhecimento escolar. No entanto, foi possível constatar que o desenvolvimento do conhecimento é um processo complexo, por isso, não será qualquer ensino que promoverá o nível de conhecimento mais elevado, ou seja, para Vigotski (2001) trata-se do conhecimento científico e para Saviani (1991, 2005) do conhecimento dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Será que esses dois estudiosos não estão se referindo ao mesmo conhecimento? Responder esta questão será nossa intenção a partir desse momento.

Como já dissemos anteriormente, Saviani aborda a construção do pensamento desde o empírico até o concreto, considerando o concreto tanto como ponto de partida como ponto de chegada de todo conhecimento humano. Quando Saviani (1991) demonstrou esse princípio referindo-se ao conhecimento escolar, ele o preconizou por meio de um método que superasse tanto os métodos tradicionais como os métodos novos, propostos pela Escola Nova.

[...] Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a *cultura acumulada historicamente*; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1991, p. 79, grifo nosso).

Diferentemente dos métodos tradicionais e dos métodos novos, o método proposto pelo autor estabelece a relação contínua entre educação e sociedade, o que significa que aluno e professor “são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 1991, p. 79). Isto passou a caracterizar os cinco passos do método da pedagogia histórico-crítica: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social como ponto de chegada. Quando

esses passos são organizados e sistematizados como trabalho pedagógico o objetivo principal é o desenvolvimento do conhecimento que parte de um caráter sincrético para chegar ao nível de um conhecimento elaborado, a uma síntese. Assim como Kopnin (1978) demonstrou pelos estudos da filosofia as etapas de desenvolvimento do pensamento empírico, abstrato e concreto, Saviani (1991) mostrou que essas etapas podem ser desenvolvidas no ensino escolar por meio de um método. O que estamos querendo enfatizar é que as etapas do movimento do pensamento constituem também as etapas do desenvolvimento do conhecimento sincrético, analítico e sintético.

Segundo Saviani (1991, p. 79-80) o aluno, no ponto de partida do processo de ensino, teria uma compreensão sincrética da prática social, seu conhecimento seria de natureza empírica, ou seja, o senso comum, que é uma concepção de mundo “fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista” (SAVIANI, 2002, p. 2). Alçar a consciência do nível do senso comum ao da consciência filosófica, isto é, do empírico ao concreto, demanda um ensino sistematizado em conteúdos clássicos e históricos que foram produzidos pela humanidade e que sustentam a continuidade do desenvolvimento da ciência. Para atender essa necessidade do desenvolvimento do conhecimento, Saviani esclareceu qual é o papel da escola:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado [...] (SAVIANI, 2005, p. 14).

Se o ponto de partida do processo educativo é, por parte do aluno, a visão sincrética da prática social, o senso comum, por parte do educador o ponto de partida é, segundo Saviani uma visão sintética, tratando-se, porém, de uma “síntese provisória”:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele

não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (SAVIANI, 1991, p. 80).

Essa visão sintética do professor é necessária para a realização de sua tarefa que é a de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos necessários ao enfrentamento dos problemas que caracterizam a realidade social contemporânea que, “fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos”. (SAVIANI, 1991, p. 41) Como esclarece Saviani (2002, p. 3)

[...] não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica. Mais do que isso, se se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atualmente dominante, é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante (SAVIANI, 2002, p. 3-4).

Assim, se o segundo passo é a problematização da prática social, o terceiro é o da instrumentalização, entendida como a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1991, p. 81)

A instrumentalização pode ocorrer por transmissão direta ou indireta, pelo professor, daquelas ferramentas culturais. A instrumentalização não liberta por si mesma os alunos das condições sociais de exploração, mas os fortalece para a luta de classes, considerando-se que “o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas” (SAVIANI, 2002, p. 3). Esse é o momento de análise, da descoberta de novos conhecimentos científicos e conseqüentemente do surgimento do pensamento abstrato. Como já vimos anteriormente, no pensamento abstrato os objetos e os fenômenos são representados pelas sensações e pelas percepções, diferentemente do pensamento empírico que só os reconhece pelas propriedades externas. Quando transferimos isto para o conhecimento escolar podemos dizer que o ensino organizado e sistematizado em conteúdos clássicos e transmitido pelo professor elevará o nível do conhecimento sincrético ao nível da análise. Isso implica em um conhecimento capaz de elaborar abstrações e a descoberta de novos conhecimentos.

Certamente no processo educativo espontaneísta, como é o caso das pedagogias do “aprender a aprender”, o conhecimento dominado pelo aluno

permanecerá no nível sincrético e seu pensamento revelar-se-á apenas em situações imediatas, empíricas, sem necessidade de esforço intelectual. Diversamente, na perspectiva histórico-crítica o ensino promove a apropriação do conhecimento concreto pela mediação do abstrato. Dessa forma, o aluno passa do nível do conhecimento sincrético para a compreensão da realidade como síntese de múltiplas relações. Essa é uma exigência que se apresenta à classe trabalhadora se a perspectiva for de superação da propriedade privada dos meios de produção, isto é, de superação da sociedade capitalista. O domínio da linguagem escrita tem, nesse contexto, uma função estratégica, pois sem ela não ocorre a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas e complexas. A alfabetização é um passo decisivo em direção ao domínio do saber sistematizado. Poderíamos dizer que a alfabetização é um processo importantíssimo de instrumentalização que, sendo bem sucedido, permite que o aluno alcance o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica que é a catarse²⁵. Saviani esclarece que a catarse é o momento em que o indivíduo se torna capaz de expressar de forma elaborada a nova forma de entendimento da prática social à qual se chegou pela mediação do processo de ensino. É o ponto culminante do processo pedagógico quando se dá a incorporação na própria vida dos alunos dos instrumentos culturais convertidos em elementos ativos de transformação social. Os elementos objetivos são obtidos pela cultura desenvolvida historicamente pela humanidade, portanto a incorporação dos elementos culturais não se dá imediatamente, mas por um processo de ensino organizado e sistematizado por meio dos conteúdos clássicos.

Há uma questão que precisa ser esclarecida antes de avançarmos para o próximo passo do método da pedagogia histórico-crítica. Estamos nos referindo à questão da apropriação e objetivação dos elementos culturais. Para isso vamos recorrer à obra de Duarte (1999) que realizou uma profunda análise a respeito desses dois aspectos cujo objetivo foi demonstrar “[...] que a relação entre os processos de objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos”. (DUARTE, 1999, p. 27). O autor, no primeiro momento, analisou a atividade vital humana apresentando os processos de

²⁵ Para maiores esclarecimentos sobre a catarse, ver a Tese de Ferreira (2012)

objetivação e apropriação como a característica principal que gera a formação do indivíduo histórico e social.

A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas (DUARTE, 1999, p. 28).

Nas palavras de Duarte, fica claro que não basta assegurar a sobrevivência da espécie humana, é necessário assegurar a existência da sociedade e a reprodução das características que são singulares do gênero humano. Se por um lado a atividade vital humana assegura a existência material do gênero humano, por outro deverá assegurar a dinâmica entre objetivação e apropriação. E como assegurar essa dinâmica? Quando o homem, ao transformar a natureza, produzir instrumentos para servir a determinados fins da atividade humana, ele estará se apropriando de um bem natural e, ao mesmo tempo, objetivando esse instrumento em sua prática social. No entanto, Duarte (1999) esclarece que ao transformar um objeto em instrumentos, o homem terá que considerar qual será sua função no interior da prática social.

Ou seja, existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (enquanto produto do processo de objetivação), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, **portador** de atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu a ação humana, pois isso em nada distinguiria o processo daquilo que disse acima, isto é, que o objeto em seu estado natural resulta da ação das forças físico-químicas e biológicas. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser **portador** de funções sociais (DUARTE, 1999, p. 34-35, grifos do autor).

Na ênfase posta na afirmação acima, de que o objeto transformado em instrumento pode tornar-se um portador de funções sociais, deve também ser entendido que esse instrumento gerará novas necessidades de apropriações e objetivações, ou seja, é um processo contínuo de produção e reprodução da atividade humana. Sendo assim, à medida que o indivíduo apropria-se das produções da história humana, seu conhecimento vai objetivando-se em sua prática social.

O fato de que isso seja considerado na educação escolar significa que chegaríamos, assim, ao quinto e último passo do método preconizado por Saviani (1991), ou seja, o ponto de chegada que é a própria prática social ou ao concreto pensado. O aluno nesse estágio não se encontra mais no nível sincrético do conhecimento, mas em condições de elaborar a síntese de múltiplas relações sociais. Transferindo isso para nosso objeto de pesquisa, podemos dizer que quando o indivíduo analfabeto apropria-se da linguagem escrita, como elemento cultural desenvolvido pela humanidade, ela altera significativamente sua participação na prática social e avança em direção ao desenvolvimento da capacidade de análise da realidade concreta. No entanto, não sejamos ingênuos a ponto de considerar que basta um indivíduo aprender a ler e a escrever para modificar radicalmente sua prática social. O fato de o aluno dominar a codificação e decodificação do signo linguístico não é suficiente para desenvolver o pensamento concreto ou a capacidade de fazer a síntese da estrutura objetiva, real. Como afirma Saviani:

É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 1991, p. 82).

Cabe, pois, não perder de vista a função da escola como socializadora do saber elaborado e mediadora do conhecimento espontâneo ao conhecimento sistematizado. Como já foi assinalado anteriormente, para Saviani (1991, p. 83), o movimento que vai do conhecimento sincrético à síntese, mediado pela análise, “[...] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”. Com efeito, vale ainda ressaltar que o trabalho da escola é especificamente educativo, pedagógico, ligado diretamente ao conhecimento.

3.3 DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITOS: primeiras premissas

No item que acabamos de abordar sobre o desenvolvimento do pensamento e a educação escolar ressaltamos a importância de um método pedagógico que

viabilize o desenvolvimento do conhecimento desde o nível sincrético ao nível da síntese, desenvolvendo no aluno a capacidade de elaborar análises e abstrações da realidade objetiva. No entanto, para chegar a esse nível consideramos imprescindível a aprendizagem conceitual dos conteúdos abordados durante o trabalho educativo desenvolvido pelo professor.

Esse fato é abordado por Sforni (2004), no momento em que analisa o trabalho do professor e a organização do ensino.

Nesse processo, o trabalho do professor é fundamental; ele é quem dirige a atenção dos alunos para as observações necessárias, orienta a análise e expõe o 'vocabulário-termo'. O bom encaminhamento metodológico pelo professor é decisivo para que o aluno supere a dificuldade de efetuar o trânsito da percepção à representação, e desta ao conceito. O emprego do conceito é entendido como o ato de identificar os objetos e fenômenos como pertencentes a uma classificação. Ou seja, a sua aquisição ocorre de baixo para cima, mas saber operar com ele envolve o movimento inverso, de cima para baixo. Saber significa ir do geral ao particular. O domínio desse movimento é a finalidade da generalização conceitual para essa linha de organização do ensino (SFORNI, 2004, p. 55).

Nessa perspectiva, a formação do conceito significa um longo processo de conhecimento, que implica a aprendizagem de determinadas etapas anteriormente adquiridas e o domínio de pensamentos mais complexos, que para Kopnin (1978) significa a capacidade que o indivíduo tem de isolar as propriedades sensoriais do objeto e apropriar-se da sua essência.

É nesse contexto teórico que defendemos o ensino dos conceitos científicos como elemento determinante da formação do indivíduo. Não obstante, o ensino que se propõe a esse objetivo deve ter claro que:

Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síncrese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (DUARTE, 2003, p. 46).

Como ressalta Duarte, uma prática pedagógica escolar voltada para o ensino dos conceitos científicos deve pautar-se na adoção do método que utiliza a mediação das abstrações para chegar à essência do que está sendo estudado.

Esse posicionamento também pode ser observado nas pesquisas que Vigotski (2000) realizou do desenvolvimento dos conceitos científicos. Para isso,

Vigotski desenvolveu uma metodologia experimental que permitiu compreender o processo de formação dos conceitos e sua natureza psicológica. É preciso esclarecer que as pesquisas desenvolvidas por Vigotski foram realizadas com crianças, adolescentes e adultos e incluíam dois elementos fundamentais nas observações: o material que servia de base para o sujeito elaborar o conceito e a palavra que verbalizava o conceito elaborado.

Vigotski lançou-se a uma análise mais minuciosa da formação de conceitos. Queria descrever pormenorizadamente todos os estágios em que as palavras aparecem nas interpretações da realidade – queria observar como todo o complexo processo de formação de conceitos está enraizado no uso das palavras, as quais, afirmava, adquirem significados diferentes nos estágios sucessivos de desenvolvimento (LURIA, 2008, p. 67).

Luria (2008) ainda explica que grande parte do método desenvolvido por Vigotski foi baseado no método de Ach²⁶, mas que Vigotski o modificou porque lhe interessava saber como é que os sujeitos desenvolviam os novos conceitos e as formas de pensamento, questão que o método utilizado por Ach não possibilitava observar.

Assim procedendo, Vigotski (2001) denominou o método de dupla estimulação, cuja essência era estudar o desenvolvimento e a atividade das funções psicológicas superiores por meio do uso da palavra e de seu emprego funcional no processo de formação de conceitos. Esse método, diz Vigotski, foi baseado na metodologia desenvolvida pelo seu colaborador L.S. Sájarov²⁷ e depois aprimorada e completada pelo próprio Vigotski e demais colaboradores. Vigotski realizou os experimentos com pessoas de diferentes idades. Sua conclusão foi a seguinte:

A principal conclusão evolutiva de nossa investigação pode ser formulada com o seguinte princípio: o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos têm suas raízes na primeira infância, mas aquelas funções intelectuais cuja combinação constitui o fundamento psíquico do processo de formação dos conceitos amadurecem, se formam e se

²⁶Narciso Ach (1871-1946). Psicólogo alemão. Foi um dos professores da escola de Wurtzburgo. Em contraposição aos associacionistas, desenvolveu a ideia de que os processos do pensamento na resolução das tarefas são determinados por uma certa tendência implícita nas condições da tarefa (a “tendência determinante”). Desenvolveu o método das sílabas sem sentido (acerca de sua influência em Vigotski ver o quinto capítulo de Pensamento e linguagem). (VYGOTSKI, 2001, p. 79, nota da edição espanhola)

²⁷Liev Solomónovich Sájarov (?-1928). Psicólogo soviético. Foi um dos discípulos mais próximos a Vigotski. Desenvolveu junto com ele o método da dupla estimulação (método de Vigotski-Sájarov) (VYGOTSKI, 2001, p. 178, nota da edição espanhola)

desenvolvem somente ao chegar à idade da puberdade (VYGOTSKI, 2001, p. 130, grifos do autor).

A afirmação de Vigotski de que as raízes do pensamento por conceitos podem ser encontradas na infância, mas que somente na puberdade é que se formam e se desenvolvem as funções psicológicas necessárias a esse tipo de pensamento fundamenta-se em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento infantil. Tais pesquisas adotaram a perspectiva dialética na qual o desenvolvimento é visto como um processo movido por contradições em que ocorrem saltos e rupturas.

Vigotski esclarece porque os conceitos são dominados somente na adolescência.

A análise experimental do processo de formação de conceitos revela que o elemento fundamental e imprescindível de todo esse processo é o uso funcional das palavras e outros signos em qualidade de meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar os atributos, abstraí-los e sintetizá-los. A formação do conceito ou a aquisição do significado por parte da palavra é o resultado de uma atividade complexa (o manejo da palavra e do signo) na qual intervém e se combinam de um modo especial todas as funções intelectuais básicas (VYGOTSKI, 2001, p. 131).

Esclarecido o fator determinante do desenvolvimento do pensamento conceitual, Vigotski (2001) reafirma constantemente que é impossível desenvolver os conceitos sem a mediação das palavras e do pensamento baseado na linguagem. Todo esse processo promove a transição dos processos intelectuais imediatos ou elementares às operações mediadas pelos signos.

Entendemos que essa transição dos processos intelectuais se refere aos momentos interpenetráveis do pensamento que estamos discutindo ao longo deste capítulo, isto é, o movimento que vai do empírico ao abstrato e deste à reprodução do concreto no pensamento. Esse processo, entretanto, não deve ser visto de forma linear, como se chegado o pensamento a essa reprodução do concreto, estivesse acabado o processo de conhecimento. Trata-se, sempre, de uma síntese provisória, seja em razão dos limites do indivíduo, seja em razão dos limites do momento histórico no qual se encontrem os conhecimentos socialmente disponíveis.

Para Vigotski (2000) isso se equivale aos níveis de conceitos da criança, ou seja, na primeira infância a criança se apropria dos conceitos espontâneos e na

idade escolar esses conceitos vão se transformando em conceitos científicos. Demonstrar a transição dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, em idade escolar, tornou-se a grande tarefa das pesquisas de Vigotski.

Do ponto de vista de Vigotski (2000) os conceitos espontâneos são adquiridos na experiência pessoal da criança e por isso seu pensamento se encontra no nível empírico, sendo incapaz de realizar abstrações. Mas o desenvolvimento dos conceitos científicos deve transcorrer em situações de ensino organizado em que o pensamento da criança vai do empírico ao concreto, permitindo a ela expressar a realidade objetiva e suas múltiplas relações.

Sabe-se que a partir das investigações sobre o processo da formação de conceitos, um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; *é um ato real e complexo de pensamento* que não pode ser apreendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido seu nível mais elevado (VIGOTSKI, 2000, p. 246, grifo nosso).

Durante as análises experimentais Vigotski percebeu, com mais clareza e profundidade, que para atingir o nível mais elevado do pensamento a criança precisa desenvolver o sistema das funções psicológicas superiores como a memória lógica, a atenção arbitrária, a abstração, a comparação, a linguagem e a discriminação. O desenvolvimento desse complexo processo psicológico eleva o conceito de uma estrutura generalizada a outra mais desenvolvida. No entanto, isso envolve um ensino sistematizado e intencional que priorize o amplo desenvolvimento psíquico da criança. São essas as diretrizes apontadas por Sforni quando trata do ensino dos conceitos científicos:

O acesso ao conceito científico ocorre via instrução; é, portanto, um conhecimento que se adquire de forma desvinculada da experiência imediata, em momentos organizados com o fim explícito de ensinar e aprender. A relação da criança com o conceito científico é mediada por outros conceitos elaborados anteriormente (SFORNI, 2004, p. 78-79).

Assim, verifica-se que o desenvolvimento dos conceitos científicos – apesar de estar interligado com os conceitos espontâneos e ambos se influenciarem mutuamente – só se revela superior pelo ensino e aprendizagem.

Essencialmente, *o problema dos conceitos não espontâneos, e em particular dos científicos, é um problema de ensino e desenvolvimento*, já que os conceitos espontâneos possibilitam o aparecimento dos conceitos não espontâneos através do ensino, que é a fonte de seu desenvolvimento. Por isso, a investigação sobre os conceitos espontâneos e não espontâneos é um caso particular da investigação mais geral acerca do problema do ensino e o desenvolvimento. Fora desse problema, nossa investigação não pode ser corretamente definida (VYGOTSKI, 2001, p. 218, grifos do autor).

Se, por um lado, os conceitos científicos não se formam no pensamento infantil enquanto os conceitos espontâneos não atingirem certo nível de desenvolvimento, por outro lado, a aprendizagem, na escola, dos conceitos científicos desencadeia na criança a formação de novos processos de pensamento, de novas formas de relacionamento entre o pensamento e a atividade.

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal diferentemente dos conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Pelo contrário, os motivos internos que impulsionam esta a formar conceitos científicos são completamente diferentes dos que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. Distintas são as tarefas que se estabelecem ao pensamento infantil quando assimila os conceitos na escola e quando este pensamento está entregue a si mesmo (VYGOTSKI, 2001, p. 195).

A atividade educativa escolar coloca à criança tarefas e motivos distintos daqueles próprios à atividade cotidiana extraescolar. Isso promove o início da formação de uma forma mais mediada de relacionamento com a realidade. O fato dos conceitos científicos serem superiores aos espontâneos estabelece entre eles um tipo de relação lógica que promove a tomada de consciência e a sistematização do pensamento, isto é, a criança começa a ter consciência do seu próprio pensamento e começa a sistematizá-lo, mas ela não percorre esse processo por si mesma, ela é conduzida a esse processo pelo ensino escolar.

Vigotski afirma que a tomada de consciência do conceito ocorreria por meio do processo de generalização e que este, por sua vez, nada mais seria do que a formação de um sistema conceitual no qual o conceito inferior é um caso particular do conceito superior (VYGOTSKI, 2001, p. 215). Para que exista essa relação entre o conceito superior e o inferior, é necessária a existência de um sistema lógico no qual se estabelecem as relações de subordinação entre os conceitos. Portanto, a tomada de consciência de um conceito significa a formação da capacidade de situá-

lo em um sistema hierárquico e de dominar as relações entre os conceitos nesse sistema. Quando a criança aprende os conceitos científicos na escola inicia-se o processo pelo qual seu pensamento alcançará o domínio das relações entre os conceitos científicos e destes com os conceitos espontâneos.

Assim, para Vigotski, as relações entre ensino e desenvolvimento dos conceitos científicos não se explicam nem pela espontaneidade nem pela aprendizagem passiva e mecânica. Os conceitos científicos são ensinados na escola, a criança os aprende e essa aprendizagem é apenas o início de um processo de apropriação dos conceitos científicos. Essa apropriação não ocorre sem um trabalho da própria criança com esses conceitos, trabalho esse que promove a reorganização de toda a sua forma de pensar.

3.4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Estudos realizados por Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Marilda Facci, João Henrique Rossler, Sonia Shima Barroco, Silvana Tuleski, Nadia Eidt, Juliana Pasqualini entre outros, têm explorado as aproximações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Neste item abordaremos alguns pontos dessa aproximação mais diretamente ligados ao tema deste trabalho.

Como primeiro ponto destacamos as aproximações entre a concepção de Dermeval Saviani sobre o saber sistematizado e a questão analisada no item anterior a partir das pesquisas realizadas por Vigotski sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança.

Acerca das relações entre a escola e o saber sistematizado, escreveu Saviani:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar (SAVIANI, 2005 p. 75).

Assim como Vigotski analisou a importância do ensino dos conceitos científicos na escola para o desenvolvimento do pensamento da criança, Saviani defende que a escola realize a socialização do saber sistematizado. Também da

mesma forma que Vigotski mostrou que os conceitos espontâneos formam a base a partir da qual o pensamento da criança pode desenvolver os conceitos científicos pela mediação do ensino escolar, Saviani mostrou que a cultura popular é a base a partir da qual se desenvolve a cultura erudita, o saber sistematizado.

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2005, p. 80).

Mas ambos, Saviani e Vigotski, consideram que o conhecimento adquirido na escola é superior, em termos de nível de desenvolvimento, ao conhecimento espontâneo, isto é, ao senso comum.

Nesse ponto nota-se a ligação entre o caráter sistematizado do conhecimento a ser ensinado pela escola e o caráter sistemático do processo de ensino desse conhecimento, o que remete à tarefa do professor.

Como já analisamos anteriormente, as pesquisas de Vigotski demonstraram “[...] que, no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2000, p. 243). Para ele essa mudança intelectual só pode ocorrer diante de um sistema organizado e não em ambientes que estão fora dessa organização. Isso explica porque seus experimentos sempre procuravam analisar situações de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de ensino, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação do adulto. Na esfera que nos interessa, isto encontra sua expressão na crescente *relatividade* do pensamento causal e no fato de que o pensamento científico da criança avança até alcançar um determinado nível de *voluntariedade*, nível que é produto das condições do ensino. A singular cooperação entre a criança e o adulto é o aspecto crucial do processo de ensino, junto com os

conhecimentos que são transmitidos à criança segundo um determinado sistema (VYGOTSKI, 2001, p. 183, grifos do autor).

As investigações de Vigotski (2001) concluíram que o trabalho mediado entre adulto e criança é o ponto central do processo de ensino, paralelamente ao fato de que os conhecimentos devem ser transmitidos às crianças por meio da organização sistematizada do saber.

Sobre o caráter sistemático do trabalho educativo realizado pelo professor, já pontuamos anteriormente que Saviani analisou, por exemplo, o fato de que no ponto de partida da prática pedagógica o professor possui uma “síntese precária” e o aluno possui uma “compreensão sincrética” e no ponto de chegada da prática pedagógica, o professor reduz a precariedade da síntese e o aluno ascende ao nível sintético “Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético” (SAVIANI, 1991, p. 80)

Para Vigotski (2001) o desenvolvimento dos conceitos está atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a linguagem, a comparação e a discriminação. Isso justifica o que já foi antecipado acima, ou seja, os conceitos compõem um processo psicológico complexo e, por isso, precisam ser desenvolvidos e não assimilados por meio de simples memorização.

Das investigações do processo de formação dos conceitos é sabido que o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um *autêntico e complexo ato do pensamento*. Como tal, não pode dominar-se com ajuda de simples aprendizagem, mas que exige inevitavelmente que o pensamento da criança se eleve em seu desenvolvimento interno a um grau mais alto para que o conceito possa surgir na consciência. A investigação nos ensina que em qualquer grau de desenvolvimento o conceito é, desde o ponto de vista psicológico, um *ato de generalização*. O resultado mais importante de todas as investigações neste campo constitui a tese, firmemente estabelecida, de que os conceitos, representados psicologicamente como significados de palavras, se desenvolvem. A essência de seu desenvolvimento consiste em primeiro lugar na transição de uma estrutura de generalização a outra. Qualquer significado da palavra em qualquer idade constitui uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. No momento em que a criança assimila uma nova palavra, relacionada com um significado, o desenvolvimento do significado da palavra não finaliza, mas somente começa. A palavra é a princípio uma generalização do tipo mais elementar, e unicamente à medida que se

desenvolve, a criança passa da generalização elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, culminando este processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 184-185).

Nessa passagem explicita-se claramente a concepção de Vigotski acerca do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O desenvolvimento do significado das palavras ocorreria por meio de um processo no qual inicialmente a criança aprende uma nova palavra realizando uma primeira aproximação ao seu significado, isto é, apropriando-se de um significado inicial e provisório. Está aí apenas começando esse processo de apropriação ou, nos termos de Vigotski, de desenvolvimento do significado da palavra. Esse desenvolvimento caracteriza-se, segundo Vigotski, pela progressiva generalização do significado da palavra. A criança apropria-se inicialmente de um significado restrito a uma determinada situação, mas, na continuidade do processo, ela amplia esse significado, ela incorpora o significado inicial a outros cada vez mais generalizados, até que ela chega ao verdadeiro significado social da palavra. Para Vigotski é esse também o processo de desenvolvimento do conceito, o que explica porque o conceito não pode ser aprendido por simples associação. O primeiro contato com o conceito científico apresentado pelo professor é, nesse sentido, o início do processo de apropriação desse conceito pela criança.

Aqui há um aspecto da argumentação desenvolvida por Vigotski (2001, p. 185) que requer especial atenção, qual seja, a afirmação de que “[...] o ensino direto dos conceitos resulta de fato impossível e pedagogicamente mal sucedido”. O que Vigotski chama de ensino direto dos conceitos é a concepção pedagógica que acredita ser possível a aprendizagem dos conceitos por um processo mecânico e verbalista no qual a criança apenas memoriza palavras, mas não domina seu significado.

Para esclarecer sua concepção Vigotski analisa as reflexões de Tolstói sobre sua própria experiência pedagógica. O grande romancista russo desenvolveu, em meados do século XIX, experiências educativas com camponeses sob forte influência das ideias rousseauianas sobre educação, ideias essas que, como é sabido, foram uma grande fonte de inspiração também para Pestalozzi e Froebel e, posteriormente, no início do século XX, para o movimento escolanovista. Vigotski primeiramente apresenta as ideias de Tolstói, que havia tentado ensinar de forma direta e puramente verbal a linguagem literária às crianças camponesas,

fracassando, porém, em seu intento. Tolstoi então conclui que a aprendizagem da criança deve seguir um curso inteiramente livre e espontâneo, sendo prejudicial qualquer intervenção do professor. Vigotski concorda que o significado das palavras não possa ser ensinado à criança de forma mecânica, direta e puramente verbal, mas discorda da generalização de que qualquer forma de ensino oponha-se ao desenvolvimento do pensamento conceitual pela criança:

O lado errôneo da mencionada tese, relacionada diretamente com as ideias gerais de Tolstoi sobre os problemas da educação, consiste em que exclui qualquer possibilidade de influir seriamente em tão misterioso processo, em que tenta deixar que o processo de desenvolvimento dos conceitos siga seu próprio curso interno, com o que separa o ensino, condenando este a um papel muito passivo no desenvolvimento dos conceitos científicos. Este erro se manifesta especialmente na afirmação categórica do escritor de que 'qualquer intervenção constitui uma força bruta e inconveniente que retarda o processo de desenvolvimento' (VYGOTSKI, 2001, p. 186, grifo do autor).

Entretanto, Vigotski mostra que haveria em Tolstoi uma contradição pois, por um lado, ele dá excessivo valor à atividade mental espontânea da criança mas, por outro, ele reconhece que o ensino direto, mecânico e verbalista não é a única forma possível de se ensinar e que haveria muitas outras formas. Mas vai, além disso, isto é, além do reconhecimento de que existem formas indiretas de se promover a aprendizagem dos conceitos. Vigotski afirma que suas pesquisas revelaram que é possível ensinar diretamente e que tal ensino é necessário, mas que isso não é o final do processo de apropriação do conceito pela criança e sim o seu início:

[...] não só são possíveis os outros mil caminhos aos quais se refere Tolstoi. Também é possível ensinar *conscientemente* ao aluno novos conceitos e formas de uma palavra e pode ser *fonte de desenvolvimento superior dos próprios conceitos que já se tem formado na criança*. É possível, em definitivo influir diretamente sobre o conceito durante o curso do ensino escolar. Mas como mostra a investigação, este trabalho não constitui o final, mas o começo do desenvolvimento do conceito científico e não somente não exclui os próprios processos de desenvolvimento, mas que lhes dá uma nova orientação, situando os processos de ensino e desenvolvimento em relações novas e muito favoráveis do ponto de vista das tarefas finais da escola (VYGOTSKI, 2001, p. 187).

Concluimos, portanto, que quando Vigotski afirmou alguns parágrafos antes, que o ensino direto dos conceitos não seria possível, estava referindo-se a dois

fatos. O primeiro é o de que um ensino mecânico que se pautar numa concepção psicológica meramente associativa dos processos de aprendizagem está fadado ao fracasso. O segundo é que um adequado ensino dos conceitos não resulta de forma imediata no domínio pleno do significado do conceito pela criança. O resultado de um ensino adequado dos conceitos é o impulso ao processo de aproximações sucessivas ao conceito por parte do pensamento da criança. Ou seja, o ensino promove, mobiliza e orienta o processo de aprendizagem, não havendo necessariamente o conflito que o construtivismo estabelece entre ensino e aprendizagem.

Parece-nos, portanto, não haver discrepância entre a formulação de Vigotski e a definição de trabalho educativo postulada por Saviani (2005, p. 13): “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O caráter direto do trabalho educativo significa que o ensino realizado pelo professor põe diretamente em ação o processo de aprendizagem pelo aluno, mas não significa que exista uma correspondência termo a termo entre as ações de ensino realizadas pelo professor e os momentos ou etapas do desenvolvimento do pensamento do aluno.

Como já esclarecemos anteriormente, para Vigotski, o conceito só existe mediante o emprego da palavra e do uso funcional do signo, por isso no primeiro estágio o domínio do significado que a criança tem da palavra corresponde a um nível sincrético.

Nesta fase do desenvolvimento, o significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado não enformado e sincrético de elementos individuais que, as ideias e as percepções da criança, estão de algum modo relacionados entre si em uma imagem. O sincretismo das percepções e dos atos infantis desempenha um papel decisivo em sua formação, por isso que essa imagem é muito instável (VYGOTSKI, 2001, p. 135-136).

Está claramente explicitado que para Vigotski, assim como para Saviani, no período sincrético do conhecimento ou da ação, o pensamento da criança é desordenado, confuso, instável, desprovido de qualquer teoria ou abstrações, pois está submetido somente ao estado empírico das contemplações visuais.

Para Vigotski não há dúvida de que a entrada da criança na escola promove mudanças intelectuais significativas. São essas mudanças que desencadeiam as

capacidades intelectuais da criança em idade escolar, ou seja, a capacidade de decompor, analisar e abstrair, são momentos necessários para a formação dos conceitos.

Está claramente explicitado nos estudos produzidos por Vigotski que os conceitos científicos se constituem a partir da aprendizagem escolar enquanto os conceitos espontâneos se constituem pelas experiências empíricas que a criança tem com sua prática social. Os conceitos espontâneos se desenvolvem de baixo para cima, ou seja, a criança compreende nesse estágio as propriedades mais elementares e inferiores ascendendo a propriedades superiores. O conceito científico “[...] percorre caminho inverso, desenvolvendo-se por um processo dedutivo (das propriedades complexas e superiores às propriedades elementares e inferiores)” (SFORNI, 2004, p. 79). Nesse sentido, talvez seja interessante esclarecer como é que o conceito científico faz o caminho contrário do conceito espontâneo. Para essa explicação faremos uso do texto de Duarte (2003) em que ele discute o saber objetivo na educação escolar.

[...] a essência do objeto em seu estágio de maior desenvolvimento não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato. O processo do conhecimento conteria três momentos: síncrese, análise e síntese. Sem a mediação da análise o pensamento científico não seria capaz de superar a síncrese própria do senso comum e, portanto, não seria capaz de alcançar a síntese, isto é, alcançar a compreensão da realidade investigada em seu todo concreto (DUARTE, 2003, p 46).

Creemos que essa passagem não deixa dúvidas de que o desenvolvimento do conhecimento científico não é uma construção arbitrária, pelo contrário, ele apropria-se do que há de mais elaborado para compreender o menos desenvolvido. Nesse aspecto, Vigotski valorizava os conceitos espontâneos porque considerava que ali estava o embrião do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Não obstante, embora os conceitos científicos e cotidianos sigam caminhos opostos em seu desenvolvimento, *estes dois processos são estreitamente inter-relacionados*. O desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, e tomar consciência do conceito científico. A criança deve alcançar nos conceitos espontâneos limiar em que resulta possível a tomada de consciência. Assim, os conceitos

históricos da criança iniciam seu caminho de desenvolvimento somente quando seu conceito do passado está bastante diferenciado, quando sua vida e a das pessoas que a cercam e as rodeiam se tem fixado em sua consciência dentro do marco da generalização primária de “antes” e “agora” (VYGOTSKI, 2001, p. 253).

Reside nesta citação o embrião do objeto desta pesquisa, ou seja, como o domínio da linguagem escrita pode desenvolver um conhecimento consciente. Como já foi possível observar no método preconizado por Saviani (1991), o ensino dos conteúdos é um instrumento que desenvolverá a capacidade de análise, de abstração, de consciência, isto é, a criança ao apropriar-se do conhecimento científico alterará significativamente sua prática social. No entanto, esse longo processo, explica Saviani, não acontecerá de maneira natural e espontânea. “A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático” (SAVIANI, 2005, p. 20). Como tal, o processo de ensino deve ser organizado e desenvolvido tendo em vista a aquisição, pelo aluno, de um *habitus* que, nas explicações de Saviani, significa criar uma situação irreversível. Como diz Saviani, não é por acaso que o ensino das séries iniciais em todo mundo tem, pelo menos, quatro anos de duração. Se no primeiro ano se ensina a criança o mecanismo para a aquisição do sistema alfabético, para que ela adquira o *habitus*, isto é, para que ela incorpore a condição de alfabetizada como uma disposição ou competência permanente, é necessário que o trabalho pedagógico prossiga com a inclusão de novos conteúdos, de novos conhecimentos, dando sequência ao processo de alfabetização. “A criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático. Dá-se assim, o seu ingresso no universo letrado” (SAVIANI, 2005, p. 21).

A maneira como Saviani analisa a necessidade da irreversibilidade da aprendizagem é muito semelhante à análise que Leontiev (2006) faz do processo de formação das operações conscientes. Leontiev distingue três níveis do agir humano. No primeiro estão as atividades que são processos nos quais há uma relação direta entre o resultado e o motivo. No segundo nível estão as ações que são processos nos quais a relação entre o motivo e o resultado não é imediata. Preparar o almoço para minha família é uma atividade cujo motivo é a necessidade de alimentação de todos os membros da família. O resultado dessa atividade está em relação direta com o motivo, pois todos saciam sua fome. Mas antes de preparar

o almoço preciso ir ao supermercado comprar os ingredientes necessários. O motivo permanece o mesmo, ou seja, a necessidade de alimentação, mas fazer compras no supermercado não tem como resultado direto o saciamento da fome. Trata-se, portanto, de uma das várias ações constitutivas da atividade de preparo do almoço. As atividades, em sua maioria, são constituídas de um conjunto de ações, sendo que a relação entre cada ação e o motivo da atividade é mediada pelas relações com as demais ações. Finalmente, o terceiro nível do agir humano, segundo Leontiev, é constituído pelas operações. Uma operação, segundo esse autor, é um processo empregado para se realizar uma ação. Se quero copiar uma receita que utilizarei no preparo do almoço posso usar uma folha de papel e uma caneta. Mas se eu tiver um computador conectado à internet posso simplesmente “copiar e colar” a receita. O resultado será o mesmo, mas as operações empregadas são distintas. Leontiev explica que uma operação consciente forma-se pela automatização de uma ação:

Como então se converte uma ação em uma operação e, por conseguinte, em uma habilidade e hábito? Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (LEONTIEV, 2006, p. 75).

Note-se que há uma grande semelhança entre essa explicação de Leontiev sobre a formação das operações conscientes e os exemplos dados por Saviani (2005, p. 21) de uma pessoa aprendendo a dirigir um automóvel e uma pessoa aprendendo a ler. Os processos que, no início dessa aprendizagem, exigem a inteira atenção do aprendiz, aos poucos se automatizam, possibilitando a realização do ato de dirigir o automóvel ou do ato de ler.

Os anos de experiência com o trabalho de alfabetização nos permite entender a importância de análises como essas realizadas por Saviani e Leontiev. Agora podemos entender mais profundamente aquilo que intuíamos em nossa prática, ou seja, a necessidade da formação das operações conscientes.

As técnicas que uma criança precisa aprender para escrever têm início com a posição correta da mão para segurar o lápis e traçar corretamente cada letra do alfabeto sobre a folha de papel. Ela também precisa saber que se escreve da

esquerda para a direita e de cima para baixo. Esses movimentos motores, na verdade são desenvolvidos juntamente com o ensino do grafema e fonema das letras do alfabeto que estão no campo das operações mentais. Após a etapa em que a criança aprendeu, por exemplo, a reconhecer a primeira letra de seu nome e consegue estabelecer a relação entre o grafema e o fonema, ela recebe uma nova tarefa, ou seja, escrever as demais letras que compõem seu nome. O objetivo na consciência da criança passa a ser aprender a escrever seu nome completo. Comparando com o exemplo dado por Leontiev, traçar as letras do seu nome “[...] é agora apenas uma das condições da ação requerida por esse objetivo” (LEONTIEV, 2006, p. 75). A ação mental da criança deve voltar-se para aprender a complexidade da linguagem escrita até que esta se torne um processo automático.

No entanto, Leontiev explica que a automação não significa que o sujeito tenha deixado de perceber todos seus movimentos motores e mentais. Na verdade, os movimentos continuam a ser percebidos e controlados. Vejamos um exemplo. Uma criança de nome “Luiz” – grafado com Z – não irá escrever seu nome com S, mesmo sabendo que se for escrito com S não irá alterar o som, porque ao ser pronunciado não será possível identificar a grafia utilizada.

Para refletir sobre estes aspectos podemos citar a aprendizagem da linguagem escrita que só se tornará intelectual depois que for incansavelmente exercitada pela criança. Considerada por Vigotski (2000) como uma função específica da linguagem, a escrita, diferentemente da fala, requer da criança um alto grau de abstração, porque primeiro precisa representá-la no pensamento para depois transformá-la em registro.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e o curso de seu ensino, vemos que na realidade qualquer assunto exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, ou seja, que esta realiza na escola uma atividade que a obriga a superar-se. Isto se refere sempre ao ensino escolar saudável. A criança começa a aprender a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que o ensino é fecundo (VYGOTSKI, 2001, p. 245).

A análise de Vigotski evidencia que a aprendizagem da escrita é de grande importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ela desencadeia o desenvolvimento de uma série de funções que se encontram na zona

de desenvolvimento próximo. As funções psicológicas que estão na zona de desenvolvimento próximo caracterizam-se como funções inter-psíquicas e para serem postas em funcionamento a criança depende da relação com o adulto. Não há ainda autonomia por parte da criança. Trata-se de tudo aquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas o faz com a ajuda do adulto. Posteriormente, ao serem internalizadas tais funções, passando então à condição de funções intrapsíquicas, a criança torna-se capaz de colocá-las em ação por si mesma, ou seja, autonomamente. O movimento caminha, portanto, do exterior para o interior, da heteronomia para a autonomia.

Saviani aponta para a mesma linha de análise. A título de exemplo citaremos duas passagens de seus trabalhos nas quais essa questão é abordada, ressaltando que outras poderiam também ser citadas. A primeira passagem foi extraída do livro *Escola e Democracia*, onde Saviani analisa o que seria uma prática educativa democrática, argumentando que, ao contrário do que postulavam os escolanovistas (e, acrescentaríamos também os construtivistas), a democracia na prática pedagógica não se constitui pela igualdade entre professor e alunos no ponto de partida. Tal igualdade só seria alcançada no ponto de chegada como resultado da ação educativa.

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 1991, p. 87).

A segunda passagem, extraída do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, aborda a questão de que o aprendiz só se liberta do que poderíamos chamar a parte mecânica do conhecimento escolar quando ele internaliza os mecanismos desse conhecimento e, portanto, os automatiza.

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de seu corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito (SAVIANI, 2005, p. 20).

A transmissão do conhecimento construído na história social dos homens é um fator indispensável ao desenvolvimento humano. Não sendo o conhecimento um conjunto morto de informações, mas um corpo complexo de relações conceituais, sua transmissão só se efetiva de fato quando o sujeito que está se apropriando desse conhecimento consegue reproduzir o movimento contido nesse conhecimento, isto é, quando o sujeito caminha da síntese para a análise e desta para a síntese.

A adoção desses pressupostos no campo do ensino da linguagem escrita conduz à tese de que para promover-se o domínio consciente da língua materna em sua forma escrita deve-se ter como princípio didático o de que o domínio consciente dos processos envolvidos na linguagem escrita exige que a criança mantenha para com seu próprio pensamento uma relação bastante diferente da espontaneidade que caracteriza o pensar na prática cotidiana.

Isso tem implicações pedagógicas decisivas. Vamos tentar explicitar de maneira mais objetiva adotando a prática pedagógica do professor alfabetizador. Saviani (1991), quando propôs o método para a pedagogia histórico-crítica esclareceu que o momento em que o aluno tem contato pela primeira vez com o conteúdo ele se encontra no nível de conhecimento sincrético e o professor está no nível da síntese porque pressupõe-se que o professor já tenha dominado o conhecimento do conteúdo que irá trabalhar. Considerando esse mesmo processo para a alfabetização, quando a criança chega à escola sua relação com o sistema alfabético encontra-se no nível sincrético. Mesmo considerando que a aprendizagem escolar nunca começa do zero, é possível considerar que a criança ainda não domina todas as complexidades da escrita simbólica, por isso seu conhecimento ainda é confuso e seu pensamento absorve somente o objeto visível. Considerando, ainda, que o professor alfabetizador se encontra na etapa do conhecimento sintético, cabe a ele ensinar o sistema alfabético das partes para o todo e do abstrato ao concreto, não esquecendo que “na realidade objetiva o todo já existe antes que ele seja reproduzido no plano do pensamento” (DUARTE, 2003, p. 72). Ou seja, a escrita em forma de diferentes textos já foi produzida e está à disposição nos meios de circulação, mas para dominar esse sistema, lendo e escrevendo fluentemente, a criança precisa, primeiro, aprender a dominar as regras da língua materna, percorrendo passo a passo as etapas do seu pensamento. Isto

significa sair de um pensamento empírico, evoluir para o abstrato e aportar-se no concreto.

Obviamente esse processo não é tão simples, na verdade é muito complexo e Vigotski explica essa complexidade quando aborda a mediação enquanto elemento decisivo na apropriação do conhecimento humano.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento próximo. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (VIGOTSKII, 2006, p. 112-113).

Diz Vigotski (2006) que quando uma atividade de aprendizagem é organizada corretamente, além de conduzir o desenvolvimento mental ela ainda ativa um grupo de processos intelectuais que estão ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central. À medida que o trabalho de alfabetização ativa na criança as funções interpsíquicas e estas avançam, transformando-se em funções intrapsíquicas, avança a zona de desenvolvimento próximo, surgindo novas funções interpsíquicas. A alfabetização, sendo guiada pelo princípio de levar o aluno a dominar formas cada vez mais complexas da língua escrita, coloca-se, dessa maneira, na posição de produtora do desenvolvimento e não, como pretendem os construtivistas, como uma consequência do desenvolvimento espontâneo dos esquemas cognitivos e das estruturas mentais.

À luz das teorias apresentadas até esse momento, podemos considerar que avançamos na questão que a princípio nos inquietava, ou seja, como o conhecimento se desenvolve na educação escolar? Ainda não foi possível responder plenamente ao objeto desta pesquisa, ou seja, verificar se é possível desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita no processo de alfabetização, mas com certeza, muitos pontos levantados já indicam o caminho que devemos percorrer no próximo capítulo.

4 VIGOTSKI E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Quando nos propusemos a realizar essa pesquisa já tínhamos definido que buscaríamos nas obras de Vigotski respostas aos questionamentos que vínhamos levantando desde o trabalho que realizamos nas séries iniciais do ensino fundamental, em especial na alfabetização. O que mais motivou nossa aproximação a essa perspectiva no campo da psicologia da educação foi a atitude de valorização da educação escolar por parte de Vigotski, Luria e Leontiev. Definimos como material nuclear para nossas análises os volumes II (2001) e III (1995) da edição espanhola das Obras Escolhidas de Vigotski pela proximidade maior entre os temas tratados nesses volumes e a questão da alfabetização.

Uma parte do volume II é constituída pelo livro *Pensamento e Linguagem* que somente no ano de 2001 teve seu texto integral publicado no Brasil, com o título, contudo, alterado para *A Construção do Pensamento e da Linguagem*²⁸ (2000). A segunda parte do volume II é constituída de conferências sobre psicologia, proferidas por Vigotski no Instituto Pedagógico de Leningrado em 1932. Essas conferências foram publicadas no Brasil com o título “O Desenvolvimento Psicológico na Infância” (1998). O volume III ainda não tem tradução em português. Na edição espanhola esse volume é constituído do livro “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”²⁹, de 1931 e um texto intitulado *Sobre o plurilinguismo na idade infantil*, de 1928.

4.1 VIGOTSKI E O PRINCIPAL ALICERCE DAS OBRAS ESCOLHIDAS: pensamento e linguagem

²⁸ No prefácio à segunda edição de Vigotski e o *Aprender a Aprender*, Duarte (2006) analisa alguns problemas dessa edição brasileira do livro de Vigotski. Em sua tese de doutorado inteiramente dedicada à discussão de questões relativas à tradução das obras de Vigotski para a língua portuguesa, Prestes (2010) também problematiza algumas escolhas feitas pelo tradutor.

²⁹ Esse livro é formado por quinze capítulos, a saber: 1. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores; 2. Método de investigación; 3. Análisis de las funciones psíquicas superiores; 4. Estructura de las funciones psíquicas superiores; 5. Génesis de las funciones psíquicas superiores; 6. Desarrollo del lenguaje oral; 7. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito; 8. Desarrollo de las operaciones aritméticas; 9. Dominio de la atención; 10. Desarrollo de las funciones mnémónicas y mnemotécnicas; 11. Desarrollo del lenguaje y del pensamiento; 12. Dominio de la propia conducta; 13. Educación de las formas superiores de conducta; 14. El problema de la edad cultural; 15. Conclusiones. Futuras vías de investigación. Desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo.

Já foram analisadas por Duarte (2006) as vicissitudes da divulgação, no Ocidente, do livro *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski, por meio da versão resumida publicada no início dos anos 1960 nos EUA, sob os auspícios de Jerome Bruner.

[...] o fato é que a tradução para o português do livro *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1993b), cuja primeira edição brasileira foi lançada em 1987, não é tradução do texto integral, mas sim de uma versão resumida publicada em inglês, nos EUA, no ano de 1962. Essa versão resumida cortou mais de 60% do texto original pois o texto integral, publicado nas *Obras Escolhidas* em espanhol (Vygotski, 1993^a, pp. II-347), tem 337 páginas, enquanto na edição em português tem 132 páginas (DUARTE, 2006, p. 167, grifos do autor).

Relata Luria (2006, p.22) que teria sido o trabalho na escola de formação de professores que teria colocado Vigotski em contato com crianças que possuíam defeitos congênitos e isso o teria estimulado a procurar respostas para ajudar aquelas crianças a se desenvolverem. Somente mais tarde, em Moscou, onde organizou um grupo de trabalho, é que Vigotski teria iniciado seus experimentos psicológicos para responder às questões do problema do pensamento e linguagem.

Resolver a tarefa que se apresentava, inclusive em uma primeira aproximação, somente podia levar-se a cabo através de uma série de estudos experimentais dos diferentes aspectos da questão que nos interessa, por exemplo, investigando os conceitos formados no experimento, investigando a linguagem escrita e sua relação com o pensamento, investigando a linguagem interna, etc (VYGOTSKI, 2001, p. 11).

A ideia central que compôs esse volume permitiu o estudo e análise dessa pesquisa, por apresentar a questão central que estamos abordando, ou seja, o ensino da linguagem escrita e o seu domínio consciente no processo de alfabetização. No entanto, devemos esclarecer que mesmo que nossa produção esteja direcionada para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, não podemos ignorar outros conceitos desenvolvidos por Vigotski sobre as estruturas psíquicas da criança.

4.1.1 Uma análise crítica da teoria de Piaget

No segundo capítulo, do volume II denominado “A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget” (2001, p. 19-96) Vigotski se dedicou a uma análise crítica da teoria piagetiana, discordando do entendimento que Piaget tinha sobre a relação entre pensamento e linguagem. Não pretendemos abordar em detalhes a análise crítica realizada por Vigotski, pois isso já foi realizado por Duarte (2006, p. 213-256). Limitaremos nossas considerações a um único aspecto, mais diretamente ligado ao tema desta tese. Trata-se da divergência fundamental entre Vigotski e Piaget sobre o percurso de desenvolvimento da linguagem na criança, divergência essa que se revela com particular nitidez na discussão sobre a função da linguagem egocêntrica no desenvolvimento psicológico infantil. Essa discussão traz contribuições para nossas críticas ao método construtivista para a alfabetização.

Vigotski (2001) analisou duas obras de Piaget da década de 20: *A Linguagem e o Pensamento na Criança*, de 1923 e *O Juízo e o Raciocínio na Criança*, de 1924³⁰ e destacou que o método clínico empregado por Piaget teria levado à descoberta de novos dados e novos problemas de pesquisa no campo da psicologia. Mas, se por um lado, Vigotski assinala esse mérito das pesquisas realizadas por Piaget, por outro analisa de forma radicalmente crítica os equívocos dos pressupostos dos quais partiu o pesquisador suíço e das conclusões a que chegou.

O primeiro equívoco teria sido justamente a desvalorização da discussão sobre os pressupostos teóricos e a adoção de uma atitude de pura descrição dos fatos constatados pela investigação empírica:

Todavia, [assinala Vigotski] *quem analisa os fatos, o faz indefectivelmente à luz de uma ou outra teoria*. Os dados estão indissolavelmente entrelaçados com a filosofia, sobretudo os dados relativos à evolução do pensamento infantil descobertos, expostos e analisados por Piaget. Se desejamos encontrar a chave de tão rico acúmulo de dados novos, devemos explorar primeiro a *filosofia do fato*, a filosofia subjacente à sua obtenção e interpretação. De outro modo, os fatos permanecerão mudos e mortos (VYGOTSKI, 2001, p. 32, grifos do autor).

³⁰ Em nota de rodapé da edição espanhola das obras escolhidas, é informado que “Ao longo deste capítulo Vygotski oferece numerosas citações tanto de *Le Langage et la pensée chez enfant* (Piaget, 1923), como de *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Piaget, 1924). Dessas citações depreende-se que maneja uma edição conjunta – muito provavelmente uma edição russa – de ambas obras, datada de 1932. (Obras Escolhidas, vol. II p. 33)

Mas sua análise concentrou-se no pensamento egocêntrico da criança, porque o considerou como “[...] o nervo basilar de todo o sistema piagetiano, a pedra angular de toda a sua construção teórica” (VIGOTSKI, 2000, p. 27). Considerado, por Vigotski, como sendo a chave da teoria de Piaget, o pensamento egocêntrico da criança passou a ser analisado em sua essência.

Discordando das concepções desenvolvidas por Piaget, Vigotski as revisou e encontrou uma estrutura teórica questionável a ponto de comprometer todo o trabalho desenvolvido pelo pesquisador suíço. Diante dessa constatação, Vigotski segue outro caminho para compreender a teoria e os princípios que determinavam a pedra angular do conhecimento desenvolvido por Piaget, ou seja, o egocentrismo da linguagem e do pensamento infantil. Para isso, Vigotski analisou pontualmente as peculiaridades do pensamento infantil, como o sincretismo, o autismo, mas se deteve no egocentrismo porque, dizia ele, essa forma de pensamento infantil é o fenômeno universal da teoria piagetiana.

Em suas análises Vigotski (2000, p. 32) constatou que para Piaget “[...] o pensamento egocêntrico é um ponto intermediário, uma fase transitória no desenvolvimento do pensamento entre o autismo e a lógica”. Do mesmo modo Piaget caracterizava a linguagem egocêntrica como a fase em que a criança fala consigo mesma, não se incomoda se tem alguém ouvindo, não mantém diálogo, aliás, torna-se um monólogo. Nesse caso, tomando para análise apenas o conteúdo básico da teoria piagetiana, Vigotski concluiu que, para Piaget, a linguagem egocêntrica não cumpria nenhuma função comunicativa e também “[...] não modifica essencialmente nada nem na atividade da criança, nem nas suas vivências, como um acompanhamento que, na sua essência, não interfere no desenrolar nem no sistema da melodia central que ele segue” (VIGOTSKI, 2000, p. 50). Em termos funcionais, Vigotski identificou que na teoria de Piaget a linguagem egocêntrica podia ser sustentada por duas teses: a primeira tese dizia que a linguagem egocêntrica não alteraria o comportamento da criança, porque seria uma linguagem individual, somente para sua satisfação pessoal, situada muito próxima a um devaneio e não a um pensamento real. A segunda tese, diretamente ligada à primeira, considerava que a linguagem egocêntrica como expressão do pensamento infantil em forma de devaneio, não servia para desenvolver nenhuma função psíquica da criança, seria “[...] natural reconhecer nela um sintoma de fraqueza, de imaturidade do pensamento infantil, sendo de se esperar naturalmente que esse

sintoma venha a desaparecer no processo do desenvolvimento da criança”. (VIGOTSKI, 2000, p. 51)

Como se vê, para Piaget, a linguagem egocêntrica da criança é inútil para seu desenvolvimento, por isso ela desaparecerá, extinguir-se-á com a substituição do pensamento egocêntrico pelo pensamento socializado. Pondo isso à prova, Vigotski (2000, p. 53) realizou experimentos com Luria, Leontiev e outros colaboradores e constatou diferentemente de Piaget “[...] que a linguagem egocêntrica da criança começa muito cedo a desempenhar em sua atividade um papel sumamente original”. Essa conclusão levou Vigotski a observar que essa forma de linguagem tornava-se um meio de pensamento para a criança desempenhando novas funções em seu comportamento. Nos exemplos citados por Vigotski é possível compreender que, nessa fase, quando a criança se encontra diante de uma tarefa com obstáculos ela realmente fala consigo mesma, mas essa fala está ligada à situação que precisa ser resolvida, ou seja, sua fala se torna um instrumento do pensamento, uma tomada de consciência da situação problemática em que se encontra.

Quanto aos dados experimentais que Vigotski e sua equipe analisaram, uma questão era essencial: qual a função e o destino da linguagem egocêntrica? Essa tarefa os levou a formular a hipótese de que a linguagem egocêntrica seria um estágio transitório da linguagem exterior para linguagem interior. Isso mudou consideravelmente o conceito de linguagem egocêntrica que passou a ter uma função decisiva no desenvolvimento do pensamento infantil. Assim, os experimentos reiteraram qual era a função da linguagem egocêntrica da criança:

[...] trata-se do fato de que a linguagem egocêntrica da criança não só pode não ser expressão do pensamento egocêntrico como ainda exerce uma função diametralmente oposta ao pensamento egocêntrico – a *função de pensamento realista* – e, assim aproximar-se não da lógica do sonho e do devaneio mas da lógica da ação e do pensamento racionais e sensatos (VIGOTSKI, 2000, p. 60, grifo nosso).

Resolvida essa questão, os estudos do grupo de Vigotski verificaram que a linguagem egocêntrica tem sua origem na linguagem social por meio da transferência das “[...] formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (VIGOTSKI, 2000, p. 64). Nesse entrelaçamento é que as pesquisas vigotskianas demonstram o percurso do desenvolvimento da linguagem infantil, que vai da linguagem socializada, no plano

das funções interpsicológicas, para a linguagem interior, no plano das funções intrapsicológicas.

Assim sendo, a linguagem egocêntrica é uma fase de transição entre a linguagem externa e a linguagem interna. Ou seja, o que ocorre não é, como defendeu Piaget, uma atrofia da linguagem egocêntrica em razão da substituição do pensamento egocêntrico pelo pensamento socializado mas, sim, a interiorização da linguagem.

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado mas do social para o individual. É esse o resultado fundamental do estudo tanto teórico quanto experimental do problema que está no foco de nosso interesse (VIGOTSKI, 2000, p. 67).

No capítulo 6 do livro Vigotski e o Aprender a Aprender, Duarte (2006, p. 257-280) desenvolve uma análise crítica do sócio-construtivismo característico da psicologia piagetiana. Para esse autor, a despeito de muitos pesquisadores considerarem que as críticas de Vigotski a obras do jovem Piaget não seriam aplicáveis ao restante da produção científica do epistemólogo suíço, a psicologia piagetiana nunca teria abandonado a tese de que o desenvolvimento da criança caminha do individual para o social³¹.

No que interessa diretamente a este trabalho, constatamos que esse pressuposto é adotado pelo construtivismo também no campo da alfabetização, o que leva os construtivistas a afirmarem que o domínio da língua escrita seria uma progressiva substituição das hipóteses formuladas pela própria criança. Essas hipóteses caminhariam em direção a formas mais “socializadas” de se operar com a língua escrita. Para Vigotski a linguagem egocêntrica é uma fase intermediária entre processos psicológicos exteriores e processos psicológicos interiores, ou seja, trata-se de um processo de interiorização do social. Para os construtivistas a alfabetização é um processo que caminha do interior para o exterior, do individual para o social.

³¹ Uma análise detalhada dos princípios ideológicos defendidos pelo construtivismo é apresentada no livro de Rossler (2004) intitulado *Sedução e Alienação no Discurso Construtivista*.

4.2 AS PARTICULARIDADES GENÉTICAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

No capítulo IV do livro *A construção do Pensamento e da Linguagem*, Vigotski investigou “As raízes genéticas do pensamento e da linguagem” (2000, p. 111-150). Para Vigotski as complexas relações entre pensamento e linguagem têm sua gênese histórica ligada à necessidade das relações humanas durante o trabalho no momento em que ocorre o intercâmbio social. Se, porém, na história da humanidade, a linguagem foi construída a partir da atividade de trabalho, na ontogênese, isto é, na formação do indivíduo na sociedade contemporânea, a linguagem já existe como um complexo sistema de signos que deve ser apreendido pelo indivíduo em seu relacionamento com os outros seres humanos. Da mesma forma, o indivíduo precisa aprender a usar os objetos existentes em seu meio cultural. No início da ontogênese, o desenvolvimento da linguagem e o do pensamento teriam, segundo Vigotski, origens distintas:

A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se (VIGOTSKI, 2000, p.111).

Vigotski comprovou, por meio de experimentos, que o desenvolvimento da fala passa por quatro estágios básicos sendo o primeiro estágio denominado de estágio natural ou primitivo “[...] que corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando essas operações aparecem em forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento”. (VIGOTSKI, 2000, p. 137). O segundo estágio refere-se ao *estágio da psicologia ingênua*, ou seja, é a fase em que a criança exercita as experiências com seu próprio corpo e com os objetos à sua volta fazendo uso de instrumentos, constituindo assim “[...] o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança”.(Id, ibid, p. 137). É um estágio em que a criança assimila as estruturas gramaticais da fala antes de assimilar as suas estruturas lógicas. Vigotski diz que o terceiro estágio é caracterizado pelos *signos exteriores*, ou seja, os signos exteriores criados artificialmente pela humanidade servirão como auxílio para a memória. “É o estágio em que a criança

conta nos dedos, o estágio dos signos mnemotécnicos externos no processo de memorização. No desenvolvimento da fala corresponde-lhe a linguagem egocêntrica” (VIGOTSKI, 2000, p. 138). Finalmente o quarto estágio recebe uma denominação que Vigotski chama de metafórica, é o estágio do *crescimento para dentro*. Nesse estágio a criança começa a usar a memória lógica, começa “[...] a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa” (Id, ibid, p. 138). Quando a criança chega a este estágio o desenvolvimento exterior e interior ocorrem por influência recíproca.

No campo do desenvolvimento da fala interior, responsável pelo desenvolvimento do pensamento, Vigotski trabalha com uma série de hipóteses para levantar questões até então em fase de pesquisa. Será que a fala interior passa pelas fases do sussurro e da fala egocêntrica antes de se desenvolver? Ou será que ela se desenvolve juntamente com a fala exterior? Vigotski concluiu que:

Com tudo isso revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica da criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2000, p. 148-149).

Quando Vigotski afirmou, na passagem acima, que o desenvolvimento do pensamento da criança depende do domínio que ela tem dos meios sociais, isto é da linguagem, fica estabelecido que um dos princípios do desenvolvimento da criança é que a apropriação dos signos externos, criados pela humanidade, é determinante para o pensamento se verbalizar e a fala se intelectualizar. No entanto, como explica Vigotski (2000) isso não ocorre linearmente, num processo gradual, são as mudanças do biológico para o social decorrentes da apropriação dos fenômenos históricos desenvolvidos pela humanidade.

4.3 A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS EM IDADE ESCOLAR

Para Vigotski, o desenvolvimento intelectual da criança só se efetiva em condições de um sistema organizado. Neste caso, ele se referia à escola. Esse

aspecto foi evidenciado no capítulo VI intitulado “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade infantil” (2001, p. 181-285), em que ele dá destaque ao desenvolvimento do pensamento infantil por influência da educação escolar.

Como era próprio de seus textos, antes de apresentar as conclusões de suas pesquisas Vigotski analisou as teorias existentes na sua época sobre o tema que estava estudando. No campo dos conceitos científicos e espontâneos, primeiramente Vigotski (2001) identificou que mesmo Piaget reconhecendo que os conceitos científicos tem seu início no pensamento infantil, ainda assim o epistemólogo suíço “[...] fazia uma afirmação oposta, segundo a qual somente os conceitos espontâneos e as ideias espontâneas da criança podem ser a fonte do conhecimento imediato da qualidade específica do pensamento infantil” (VYGOTSKI, 2001, p. 190). Vigotski discordou de Piaget e disse que o pensador suíço cometia equívocos, pois o correto era que “[...] a criança, quando assimila o conceito, o transforma, refletindo as características específicas de seu próprio pensamento neste processo de transformação” (Id, ibid, p. 190). O equívoco residiria no fato de que Piaget desconsideraria o processo de reelaboração, por parte da criança, dos conceitos científicos provenientes dos adultos. Poderia ser argumentado, em defesa de Piaget, que suas análises sobre o processo de assimilação do objeto cognitivo aos esquemas prévios de ação e de pensamento infantil explicariam esse processo de reelaboração dos conceitos pela criança. Ocorre que as relações entre os processos de assimilação e acomodação em Piaget são determinadas pelos esquemas e estruturas cognitivas existentes previamente à interação espontânea com o objeto de conhecimento não sendo alteradas pela ação de transmissão do conhecimento socialmente existente. Apenas a resistência do objeto à ação espontânea da criança poderá levar a uma reorganização dos esquemas prévios. A rigor a criança não interage com o pensamento mais desenvolvido, ela interage espontaneamente com o objeto. É dessa forma que, segundo Piaget, a criança superaria as limitações iniciais de seus esquemas de ação e de pensamento, substituindo-os por esquemas capazes de assimilar objetos cada vez mais complexos.

Outro erro que Vigotski identificou estava diretamente ligado ao primeiro, ou seja, se Piaget não reconhecia que os conceitos científicos refletiam as particularidades do pensamento infantil, então, Vigotski (2001, p. 190) afirmou que era obrigado a reconhecer que para Piaget “[...] existe uma barreira intransponível

rígida, estabelecida de uma vez para sempre, que exclui toda possibilidade de que estes dois tipos de conceitos se influenciam mutuamente”. Para Vigotski, não há esta separação entre os dois conceitos ou, melhor dizendo, os conceitos científicos e os conceitos espontâneos são unidos por um único sistema, existe um vínculo entre eles. A ruptura que Piaget vê entre os dois conceitos leva ao entendimento de que o desenvolvimento dos conceitos seria mecânico. Diz Vigotski (2001, p. 190) “Por isso, para ele, o desenvolvimento dos conceitos se baseia na união mecânica de processos isolados, que não têm nada em comum e que transcorrem como por dois canais totalmente isolados e separados”. Quanto ao terceiro erro foi analisado como consequência dos dois primeiros, ou seja, se para Piaget são os conceitos espontâneos que refletem as particularidades do pensamento infantil e não os conceitos científicos, então, por um lado, Piaget está reconhecendo que os conceitos científicos existentes na sociedade não promovem o desenvolvimento dos conceitos espontâneos dominados pela criança, mas por outro lado a teoria piagetiana reconhece “[...] que a essência do desenvolvimento mental da criança consiste na realização progressiva da socialização de seu pensamento” (VYGOTSKI, 2001, p. 190). Aqui, para Vigotski, se estabeleceu um outro equívoco e também o ponto fraco da teoria de Piaget, porque a maior fonte de socialização para desenvolver o pensamento infantil e os conceitos científicos é a aprendizagem escolar e da forma como Piaget analisa o desenvolvimento intelectual da criança acaba negando a função do ensino sistematizado oferecido na escola.

Para contrapor-se a esses equívocos piagetianos e superá-los, Vigotski levantou algumas hipóteses: a primeira seria que o desenvolvimento dos conceitos científicos, deverá “[...] *revelar todas as características qualitativas fundamentais do pensamento da criança na fase concreta de seu desenvolvimento em relação com a idade*” (VYGOTSKI, 2001, p. 193, grifos da obra). A segunda hipótese era a de que os conceitos científicos da criança não apresentariam “[...] apenas traços contrários aos que conhecemos das análises dos conceitos espontâneos, mas também traços comuns a eles” (id, ibid, p. 194) e a terceira e última hipótese seria a de que “[...] entre os processo de ensino e desenvolvimento na formação dos conceitos não deve existir um antagonismo, mas devem existir relações muitíssimas mais complexas e de caráter positivo” (id, ibid, p. 194).

Essas hipóteses sustentaram a seguinte afirmação:

Podemos esperar que no curso de uma investigação especial se manifestará que o ensino é uma das fontes principais do desenvolvimento dos conceitos infantis e uma poderosa força motriz deste processo. Ao estabelecer esta hipótese, nos baseamos no notório fato de que o ensino constituiu durante a idade escolar um fator decisivo, determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, incluído o desenvolvimento de seus conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 195).

Analisando o percurso dos estudos de Piaget, Vigotski novamente voltou a afirmar que os conceitos científicos se constituem na aprendizagem dos conteúdos escolares, a criança os assimila e reelabora, mas nesse primeiro momento, a formação do conceito apenas começou, ainda há um longo caminho até que o conceito seja plenamente apropriado pela criança.

Outra questão bastante discutida por Vigotski nesse capítulo e na qual temos interesse particular é a do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. Vigotski aborda essa questão no contexto mais amplo das relações entre os processos educativos e o desenvolvimento psicológico da criança. Essas relações não se estabelecem apenas quando a criança ingressa no ensino elementar, quando vai à escola; elas ocorrem também nas situações da vida cotidiana com a diferença de que na escola elas passam a um novo patamar, caracterizado pela sistematicidade. Igualmente as relações com a linguagem se transformam. As relações que a criança mantém com a linguagem falada no seu cotidiano não são as mesmas que ela mantém com a linguagem escrita na escola. A começar do fato de que as funções de ambas são distintas:

A linguagem escrita é uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem oral não menos que a linguagem interior se diferencia da exterior enquanto a sua estrutura é o seu modo de funcionamento. Como mostra a investigação, a linguagem escrita exige inclusive para seu desenvolvimento mínimo um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada de seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias, mas uma linguagem que carece de características mais importantes da linguagem oral: o som material (VYGOTSKI, 2001, p. 229).

Isso exige da criança o desenvolvimento da capacidade de abstração. Claro que essa capacidade não surge do nada, o próprio desenvolvimento anterior da linguagem oral fornece a base para isso.

Agora se estabelece uma nova tarefa: independente do aspecto sensível da própria linguagem, deve passar à linguagem abstrata, a

linguagem que não utiliza palavras, mas ideias de palavras. Neste sentido, a linguagem escrita se distingue da linguagem oral do mesmo modo que o pensamento abstrato do visual (VYGOTSKI, 2001, p. 229).

Vigotski explica que essa é a razão pela qual forma-se um descompasso entre o nível de domínio da linguagem oral pela criança e o nível do seu domínio da linguagem escrita, sendo que este último de início fica aquém daquele. Isso decorreria, segundo Vigotski, do esforço de abstração que a criança precisa fazer para trabalhar com a escrita e não, como entendiam alguns pesquisadores e educadores, de uma mera dificuldade muscular da criança para escrever:

Como mostram nossas investigações, é precisamente o caráter abstrato da linguagem escrita, o fato de que esta linguagem somente se pensa e não se pronuncia o que constitui uma das maiores dificuldades com que tropeça a criança durante o processo de domínio da escrita. Quem segue considerando que uma das dificuldades mais importantes consiste na falta de desenvolvimento dos músculos relacionados com a técnica da escrita não vê as raízes das dificuldades ali onde realmente existem e toma o insignificante como o centro, o fundamental (VYGOTSKI, 2001, p. 229).

O caráter abstrato da linguagem escrita não seria, entretanto, caracterizado apenas pela ausência da fala, mas também pela ausência de um interlocutor imediato.

É uma linguagem sem interlocutor, o que constitui uma situação completamente incomum para a conversação da criança. A situação da linguagem escrita é uma situação em que a pessoa a quem é dirigida ou bem está ausente ou não se acha em contato com quem escreve. Trata-se de uma linguagem-monólogo, da conversação com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou uma figura, enquanto que em qualquer situação da linguagem oral é uma situação de conversação (VYGOTSKI, 2001, p. 229-230).

A linguagem escrita prossegue Vigotski, pode ser considerada uma simbolização de segundo grau. Isso faz com que a maior dificuldade de aprender a linguagem escrita em comparação à linguagem oral seja similar ao grau maior de dificuldade de se aprender álgebra em comparação à aprendizagem da aritmética.

A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. Porém, da mesma forma que o domínio da álgebra não repete a aprendizagem da aritmética, mas constitui um novo plano mais elevado de desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que reestrutura e eleva a um grau superior o pensamento aritmético estabelecido anteriormente, exatamente do mesmo modo a álgebra da linguagem, a linguagem escrita, introduz a criança no plano

abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando com isso o sistema psíquico da linguagem oral estabelecido anteriormente (VYGOTSKI, 2001, p. 230).

Outra questão abordada por Vigotski é a da consciência dos motivos que exigiriam o domínio da linguagem escrita. Vigotski afirma que dados de pesquisa revelariam que a criança ao ingressar na escola não teria ainda claros os motivos pelos quais seria necessário aprender a linguagem escrita. Isso decorreria, segundo Vigotski, das próprias diferenças de função entre a linguagem oral e a escrita. No caso da primeira a conversação seria sempre precedida e impulsionada por uma necessidade.

Cada frase, cada conversação é precedida pelo aparecimento do motivo da linguagem: para que falo, que fonte de motivos afetivos e de necessidades alimenta essa atividade. A situação da linguagem oral dá lugar a todo momento à motivação de cada novo matiz da linguagem, da conversação, do diálogo. A necessidade de algo e o pedido, a pergunta e a resposta, a manifestação e a réplica, a incompreensão e a explicação e numerosas relações semelhantes entre o motivo e a linguagem determinam por completo a situação da linguagem sonora real. Na linguagem oral não há necessidade de se criar a motivação da fala. Neste sentido, a linguagem oral está regulada pela situação dinâmica. Depreende-se por completo dela e se desenvolve de acordo com um tipo de processo situacionalmente motivado e condicionado (VYGOTSKI, 2001, p. 230-231).

Muito diferente seria o caso da linguagem escrita, onde a necessidade não se apresenta de forma imediata e espontânea. Porém, ao contrário do que concluiriam aqueles que identificam liberdade com espontaneidade, Vigotski afirma que a falta de espontaneidade dos motivos que levam ao uso da linguagem escrita torna-a mais livre do que a linguagem oral:

Na linguagem escrita nós mesmos nos vemos obrigados a crer na situação, melhor dizendo, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, a utilização da linguagem escrita pressupõe uma atitude com respeito à situação totalmente nova em comparação com a linguagem oral, atitude que exige uma maior independência, uma maior voluntariedade, uma maior liberdade em respeito a ela (VYGOTSKI, 2001, p. 231).

Aproximamo-nos aqui do processo de alfabetização. Vigotski esclarece em que consiste, para a criança que está sendo alfabetizada, essa atitude da criança

perante a linguagem escrita, que é diferente de sua atitude perante a linguagem oral. Com relação à linguagem escrita a criança deve:

[...] atuar voluntariamente, a linguagem escrita é mais voluntária que a oral. Esse é o *leitmotiv* de toda a linguagem escrita. Já a forma fônica da palavra, que na linguagem oral se pronuncia automaticamente, sem desmembrá-la em sons isolados, exige na escrita uma ordenação, uma separação. A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia e não realiza nenhuma operação intencional ao pronunciar cada som isolado. Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos (VYGOTSKI, 2001, p. 231).

Mas não é só na formação das palavras escritas que se faz necessária a intencionalidade da criança. O mesmo acontece com a elaboração de frases escritas.

A atividade da criança se estrutura de maneira totalmente análoga quando se trata de formar frases escritas. Compõe as frases voluntariamente, da mesma forma que recria voluntária e intencionadamente a palavra sonora a partir de letras isoladas. Sua sintaxe é igualmente voluntária na linguagem escrita como é sua forma fonética. Finalmente, a estrutura semântica da linguagem escrita exige o mesmo trabalho voluntário a respeito dos significados das palavras e o seu desenvolvimento segundo uma determinada sequência da sintaxe e da fonética. Isso porque a linguagem escrita se encontra com respeito à linguagem interior em uma relação diferente da oral. Se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e já pressupõe sua existência (VYGOTSKI, 2001, p. 231).

A linguagem escrita exigiria, segundo Vigotski, uma sintaxe com características opostas às da linguagem interna, sendo a linguagem oral um meio termo entre ambas. Das três a linguagem escrita seria aquela cuja sintaxe teria um caráter maior de intencionalidade (voluntariedade).

Trata-se de uma linguagem orientada para a máxima compreensão por outra pessoa. Nela tudo tem que ser dito até o final. A transição da linguagem interior, reduzida ao máximo, da linguagem para si mesmo à linguagem escrita, desenvolvida ao máximo, a linguagem para outra pessoa, exige da criança complicadíssimas operações de construção voluntária do tecido semântico (VYGOTSKI, 2001, p. 232).

Nesse sentido, Vygotski (2001, p. 234) considera que a escrita faz a criança agir de maneira mais intelectual, com mais consciência, possibilitando a tomada de

consciência das atividades que realiza. “Por isso, tanto a gramática como a escrita permitem à criança elevar-se a um grau superior no desenvolvimento da linguagem”. Nessa situação, a apropriação da linguagem escrita é considerada uma atividade extremamente complexa por provocar enormes transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, desde que ensinada de forma organizada e se torne necessária a ela.

Por ora, interrompemos aqui as análises do volume II e passaremos agora ao volume III das Obras Escolhidas. Como já anunciamos, este volume não tem tradução para a língua portuguesa, por isso nossos estudos foram realizados na tradução espanhola. Todas as citações que constarem nesse texto foram traduzidas por nós. Tivemos o prazer de ler na íntegra esse volume e com certeza podemos afirmar que essa leitura norteou o caminho dessa pesquisa. Encontramos em seus capítulos as orientações teóricas e a descrição de experimentos que, muitas vezes, respondiam a nossas inquietações sobre a linguagem escrita e em outros momentos fomentavam nosso interesse por outras questões abordadas por Vigotski. Os editores dizem que conseguiram reunir, nesse volume, a famosa monografia produzida por Vigotski sobre “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e todas as investigações teóricas sobre os problemas gerais do desenvolvimento dessas funções na idade infantil. No conjunto dessa obra Vigotski nos brindou com o texto “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita” que se tornou a âncora de nossas reflexões.

4.4 A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Como fizemos com a obra “A construção do pensamento e da linguagem” (2000), também no volume III abordaremos os aspectos que mais contribuíram com nosso trabalho. O problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, discutido logo no primeiro capítulo, compõe um dos alicerces dos estudos vigotskianos. A esse respeito os estudos desenvolvidos por Vigotski demonstraram que existe um período pré-histórico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cujo entendimento é imprescindível para “[...] a elaboração científica e o segmento da própria história de seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1995, p. 16).

4.4.1 As características do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Para atender ao princípio das funções psíquicas superiores Vigotski começou analisando as teorias da época: a naturalista de orientação biológica e a metafísica orientada pela filosofia idealista constatando suas fragilidades. No caso da psicologia de enfoque naturalista o desenvolvimento das funções psíquicas superiores “[...] não é outra coisa senão o estudo do instinto sexual, das metamorfoses da atração erótica, do desenvolvimento camuflado e sublime do sexo” (VYGOTSKI, 1995, p. 24). No caso da psicologia de enfoque metafísico, era assim apresentado:

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é um processo puramente espiritual do qual cabe afirmar tão somente que cronologicamente coincide, mais ou menos, no tempo com alguns processos corporais, mas que por si mesmo não admite o exame causal e não necessita ser explicado, mas compreendido (VYGOTSKI, 1995, p. 24).

Vigotski viu que essas teses não se sustentavam por si só. Ele não negava que era particularmente interessante estudar as raízes biológicas e orgânicas dos bebês porque nessa fase é que “[...] se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas do comportamento: o *emprego de ferramentas* e a *linguagem humana*” (VYGOTSKI, 1995, p.18, grifo do autor), responsáveis pela pré-história do desenvolvimento cultural da criança. No entanto, reconhecer essa particularidade não significava que Vigotski tinha concordado com essas pesquisas, pelo contrário, ele continuou a afirmar que essas psicologias ignoravam o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. “Assim como não se tem escrito nada da história do desenvolvimento do desejo infantil, tão pouco se tem escrito da história do desenvolvimento das demais funções superiores como a atenção voluntária, a memória lógica, etc.” (VYGOTSKI, 1995, p. 19). Essa constatação colocou Vigotski diante de um fato que não podia ser ignorado. Era preciso iniciar uma investigação que respondesse a esse dilema, o dilema que chamou de enfermidade do antihistoricismo. Para esse estudioso soviético, que tinha adotado os princípios da teoria materialista em suas pesquisas, era inconcebível aceitar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores

tivessem apenas raízes nas leis biológicas, negando o que para ele era irrefutável, ou seja, as funções psíquicas superiores se desenvolvem graças ao desenvolvimento histórico da humanidade.

Tendo em vista que as teorias da psicologia, de sua época, deixavam à margem os aspectos sociais e culturais, Vigotski assinalou que elas estavam longe de estudar o desenvolvimento cultural. Por isso organizou sua pesquisa em torno de dois grupos de fenômenos para desenvolver o conceito das funções psíquicas superiores. No primeiro grupo estavam “[...] os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 29) e no segundo grupo encontravam-se “[...] os processos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denomina atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.” (Id, ibid, p. 29). Dessa forma, Vigotski realizou sua pesquisa procurando avançar no esclarecimento de como se desenvolve o psiquismo infantil.

Vygotski (1995, p. 34) evidenciou que “no processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais”. Assim, se confirma a premissa vigotskiana de que a cultura modifica as funções psíquicas superiores e forma novos comportamentos no homem em desenvolvimento. “O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (VYGOTSKI, 1995, p. 36). Assim concebido, o desenvolvimento cultural se produz simultaneamente com o processo de maturação orgânica, mas o supera a partir da apropriação da cultura pela criança. Para exemplificar esse processo Vigotski cita o emprego de ferramentas, isto é, objetos pela criança no final do primeiro ano de vida. A criança ainda está se desenvolvendo biologicamente, suas capacidades ainda estão se formando e ela já começa a usar instrumentos. Isso diferencia a ontogênese da filogênese, pois nesta primeiro o ser humano teve que alcançar um certo nível de desenvolvimento biológico para então começar a produzir e empregar as ferramentas.

Vigotski considerou que o desenvolvimento da criança ocorre numa unidade dialética que se estabelece entre o biológico e o cultural.

O biológico e o cultural – tanto na patologia como na norma - resultaram ser formas de desenvolvimento heterogêneas, especiais, específicas, não coexistentes ou superpostas entre si, independentes mecanicamente uma da outra, mas fusionadas em uma síntese superior, complexa, porém única (VYGOTSKI, 1995, p. 45).

Com essa passagem Vigotski encerrou esse círculo de discussões destacando que o desenvolvimento dessa tese seria a tarefa básica de suas investigações.

4.4.2 Ferramentas e signos como mediadores do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Para Vigotski, (1995) tanto o biológico como o histórico são elementos que estruturam o desenvolvimento cultural do homem. Para chegar a essa afirmação Vigotski aprofundou seus estudos sobre dois elementos fundantes da cultura humana: ferramentas e signos. Analisando as obras de Marx e Engels, o pesquisador soviético constatou que um importante componente do processo de desenvolvimento humano foi a criação de instrumentos como mediadores no processo do desenvolvimento cultural dos indivíduos.

Assim, como Vigotski, fomos estudar nos fundamentos centrais das obras de Marx e Engels o significado do uso dos instrumentos para o desenvolvimento humano e constatamos que eles partem da premissa de que o trabalho criou o próprio homem, mas para isto foi necessário desenvolver instrumentos físicos que modificassem a natureza e também o próprio homem.

Engels (2004), que atribuiu ao trabalho a criação do próprio homem, confirma a premissa acima enunciada.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E na medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos do sentido [...] (ENGELS, 2004, p. 5).

Engels segue o texto descrevendo a função dos órgãos dos sentidos como o olho humano, o olfato, o tato comparando cada um deles com os órgãos dos sentidos de diferentes animais, mas enfatiza que no homem todos esses órgãos foram se desenvolvendo sem cessar, diferentemente dos animais que eram incapazes de modificar sua natureza. O homem, por meio do trabalho, foi capaz de transformar a natureza e a si mesmo, mas como afirma Engels (2004, p. 6) “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos”, instrumentos que eram utilizados para a caça e a pesca garantindo, assim, uma alimentação mista composta de carnes e vegetais aos homens pré-históricos. Diz Engels (2004, p. 7) que “graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados”.

Com base nessa análise, Marx refere-se aos instrumentos como *meio de trabalho* definindo-o como “[...] uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto [...]” (MARX, 1985, p. 150).

Dando continuidade, logo em seguida Marx via que:

O uso e a criação de meios de trabalho, embora existam em germe em certas espécies de animais, caracterizam o processo de trabalho especificamente humano e Franklin define, por isso, o homem como a *toolmaking animal*, um animal que faz ferramentas (MARX, 1985, p. 150-151, grifo nosso).

No que se refere aos meios de trabalho ou instrumentos, Marx os considerava “[...] não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha [...]” (MARX, 1985, p. 151). Nesse sentido, podemos considerar que o instrumento é um objeto social que o homem utiliza para transformar outros objetos.

Tendo em vista a base marxista, Leontiev (1978), estabelece uma relação direta entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho. Se para Leontiev o trabalho criou o homem e também criou a consciência, o instrumento só pode ser utilizado em ligação com a consciência de suas finalidades socialmente estabelecidas: “[...] é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho [...]”

(LEONTIEV, 1978, p. 83). A partir desse princípio Leontiev explica que quando o homem utiliza um instrumento ele não está apenas possuindo-o, mas está dominando um conhecimento produzido socialmente.

Do mesmo modo, Vigotski e Luria (1996) consideram os instrumentos como o pré-requisito para o desenvolvimento cultural dos homens. No que se refere ao homem, o uso de instrumentos é fator determinante de sua transformação e da transformação da natureza. Vigotski e Luria (1996, p. 88) também consideram que “[...] libertar a mão torna-se um pré-requisito para o trabalho”, pois o homem passa a utilizá-la para assumir novas funções no domínio da natureza. A partir do momento em que esses fatores ocorrem, o pesquisador soviético indica que algo também se modifica no desenvolvimento psicológico do homem. “O processo de trabalho exige que o homem tenha certo grau de controle sobre seu próprio comportamento. Esse controle sobre si mesmo baseia-se essencialmente no mesmo princípio em que se baseia nosso controle sobre a natureza” (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p.89). Ao controlar a natureza o homem obriga-a a servi-lo, assim como ao controlar seu comportamento o homem obriga-se a possuir autocontrole dos seus próprios processos de comportamento.

Porém, o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente **não pelas leis da evolução biológica**, mas **pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade**. Aperfeiçoar os ‘meios de trabalho’ e os ‘meios de comportamento’ sob a forma de **linguagem** e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento ‘[d] a mão nua e [d] o intelecto entregues a si mesmos’ (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 91, grifo nosso).

Esse entendimento do autor confirma que o trabalho é o fator responsável pelo desenvolvimento humano, pois o trabalho gera a produção e o emprego de ferramentas e de signos, o que caracteriza a atividade humana como essencialmente mediada e mediadora.

[...] por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e outras mudanças no objeto. É o meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente, em sua própria conduta, e na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro. Ambas

atividades são tão diferentes que a natureza dos meios empregados não pode ser a mesma nos dois casos (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

Os signos como estímulos artificiais serão determinantes nas reações humanas e servirão “[...] como meios para dominar os processos de sua própria conduta. É o próprio homem que determina seu comportamento com ajuda de estímulos-meios artificialmente criados” (VYGOTSKI, 1995, p. 77). Entre as operações mais rudimentares da ação humana, um dos estímulos artificiais empregados pelo homem foi a utilização do nó, considerada por Vigotski (1995) como sendo uma função rudimentar da memória cultural. Sendo a atividade de trabalho uma atividade que requer a antecipação mental dos resultados e das estratégias, ou seja, requer planejamento, a memória torna-se uma importante função psicológica. Mas como a memória espontânea, direta, imediata, está sujeita a falhas, o ser humano desenvolveu recursos auxiliares externos como fazer nós em um cipó ou em suas vestes ou fazer incisões em pedaços de madeira ou em ossos. “Entre numerosos povos da antiguidade eram muito utilizados procedimentos similares, ou seja, anotações em nós nas formas mais diversas. Ainda podemos observá-los entre os povos primitivos em estado vivo e, com frequência, no próprio momento de sua aparição” (VYGOTSKI, 1995, p. 78).

Graças aos meios artificiais desenvolvidos pela humanidade como forma de estímulo auxiliar para a memória, o homem desenvolveu os processos de memorização e recordação. Esses processos de criação e desenvolvimento de estímulos artificiais quando introduzidos em situações psicológicas são denominados por Vigotski (1995, p. 83) de *signos* e cumprem a função de auto estimulação, “De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo”.

Vigotski concorda com Pavlov que a atividade mais geral dos hemisférios cerebrais, comum aos seres humanos e aos animais mais desenvolvidos, é a atividade de sinalização, ou seja, de resposta a sinais do meio ambiente. Mas se a sinalização é um processo fisiológico comum a seres humanos e a animais, o que explica a especificidade do comportamento e do psiquismo humano é outro processo, o de criação de signos, chamado por Vigotski de processo de significação:

Mas a conduta humana se distingue precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais e, antes de tudo, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios. Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o ponto de vista psicológico é a significação, ou seja, a criação e o emprego dos signos. Tomamos essa palavra no sentido mais literal e exato. A significação é a criação e o emprego dos signos, ou seja, de sinais artificiais (VYGOTSKI, 1995, p. 84, grifo da obra).

Se, por um lado, Vigotski concorda com Pavlov que a formação dos reflexos condicionados é um princípio comum a seres humanos e animais, por outro lado Vigotski defende a tese de que o fundamental está no fato do ser humano produzir deliberadamente estímulos-meios que controlam seu psiquismo:

[...] No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complicadíssimos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza função, signos, ou seja, estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

O processo de sinalização e a correspondente formação de reflexos condicionados seriam, segundo Vigotski, a base biológica para a formação do processo de significação ou uso de signos e desenvolvimento do psiquismo especificamente humano.

Vigotski (1995) explica que isso é resultado da atividade humana que, diferentemente da atividade animal, não se limita à adaptação passiva à natureza, realizando sua transformação e, ao mesmo tempo, transformando os próprios seres humanos.

Vigotski (1995) considera que esse novo princípio de conduta em que o homem ao transformar a natureza transforma-se a si mesmo é desenvolvido com a ajuda dos signos sendo a linguagem o signo mais importante.

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com a ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação – segundo a qual é o homem

quem forma desde fora conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu próprio corpo (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

Com um conjunto de sinais o homem recorre aos estímulos artificiais e forma uma conexão temporal em seu cérebro que o ajuda a recordar-se. A relação que se estabelece entre o homem e o meio, mediada pelos signos, é o determinante do seu próprio comportamento, estabelecendo conexões psicológicas como memorizar, comparar, informar, generalizar etc. Vigotski (1995) considera que, embora existam importantes diferenças entre o uso de ferramentas e o uso de signos, há certa analogia entre ambos.

A invenção e o emprego dos signos na qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica proposta ao homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger, etc.) supõe, desde *sua faceta psicológica, em um momento* uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas. Consideramos que esse traço essencial de ambos os conceitos é o papel destas adaptações na conduta, que é análogo ao papel das ferramentas em uma operação laboral ou, o que é o mesmo, à *função instrumental do signo*. Referimo-nos à função do estímulo-meio que realiza o signo em relação com alguma operação psicológica, ao fato de que seja um instrumento da atividade humana (VYGOTSKI, 1995, p, 91, grifos da obra).

Depois de discordar do significado metafórico atribuído ao termo ferramenta pela psicologia da época, Vigotski (1995) estabeleceu a semelhança entre o signo e a ferramenta, ou seja, ambos possuem a função de mediação, por isso podem ser incluídos numa mesma categoria como dois conceitos subordinados ao conceito geral da “atividade mediadora”. As ferramentas estabelecem a mediação quando o homem utiliza as propriedades físicas para dominar e transformar os processos da natureza. Por sua vez os signos, e em especial a linguagem, atuam como mediadores no processo de controle das funções psicológicas e da conduta humana.

Vigotski explica que apesar da diferença que se estabelece entre esses dois elementos da atividade humana, existe uma reciprocidade entre eles:

O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza. [...] A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica à semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um

como outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou *conduta superior* (VYGOTSKI, 1995, p. 95, grifos da obra).

Os resultados das pesquisas de Vigotski apontam para a relação que existe entre o comportamento do indivíduo e os meios externos criados pelos próprios seres humanos. E o que isso tem a ver com o que estamos discutindo? Se os signos desenvolvem as funções psíquicas, é sabido que, nessa perspectiva teórica, todo desenvolvimento do gênero humano é resultado do desenvolvimento social e é durante este transcurso que os indivíduos adquirem novos conhecimentos e novas modalidades de comportamento. No entanto, é preciso esclarecer que a aquisição de novos conhecimentos sofre a influência direta dos estímulos externos classificados por Vigotski em duas séries, estímulos-objeto e estímulos-meio ou signos. Aos signos são atribuídas as principais mudanças que ocorrem na estrutura de todo o processo. Basta para isso pensarmos na importância da linguagem oral que permite o controle da atenção, possibilitando que esta deixe de ser puramente espontânea e, em várias circunstâncias passe a ser conscientemente dirigida. A partir dos experimentos realizados, Vigotski formulou a seguinte regra geral:

[...] na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo. Tal como a utilização de uma ou outra ferramenta determina todo o mecanismo da operação laboral, assim também a índole do signo utilizado constitui o fator fundamental do qual depende a construção de todo o processo (VYGOTSKI, 1995, p. 123, grifos da obra).

Com a introdução de estímulos-meio durante seus experimentos, Vigotski pôde observar que nas situações em que a criança tinha que memorizar, comparar ou escolher algo, de início ela resolvia de forma espontânea e imediata, mas quando a situação exigia mais da criança, ou seja, quando os pesquisadores criavam dificuldades que não permitiam à criança resolver o problema de forma imediata, ela resolvia a tarefa incorporando o estímulo neutro ao comportamento que passava nesse momento a ter a função de signo.

As análises de Vigotski (1995) concluíram que a saída do comportamento imediato ou primitivo da criança para o comportamento autodirigido se deve ao ato de mediação possibilitado pelo uso do signo. O estímulo que passa a desempenhar a função de signo pode ser algo que anteriormente não agia como estímulo, mas

que passa a ser empregado pelo sujeito como um meio auxiliar no domínio do próprio comportamento. “ Poderíamos dizer que o estímulo neutro adquire a função de signo quando surge um obstáculo e que a partir de então a estrutura da operação adquire uma forma essencialmente distinta” (VYGOTSKI, 1995, p. 124).

A dimensão da importância que Vigotski atribui ao emprego das ferramentas e dos signos, como mediadores do desenvolvimento humano, explica uma de suas teses: “O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 94). Diante dessa constatação Vigotski esclarece que com a ajuda dos signos o homem submete ao seu poder os processos de sua própria conduta dominando, assim, suas próprias reações. E como o homem pode dominar sua própria conduta? “Assim, pois, o *domínio da conduta é um processo mediado* que se realiza sempre através de certos estímulos auxiliares” (VYGOTSKI, 1995, p. 127, grifos da obra). Sem dúvida, para dominar sua própria conduta, o homem necessita das formas específicas do desenvolvimento psíquico, da sua capacidade peculiar de desenvolver novas formas de ação, como por exemplo, trabalhar mentalmente sobre uma folha de papel planejando construções ou dirigindo batalhas pelo mapa. Dessa forma, segundo Vigotski (1995, p. 130), o ser humano, ao trabalhar com modelos mentais “[...] faz tudo quanto está relacionado em sua conduta com o emprego de meios artificiais do pensamento, com o desenvolvimento social da conduta e, em particular, com a utilização dos signos”. Por todas essas razões, Vigotski procurou demonstrar, por meio de experimentos, que o desenvolvimento cultural da criança passa por etapas, sendo a imitação uma de suas vias fundamentais.

De novo devemos fazer um esclarecimento: não negamos o papel decisivo da imitação no desenvolvimento da linguagem infantil. Queremos dizer justamente o contrário: a imitação é, em geral, uma das vias fundamentais no desenvolvimento cultural da criança. Queremos indicar tão somente que a imitação não pode explicar o desenvolvimento da linguagem e que ela mesma necessita ser explicada (VYGOTSKI, 1995, p. 137).

Nesse aspecto, Vigotski (1995) constata que a questão não se limita a imitar a ação do outro como uma simples transferência mecânica, mas depende de certo grau de compreensão da ação do outro. Isto posto, Vigotski (1995, p. 137) afirma que “[...] com efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar o

adulto que escreve”. Sob esse ponto de vista, a imitação é essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano, mas ela não é, em si mesma, um princípio explicativo desse desenvolvimento. Do ponto de vista educacional, podemos dizer que a imitação é um momento significativo na aprendizagem da criança diante dos novos conteúdos que lhes são ensinados, mas como atesta Vigotski (1995), o ato de imitar pressupõe que ocorra um determinado nível de compreensão da ação que o outro está desenvolvendo.

4.5 A MEMÓRIA COMO FUNÇÃO PSÍQUICA SUPERIOR

Quando Vigotski empreendeu suas pesquisas para analisar a função das ferramentas e dos signos no desenvolvimento do comportamento humano ele também buscou compreender as inter-relações entre as diversas funções psicológicas. Uma das funções às quais ele faz referência é a memória³². Para iniciar, Vigotski e Luria (1996) analisaram todos os aspectos da memória do homem primitivo para compreender a memória do homem cultural.

No início dos anos 1930, Vigotski e Luria (1996) destacam que exploradores e investigadores ressaltavam o quão surpreendente era para eles a memória de pessoas de comunidades indígenas (homens primitivos). Vigotski cita Levy-Bruhl para quem esse assombro que os exploradores ingenuamente revelavam em relação aos poderes quase mágicos da memória dos homens primitivos decorria da não compreensão de que a memória desempenhava no pensamento dos homens primitivos uma função diferente daquela que desempenha no pensamento do ser humano culturalmente desenvolvido. No caso deste último o pensamento lógico-conceitual e o uso da escrita desempenhariam muitas vezes a função que no homem primitivo precisava ser desempenhada pela memória.

Em função disso o homem primitivo preservava as representações com riqueza de detalhes. “A forma mais frequentemente observada de memória admirável do homem primitivo é a chamada memória topográfica, isto é, memória do ambiente” (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 108). Se por um lado essa memória tinha a capacidade de reproduzir os mínimos detalhes do que era observado, por outro, o

³² Ao abordamos, nesse momento, a função da memória, não significa que ela se desenvolva por si mesma e nem que estejamos desconsiderando as inter-relações entre as funções psicológicas superiores. Nesse momento é a função que explica o conjunto das funções mnemônicas e mnemotécnicas que explicaremos logo em seguida.

homem primitivo não era capaz de contar além do número três. Vigotski e Luria (1996) dizem que essa aparente superioridade da memória do homem primitivo era explicada por Olivier Leroy quando este justificava que o homem primitivo possuía somente a memória para registrar os fenômenos percebidos anteriormente, enquanto o homem cultural possui a linguagem escrita. Essa situação pode ser observada de modo semelhante em pessoas analfabetas, ou seja, o analfabeto possui a linguagem oral, mas não possui a escrita, por isso necessita registrar detalhes das situações que ocorrem à sua volta para poder lembrar-se depois.

A memória do homem primitivo, que poderíamos chamar de fotográfica, dada a riqueza de detalhes que ela registra quase de imediato, também foi encontrada em algumas crianças em condições desfavoráveis de desenvolvimento. Esse tipo de memória fotográfica espontânea encontrada em povos primitivos poderia se desenvolver, suplantando o homem culturalmente desenvolvido? A resposta de Vigotski e Luria a essa pergunta é negativa e eles esclarecem que o desenvolvimento sociocultural leva à transformação da memória e ao progressivo desaparecimento dessa forma de memória encontrada nos homens primitivos. Essa manifestação primitiva dessa função psicológica, ainda que tenha causado assombro nos exploradores e pesquisadores, tinha, segundo Vigotski e Luria, uma característica que impedia seu desenvolvimento, a de ser uma função psicológica que atuava como uma força natural não dominada pelo ser humano. “O desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la” (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 114). Assim como no caso do domínio de outras forças, também no caso da memória seu domínio vai sendo possível à medida que o ser humano acumule experiência de uso dessa função psicológica e adquira conhecimento sobre a mesma, ainda que tal conhecimento seja, de início, predominantemente prático. Essencialmente esse processo de domínio da memória ocorreu historicamente pelo desenvolvimento de instrumentos externos de controle:

O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboraram no processo de sua vida cultural (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p.118).

Como se vê o desenvolvimento da memória não é um processo independente, mas está subordinado às mudanças sociais, por isso Vigotski e Luria (1996) estavam certos ao afirmar que a passagem da memória natural à memória cultural promove as operações mnemônicas para as mnemotécnicas e tudo que a humanidade moderna conhece hoje em dia como as experiências acumuladas, as obras literárias, os monumentos e manuscritos, deve-se à memória baseada em signos, necessários para o desenvolvimento histórico e social dos homens.

4.5.1 Desenvolvimento das funções mnemônicas e mnemotécnicas

Nessa linha de investigação sobre as relações entre o natural e o cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (1995) analisou no capítulo 10 de História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores o desenvolvimento das funções mnemônicas e mnemotécnicas. Apoiando-se em outros autores definiu:

Em nossa opinião, no entanto, é melhor designar com a palavra 'mneme' o conjunto de funções orgânicas da memória que se manifestam em dependência de certas propriedades do tecido cerebral e nervoso. Na atualidade, são muitos os psicólogos que falam de mneme ou das funções mnemônicas nesse sentido, enfatizando, portanto a memória natural (VYGOTSKI, 1995, p. 247, grifo da obra).

Como já mencionamos anteriormente, Vigotski entendia que o desenvolvimento histórico da memória ocorreu por meio do uso de recursos externos, como um nó num pedaço de cipó ou num pedaço de tecido que ajudaria uma pessoa a lembrar-se de algo a ser feito. Ele então esclarece que a psicologia, da mesma forma que reconhecia a existência da capacidade cerebral humana de retenção de informações, também reconhecia aquilo que:

[...] recebeu o nome memória técnica ou mnemotécnica, isto é, a arte de governar os processos de memorização, de orientá-los com ajuda de meios técnicos especiais. A mnemotécnica nasceu a princípio como uma habilidade prática para as mais diversas tarefas e aplicações. Todavia, o estudo teórico da mnemotécnica era realizado de maneira acidental e os psicólogos, em sua imensa maioria, não sabiam distinguir na mnemotécnica o verdadeiro e fiel princípio que subjaz em todo o desenvolvimento cultural da memória daquela forma casual em que os cientistas escolásticos e os prestidigitadores profissionais operavam com esse princípio deformando-o. Propomos

que por mnemotécnica se compreendam todos os procedimentos de memorização que incluem a utilização de certos meios técnicos externos e estão dirigidos a dominar a própria memória (VYGOTSKI, 1995, p. 247-248).

Como se pode notar e como foi explicitado pelo próprio Vigotski, tanto no caso da mneme como no da mnemotécnica, ele adotou esses dois termos de uso corrente na psicologia, mas conceituando-os de maneira diferente em consequência de estudá-los na perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural da mente humana.

Para comprovar os procedimentos de memorização Vigotski realizou diferentes experimentos com crianças: num primeiro momento propunha a elas a memorização de várias palavras e ao mesmo tempo procedia de maneira que elas se davam conta da impossibilidade de memorizar as palavras na ordem que foram apresentadas. Em seguida, o experimento se modificava e Vigotski introduzia, pela primeira vez, os meios auxiliares apresentando à criança uma série de cartões com desenhos de objetos concretos, ou figuras geométricas, ou ainda linhas e listras. Vigotski (1995) afirmava que o uso desses meios auxiliares era feito de diversas maneiras. Por exemplo, por vezes eram dadas, verbalmente às crianças, algumas indicações como a de que os cartões poderiam ajudar a recordar, sem, entretanto, explicar às crianças como isso ocorreria. Em outros momentos eram dadas instruções mais detalhadas e até exemplos.

Tentávamos investigar com esses procedimentos como a criança passava ao novo tipo de memorização, em que medida deveria ser uma invenção da própria criança ou uma imitação, o papel que desempenhava em todo este entendimento etc. Mais adiante falaremos desses problemas; no momento digamos tão somente *que a criança passava da memorização natural, à memorização mediada ou mnemotécnica*. Ao mesmo tempo, mudava todo o caráter de sua operação: cada palavra pronunciada provocava de imediato sua atenção para o cartão. A criança relacionava a palavra com o desenho, depois passava à palavra seguinte etc (VYGOTSKI 1995, p. 249, grifo nosso).

Essas investigações permitiram que Vigotski comprovasse que a passagem direta que a criança fazia da memorização natural à mnemotécnica ou memória cultural, ocorria pela introdução dos estímulos externos, direcionando um novo caminho para as conexões nervosas, ou seja, substituindo uma conexão nervosa por duas novas conexões. Vigotski afirmava que era evidente que essas novas

conexões não se manifestavam pela simples associação da palavra, do objeto e do estímulo externo, mas pela criação ativa de uma estrutura complexa, como no exemplo em que a criança ao ouvir a palavra “morte” ela escolhia o cartão em que estava a figura do camelo e formava a seguinte estrutura “[...] - O camelo está no deserto, o viajante morre de sede”. (Vygotski, 1995, p. 250). No exemplo dado, a criança não memorizou diretamente a palavra dada, mas comparou, imaginou e por isso criou uma nova estrutura que produzirá mudanças no processo do desenvolvimento cultural da memória.

Estes experimentos proporcionam uma informação muito importante sobre as mudanças que se produzem no processo do desenvolvimento cultural da memória: determinadas operações psíquicas são substituídas por outras, as funções se substituem, fato característico para todo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Toda a segunda operação da memorização conserva externamente o mesmo aspecto e conduz ao mesmo resultado, isto é, a reprodução da palavra dada. Porém os caminhos que a criança segue para alcançar esse resultado são completamente distintos. Se no primeiro caso se tratava da operação de memorização no sentido orgânico da palavra, no segundo caso, ao invés de memorizar diretamente, a criança recorre a operações tais como destacar o geral, comparar, imaginar etc., com as quais cria a necessária estrutura. A criança, ao olhar o desenho, inventa pequenas histórias ou imagina algo novo. Todas essas novas funções se põem a serviço da memorização, substituindo com elas suas formas simples; ademais cabe diferenciar claramente a operação da memorização direta e outras que a substituem, como as auxiliares (VYGOTSKI, 1995, p. 251).

Essa passagem esclarece que no caso de uma simples memorização natural a operação ocorre sem que a criança saiba formar a estrutura, já que ela opera por repetição. Mas no caso da memorização com estímulos externos ela domina a operação e passa à memorização baseada em funções intelectuais.

Vigotski (1995, p. 255-257), apoiava-se numa pesquisa sobre o desenvolvimento da memória realizada por Leontiev e levanta hipóteses interpretativas sobre os resultados observados nessa pesquisa, especialmente sobre os distintos ritmos de crescimento que a memória natural e a memória mediada apresentavam à medida que avançava a idade da criança. Antes do ingresso da criança na escola seriam bem próximos os índices de desenvolvimento da memória natural e da memória mediada. No período que os psicólogos soviéticos chamavam idade escolar, correspondente aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental no

Brasil, haveria, ao contrário do período anterior, um distanciamento entre os índices de desenvolvimento dos dois tipos de memória, sendo bem maior o da memória mediada. Na adolescência os dois índices novamente se aproximariam pelo fato da memória espontânea acelerar-se em seu desenvolvimento. Vigotski interpretou que na “idade escolar” o maior desenvolvimento da memória mediada devia-se à aprendizagem da linguagem escrita e que a aceleração da memória espontânea, na adolescência, seria decorrente da internalização dos expedientes externos de memorização aprendidos no período anterior. Nesse caso a memória espontânea já não é mais a memória puramente natural, mas sim a memória em que atuam espontaneamente os recursos que num primeiro momento eram externos e depois tornaram-se internos.

Segundo Vigotski é na idade escolar que as duas formas de memorização alcançam sua maior diferença, mas a divergência entre as duas curvas inicia a partir do momento em que a criança aprende a dominar e governar sua memorização e isto se deve ao crescimento da memória cultural. Esse crescimento da memória cultural leva ao desenvolvimento ulterior da memória, sendo que no primeiro momento desenvolve-se a memória voluntária que consiste na passagem do processo externo à memorização interna e, em seguida, como observou Vigotski, a criança iniciava procedimentos sistemáticos de anotações.

A possibilidade de memorizar com ajuda da escrita, tão banal à primeira vista e que pareceria ser conhecida por todos, revela-se no experimento como um fato genético. Tivemos oportunidade de precisar, em primeiro lugar, o próprio momento da passagem, o momento da escrita e, em segundo, esclarecer em seguida as mudanças profundas que se produzem quando a criança passa da memorização imediata à mediada. Podemos considerar, por conseguinte, que existem duas linhas fundamentais no desenvolvimento ulterior da memória cultural. Uma nos leva à memorização lógica e a outra à escrita. O lugar intermédio entre uma e outra linha no desenvolvimento da memória é ocupado pela chamada memória verbal, isto é, a memorização mediante a palavra (VYGOTSKI, 1995, p. 260).

Num desses experimentos, conforme aqui já mencionamos, as crianças eram solicitadas a darem respostas, fazendo escolhas que exigiam a memorização de uma quantidade de relações que excedia em muito suas forças psíquicas. Entretanto, crianças de seis anos num primeiro momento não tomavam consciência desse fato e se punham a tentar realizar as tarefas que lhes eram propostas sem

terem noção do grau de dificuldade que encontrariam pela frente. A essa etapa do desenvolvimento psicológico Vigotski chama de natural ou primitiva:

Para nós é evidente porque é primitiva ou natural: é comum a todas as crianças, que em sua imensa maioria assim se comportam nas reações simples, é primitiva porque a conduta da criança no caso dado se determina por suas possibilidades de recordar de forma direta, pelo estado natural de seu aparato cerebral. Com efeito, se a criança se compromete a regular a complexa reação eletiva com os 10 estímulos, sua decisão se explica pelo desconhecimento de suas próprias possibilidades, opera com o complexo como o faz com o simples. Dito de outra maneira, [a criança] reage perante a estrutura complexa com os meios primitivos (VYGOTSKI, 1995, p. 160).

Essa psicologia ingênua estaria presente, segundo Vigotski, no processo de uso que a criança faz, a princípio, dos instrumentos psicológicos, ou seja, dos signos. Vigotski (1995) compara essa psicologia ingênua à física ingênua da criança, fazendo um paralelo entre o uso espontâneo dos signos e o uso espontâneo dos objetos.

[...] o emprego de ferramentas por uma criança pequena explica-se também por seus ingênuos conhecimentos físicos, isto é, depende de como uma criança que possui alguma experiência é capaz de utilizar certas propriedades dos objetos que maneja e estabelecer com eles uma relação determinada. Graças ao emprego prático dos signos, a criança conhece por experiência como utilizá-los, não obstante, porém, continua a ser uma experiência psicológica ingênua. Para compreender-se que é mais fácil recordar depois da repetição, há que se possuir certa experiência de memorização. Nos experimentos pode-se observar o transcorrer desse processo. Como é lógico, a memorização reforça-se na criança depois da repetição. A criança que não compreende o nexos entre a repetição e a memorização carece de suficiente experiência psicológica das condições reais no meio das quais se produz a própria reação e utiliza ingenuamente tal experiência (VYGOTSKI, 1995, p. 163).

Essa fase da utilização ingênua dos signos mostrou-se breve nos experimentos realizados por Vigotski e colaboradores. Logo as crianças passaram à fase seguinte que foi a da utilização deliberada dos signos em auxílio ao processo de memorização. Nessa fase as crianças passaram a organizar os cartões com desenhos de maneira a facilitar a recordação. Por fim, numa terceira fase, as crianças interiorizavam os signos e já não prestavam atenção aos cartões, ou seja, dispensavam o auxílio do recurso externo.

A diferença consiste em que a reação externa se converte em interna; a reação que antes resultava impossível pela presença de

um grande número de estímulos torna-se agora possível. Imaginemos o que ocorreu: toda operação externa tem, segundo dizem, sua representação interna. O que isso significa? Fazemos um movimento determinado, mudamos de lugar certos estímulos, um aqui, outro ali. Porém a esse fato corresponde um processo cerebral interno e como resultado de diversos experimentos similares, ao passar de uma operação externa a outra interna, todos os estímulos intermédios deixam de ser necessários e a operação se efetua na ausência dos estímulos mediadores. Dito de outro modo, produz-se um processo que chamamos convencionalmente de arraigamento. Se a operação externa converteu-se em interna, então realizou-se seu arraigamento no interior ou a passagem da operação externa à interna (VYGOTSKI, 1995, p. 164).

Essa operação mnemônica que se constitui de fora para dentro, ou como diz Vigotski, essa passagem da operação externa para o interior, surgiria por meio de três tipos de arraigamento. O primeiro tipo ocorreria tal como uma sutura que é feita para unirem-se duas partes do tecido epitelial que, após um tempo, cicatriza-se, deixando a sutura de ser necessária. Similarmente, a criança de início emprega um recurso externo intermediário que faz a ligação entre o estímulo externo original e sua reação. Aos poucos o estímulo intermediário deixa de ser necessário.

O segundo tipo de arraigamento é denominado por Vigotski como completo e ocorreria quando a criança é submetida ao mesmo experimento por diversas vezes e, nesse caso, ao ser solicitada a responder sempre a mesma coisa acaba por memorizá-la, levando ao interior os estímulos externos. Essa relação direta ao interior acaba por excluir “[...] a diferença entre os estímulos externos e os internos”. (VYGOTSKI, 1995, p. 165). Chegamos, assim, ao terceiro tipo de arraigamento considerado por Vigotski como o mais importante:

Finalmente, o terceiro e mais importante passo consiste em que a criança assimila as regras de utilização dos signos externos e como tem mais estímulos internos e opera com eles mais facilmente que com os externos, a criança, graças a seu conhecimento da própria estrutura rapidamente passa a utilizá-la como operação interna. A criança diz: “Não necessito dos desenhos, farei eu mesma”. E começa deste modo a utilizar os estímulos verbais (VYGOTSKI, 1995, p. 165).

Ao utilizar os estímulos verbais, o processo de desenvolvimento da memória se efetua mais rapidamente, de maneira abundante, produzindo operações internas que mudam sensivelmente a atitude da criança diante da tarefa que lhe foi atribuída. Desse ponto de vista, “[...] a linguagem é uma arma mnemotécnica que introduz

mudanças essenciais no processo de memorização, já que a memória verbal é, de fato, uma memória mediada com a ajuda dos signos” (VYGOTSKI, 1995, p. 260)

4.6 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA

4.6.1 O desenvolvimento histórico da linguagem escrita

Nessa perspectiva, a criação da linguagem escrita, num longo processo histórico da humanidade, desempenhou um papel essencial no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski (1995) afirma que os atos precursores da linguagem escrita fazem-se presentes na vida cotidiana como resquícios de um passado remoto da humanidade. Seria o caso, por exemplo, do ato de se dar o nó em um pano para se recordar de algo.

Com efeito, como todos sabem, o nó em um pano é, em certos casos, um meio seguro de recordação. Essa é outra operação inconcebível e impossível em um animal. Neste fato específico de introduzir meios artificiais e auxiliares na memorização, na criação ativa e no emprego de estímulos na qualidade de instrumento da memória podemos ver, uma vez mais, o traço de um comportamento novo e especificamente humano (VYGOOTSKI, 1995, p. 77).

Para Vigotski, da mesma forma que a descoberta do fogo é considerada um marco do início da história da humanidade, a criação da linguagem escrita é um marco que delimita a passagem da barbárie à civilização, a linha divisória entre a forma inferior da existência humana e a superior. O homem teve a necessidade de recordar e para isso foi necessário criar meios auxiliares.

O fato de fazer um nó como recordação foi uma das formas mais primárias da linguagem escrita e desempenhou um enorme papel na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita. O começo do desenvolvimento da escrita se apoia em semelhantes meios auxiliares da memória; não em vão são muitos os investigadores que qualificam de mnemotécnica a primeira época do desenvolvimento da escrita. O primeiro nó recordatório assinala o nascimento da linguagem escrita sem o qual seria impossível toda a civilização (VYGOTSKI, 1995, p. 77-78).

Os primeiros vestígios da escrita foram os *quipu*, cordões com nós que os povos antigos usavam como recurso auxiliar da memória. Esse período foi considerado como o primeiro estágio da escrita porque os nós serviam para

controlar a memória. O segundo estágio foi denominado de escrita pictográfica, que era baseado em imagens visuais que intencionavam transmitir pensamentos e conceitos. Além da escrita pictográfica, a humanidade também desenvolveu a escrita ideográfica ou hieroglífica. Muito tempo depois a humanidade chegava à escrita simbólica ou estágio fonético em que cada signo linguístico representava um som.

Depois de passar por esses estágios, a escrita tornou-se, segundo Vigotski (2006), uma função cultural do comportamento humano. Essa habilidade em usar recursos externos em auxílio à memória forma-se relativamente tarde na criança. Os experimentos de Vigotski com crianças de três e quatro anos mostraram que “A habilidade para auxiliar sua memória com alguma anotação ou marca, algum expediente mnemotécnico, como é chamado, em vez da memorização direta, está ausente na criança neste nível de desenvolvimento...” (VIGOTSKII, 2006, p. 99). Isto se explica porque antes da criança assimilar esses signos linguísticos, ela desenvolve outros estágios que possibilitarão a apropriação da escrita simbólica.

4.6.2 Os estágios do gesto e dos desenhos na infância

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais tem nascido a linguagem. O *gesto*, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança à semelhança da semente que contém o futuro carvalho. O *gesto* é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fortalece (VYGOSTKI, 1995, p. 186, grifo nosso).

Como explicar que o gesto representa o primeiro momento do contato da criança com a escrita? Vigotski explica que os rabiscos que a criança faz são o prenúncio da escrita futura e que isso foi observado durante os experimentos que realizou. Quando a criança desenhava, estava na verdade representando o gesto que podia ser feito no ar. A trajetória desses desenhos percorre vários estágios até chegar ao nível da representação compreensível. Esses estágios são apresentados por Vigotski no texto “O desenhar na infância” que faz parte do livro intitulado “Imaginação e criação na infância”. Neste trabalho, tendo como referência os estágios organizados por Kerschensteiner, Vigotski (2009) apresenta os desenhos das crianças analisando os estágios em que eles se encontram. O primeiro estágio

do desenho infantil é denominado de *estágio de esquemas*, “Nesse estágio, ela desenha representações esquemáticas do objeto, muito distante da sua representação fidedigna e real. Na figura humana é comum representar a cabeça, as pernas, frequentemente os braços e o torso. A representação da figura humana limita-se a isso”. (VIGOTSKI, 2009, p. 106-107). Nesse estágio a criança desenha de memória e não o que vê, desenha o que lhe parece mais essencial. O segundo estágio é o do *surgimento do sentimento da forma e da linha*, fase em que o desenho da criança mistura as representações esquemáticas com a forma real da coisa tentando aproximar-se da realidade, “No entanto, ele se caracteriza por um número bem maior de detalhes , por uma disposição mais verossímil de partes isoladas do objeto: oclusões impressionantes como a do torso não são mais percebidas; todo o desenho aproxima-se da aparência real do objeto”. (VIGOTSKI, 2009, p. 110). O terceiro estágio é o da *representação verossímil*, fazendo desaparecer os esquemas presentes no primeiro e no segundo estágio. Os desenhos apresentam mais os contornos, no entanto são desenhos bem definidos que deixam transparecer a ideia e tem a aparência do real. “Com alguns erros e desproporções, a criança torna-se realista, desenha aquilo que vê, transmite a pose, o movimento, leva em conta o ponto de observação; o esquema não está mais no desenho”. (VIGOTSKI, 2009, p. 112). O quarto e último estágio do desenho infantil é denominado de *representação plástica*. Nesse estágio o desenho transmite movimento, luz, sombras e chega à representação do real. A criança desenha o que observa, representando o real com todos os detalhes “[...] é apenas o estágio superior e último no desenvolvimento do desenho infantil; é um estágio que somente poucas crianças atingem” (VIGOTSKI, 2009, p. 113).

Também foi Kerschensteiner quem distribuiu os estágios por idade e as pesquisas revelaram que as crianças de até 6 anos não ultrapassavam o primeiro estágio. Vigotski (2009) informa que segundo as pesquisas de Barnes, outro estudioso dos desenhos infantis, haveria uma ruptura no desenhar entre os 13 e 14 anos e que somente no final da adolescência esse interesse retornaria.

Vigotski (1995) realizou vários experimentos para elucidar os estágios descritos acima. Uma das crianças ao representar a picada de um mosquito utilizou a ponta do lápis para marcar com um gesto um ponto no papel.

Outra vez tentou desenhar a escuridão que se produz quando fecham as cortinas e desenhou no quadro-negro uma linha grossa de cima para baixo como quando se puxa o cordão da cortina. O movimento que tentava desenhar não se referia ao cordão, mas precisamente ao movimento de fechar as cortinas. Poderíamos citar inúmeros exemplos semelhantes. Uma criança que pretende representar uma corrida assinala com os dedos o movimento; os pontos e os riscos traçados no papel são para a criança representações do ato de correr. Quando quiser desenhar um salto, faz movimentos de saltar com as mãos e deixa pegadas desse movimento no papel (VYGOTSKI, 1995, p. 187).

Depois desses exemplos Vigotski esclarece que para ele esses desenhos em forma de rabiscos representam mais os gestos do que desenhos e isto se explica pelo estágio em que a criança se encontra, ou seja, como dito anteriormente no primeiro estágio a criança representa esquemas puros e desenha de memória o que já sabe e não o que observa. Isso pode ser ilustrado, por exemplo, com os desenhos que Vigotski apresenta no livro “Imaginação e criação na infância”. Na página 124 aparecem dois desenhos de humanos, sendo que no primeiro feito por uma criança de quatro anos, que frequenta o jardim de infância, o torso tem a forma oval e no segundo, feito por uma criança de sete anos, o torso tem a forma retangular. Ambas se encontram no primeiro estágio e desenharam de memória.

Por tudo isso, podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem deixar dúvida, que na realidade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a sábia expressão de Ch. Buhler, o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação (VYGOTSKI, 1995, p. 192).

A importância desse momento propicia o germe da escrita primitiva na criança, quando entendido como linguagem e não somente como uma representação. Ao desenhar, a criança expressa o que tem na memória e isso a obriga a exercer certa abstração. Vigotski (1995) considera que o desenho, nessa etapa, não é uma ação mecânica, isto é, a criança passa por momentos críticos ao avançar de um simples rabisco para o desenho que representa alguma coisa. A criança começa a perceber que seu desenho representa algo, que os traços no papel têm relação com o que está pensando. Cremos que ainda não é um ato

consciente, mas decisivamente o desenvolvimento de sua fala é fundamental para o desenvolvimento do desenho, da sua linguagem gráfica sobre algo.

4.6.3 A brincadeira e seu papel no desenvolvimento da escrita na criança

Os gestos continuam a influenciar o desenvolvimento psíquico da criança quando se tornam a ligação entre a escrita e os jogos infantis.

Como sabemos durante o jogo alguns objetos passam a significar facilmente outros, os substituem, se convertem em seus próprios sinais. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Creemos que somente nisso reside a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis (VYGOTSKI, 1995, p. 187).

Vigotski analisou a função dos jogos infantis no desenvolvimento da criança em uma palestra, proferida em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia de Leningrado intitulada “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2007) que foi traduzida do original russo por Zoia Prestes. Como é próprio de suas pesquisas, Vigotski iniciou pela gênese da brincadeira indicando que ela se originava das necessidades e dos desejos que a criança não consegue realizar imediatamente. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’” (VIGOTSKI, 2007, p. 25). Na ação de brincar a criança desenvolve a imaginação, definida por Vigotski como sendo uma atividade exclusiva da consciência humana, no entanto, toda brincadeira que envolve uma situação imaginária, envolve regras. Ao ampliar essa discussão Vigotski (2007, p. 28) conclui que “qualquer brincadeira com situação imaginária, é ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara”. Ele também esclarece que as regras da brincadeira se diferenciam das regras sociais que são impostas como, por exemplo, as regras de comportamento. As regras da brincadeira são de si para si, que a própria criança cria para impor sua autolimitação.

A partir dessa constatação, Vigotski esclareceu o papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento da criança. Na primeira infância, que vai até os três anos, Vigotski (2007) diz que a brincadeira imaginária cumpre a função de libertar a criança das amarras situacionais e nessa etapa a criança, assim como no desenho, age em função do que tem na memória e não do que vê: “[...] a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2007, p. 29). Esse comportamento que leva a criança a agir no campo da sua imaginação também lhe permite agir com base no significado da situação criada e isso se deve à relação muito próxima que a criança estabelece entre a palavra e o objeto e o significado do objeto que ela está vendo. Vigotski esclarece essa situação ao exemplificar que quando um adulto diz a palavra relógio à criança, ela procura pelo objeto até encontrá-lo; isto significa que a primeira função da palavra é orientar o espaço e o lugar dos objetos.

Na etapa seguinte, quando a criança chega à idade pré-escolar, de três aos sete anos, na brincadeira a ideia separa-se do objeto e a ação passa a ser determinada pela ideia e não mais pelo objeto, como no típico exemplo apresentado por Vigotski do cabo de vassoura que vira cavalo. Esse é um momento crítico, de transição, em que “[...] modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade”. (VIGOTSKI, 2007, p. 30). A criança precisa de um ponto de apoio, sua ideia está ligada a um determinado objeto, mas essa relação se estabelece pelo significado que o objeto oferece, ou seja, somente um cabo de vassoura pode virar um cavalo, mas uma bola não pode virar um cavalo porque, como explica Vigotski, a brincadeira não é simbólica, ela não é um signo “Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado” (VIGOTSKI, 2007, p. 31). Isso significa que nessa fase da idade pré-escolar a criança brinca com os objetos pelo sentido que ela atribui a eles.

Na idade escolar a brincadeira toma outro significado e as funções passam a ser internas, isto é, passam para a fala interna, para a memória lógica e para o pensamento abstrato. E como isso se processa? Ao brincar de cavalo com um cabo de vassoura a criança separa o significado do objeto, porém, diz Vigotski, é uma

fase transitória, porque logo ela toma consciência da situação real, ou seja, de que o cabo de vassoura é um objeto, mas numa situação imaginária ele torna-se “cavalo”.

Vigotski compara essa fase com a fase que antecede a escrita, ou seja, a criança já possui conhecimentos, mas ela ainda “[...] não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconscientemente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra” (VIGOTSKI, 2007, p. 32). Nessa ação a relação da criança com a realidade permite que ela defina a função dos objetos e tome consciência de que a palavra é parte desse objeto.

Essa análise de Vigotski resultou em três princípios fundamentais: que a brincadeira é a atividade principal para o desenvolvimento da criança na idade pré-escolar; que o cumprimento das regras a faz agir contra o impulso imediato e contra o que deseja naquele momento; que a imaginação com regras provoca reestruturações internas como aprender a ter consciência de suas próprias ações e saber que cada objeto possui um significado lúdico. Além disso, as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento da criança se encontram no desenvolvimento dos processos psíquicos, como a memória voluntária e o pensamento abstrato e cria a zona de desenvolvimento imediato ou zona de desenvolvimento iminente³³. Esse desenvolvimento na idade pré-escolar se deve às brincadeiras de faz-de-conta, em que a criança cria situações imaginárias e para vivê-las faz uso da imitação de situações reais, da memória, da imaginação, do pensamento lógico, tendo que tomar decisões ao se colocar na posição do adulto. Por exemplo, quando um grupo de crianças brinca de “casinha”, os papéis são divididos entre uma que representa a mãe, outra que representa o pai, outras que representam os filhos. Mas durante a brincadeira, a mãe tem de organizar a casa, cuidar dos filhos, talvez trabalhar fora e o pai tem que ter uma profissão para ganhar o sustento da família. No faz-de-conta, um filho fica doente e os pais têm que tomar a decisão de levá-lo ao médico, cuidar de sua saúde medicando corretamente conforme as orientações médicas. Todas essas ações exigem atitudes responsáveis e cumprimento de regras da vida real.

³³Prestes (2010), ao explicar as traduções das obras de Vigotski, diz que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, próxima ou imediato traduzido para o português, trouxe interpretação equivocada, por isso a pesquisadora defende que a tradução correta é “zona de desenvolvimento iminente”. Esse assunto é amplamente explicado em sua tese entre as páginas 168-175.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de carácter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2007, p. 35).

Vemos, portanto, que a brincadeira tem importância não somente para o desenvolvimento dos processos psíquicos, mas também representa uma das formas de atividade que antecede o desenvolvimento da escrita. A brincadeira é uma atividade que se desenvolve espontaneamente entre as crianças e que pode e deve ser trabalhada intencionalmente pela escola desde a educação infantil. Sua grande importância reside no fato que ela é uma fonte de desenvolvimento de outras funções psicológicas e de tomada de consciência, por parte da criança, de suas próprias ações.

4.6.4 Os estágios do desenvolvimento da escrita na criança

Temos analisado, ao longo desse texto, todas as etapas que proporcionam o desenvolvimento cultural da criança e os diferentes modos como ela interpreta o mundo exterior. Todos os experimentos de Vigotski tencionavam demonstrar que antes de a criança chegar à escrita simbólica ela percorre vários estágios do gesto, do desenho e das brincadeiras, todos eles constituídos por grandes saltos e rupturas. Para Vigotski a história do desenvolvimento da escrita começa bem antes de ela entrar na escola.

Se não conhecemos a pré-história da escrita infantil não poderemos compreender como a criança é capaz de dominar de imediato o complexo procedimento da conduta cultural: a linguagem escrita. Este processo torna-se compreensível para nós somente no caso de que a criança tenha assimilado e elaborado nos primeiros anos escolares uma série de procedimentos que a aproximam plenamente ao processo da escrita, que o preparam e facilitam enormemente o domínio da ideia e da técnica (VIGOTSKY, 1995, p. 194).

Foram os experimentos de Luria (2006a) que demonstraram que a história do desenvolvimento da escrita começa bem antes da criança entrar na escola. Seus experimentos foram realizados com crianças que se encontravam fora da escola e em seu laboratório Luria constatou que:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2006a, p. 143b).

Considerando esta afirmação do autor, pressupõe-se que a escrita tenha diversos estágios de desenvolvimento e que a criança, antes de entrar na escola, já assimilou algum desses estágios considerados fundamentais para a aquisição da linguagem escrita. No entanto, antes de apresentarmos os estágios da pré-escrita, é necessário destacar que, para Luria, a totalidade dos três aspectos da teoria histórico-cultural, ou seja, o instrumental, o cultural e o histórico “[...] são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente” (LURIA, 2006, p. 27)

Partindo desta premissa Luria apresentou os estágios da pré-escrita como sendo técnicas primitivas desenvolvidas pela criança. Para Luria “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006a, p. 143). Quais seriam, então, os estágios que precedem a entrada da criança no processo de alfabetização? Luria separa-os em cinco diferentes momentos denominando-os de a) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos – isto significa que neste estágio a criança tenta imitar a escrita dos adultos fazendo rabiscos sem significado funcional, por isso a relação da criança com os rabiscos é puramente externa, ela não tem consciência que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se do que lhe foi dito para escrever; b) estágio da escrita não-diferenciada – a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito, por isso é uma fase instável como instrumento auxiliar de memória e a criança depois de algum tempo pode

esquecer o significado do que registrou; c) estágio da escrita diferenciada – nesta fase a escrita da criança ainda é confusa, mas a ideia de usar desenhos enquanto registra pode ser um meio que ela utiliza para lembrar-se do que escreveu. É um estágio em que a criança descobre sua própria maneira de registrar; d) estágio da escrita por imagens (pictográfica) – Durante o estágio da escrita diferenciada o uso de fatores como quantidades e formas distintas é que permite que a criança avance para a pictografia. O uso dos desenhos passa a ser uma forma de recordar e pela primeira vez o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O estágio pictográfico apresenta-se desenvolvido principalmente em crianças de cinco e seis anos, representando a experiência que a criança tem com os desenhos infantis. A princípio pode representar brincadeiras e depois se torna um meio de registro; e) 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica – nesse estágio a relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados pelo professor (as letras do alfabeto) para escrever qualquer coisa, mas ainda não sabe usá-los. Nesse estágio, quando a criança é solicitada a escrever algo, pode registrar letras que conhece sem que essas letras tenham significado com o que lhe foi ditado. A criança ainda não aprendeu a função da escrita e seu registro pode ser comparado com o estágio da escrita não-diferenciada. Isto significa que a criança, no início da alfabetização, assimila os códigos linguísticos de maneira puramente externa, sem entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas.

As pesquisas de Luria (2006a) confirmam que os estágios percorridos pela criança, desde os rabiscos não-diferenciados até a escrita simbólica, seguem um longo caminho porque seu desenvolvimento não é linear, mas é gradual, dialético e a transição para outra técnica, no início, pode provocar atrasos.

De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la (LURIA, 2006a, p. 181b).

Para o autor o desenvolvimento da criança vai depender das técnicas de escrita usadas e das substituições de uma técnica por outra. Como a compreensão

da criança se dá de maneira externa, ela ainda não entende o sentido e mecanismo do uso das letras. Então, como a criança nesta fase se relaciona com as letras? Como tenta usá-las? Luria (2006a, p. 188) confirma que o processo de alfabetização “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação [...]”. Luria encerra aqui suas pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita, concluindo que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão” (LURIA, 2006a, p. 188). Ou seja, antes de a criança compreender todo o processo da escrita, ela já passou por estágios em que fez inúmeras tentativas para registrar seu pensamento. Esses atos desenvolvem na criança novas formas culturais que, por sua vez, operam na formação de suas funções psicológicas superiores, preparando-a para dominar o sistema da escrita que Luria (2006a, p. 189) considera como sendo um “[...] inestimável instrumento de cultura”.

As observações realizadas por Vigotski e seus colaboradores permitiram constatar que o desenvolvimento de determinadas funções passa pelos estágios mais simples até os mais complexos. A passagem abaixo, retirada dos estudos de Vygotsky e Luria (1996), sobre a história do comportamento, não deixa dúvida quanto aos estágios de desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai desse processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 215).

Luria (2006a) considera que o momento em que a criança começa a aprender a ler e a conhecer as primeiras letras, pode ser considerado como o primeiro estágio da imitação, ou seja, para ela escrever não é um meio de registrar algum conteúdo, porque ainda não compreendeu o significado desse registro, na verdade a relação da criança com a escrita é somente externa. A compreensão de todo o mecanismo ainda levará um bom tempo para ocorrer.

4.7 O PRINCÍPIO EDUCATIVO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os estudos que realizamos nas obras de Vigotski, em especial “A construção do pensamento e da linguagem” e o volume III das Obras Escolhidas demonstraram as contribuições que esse pesquisador atribuiu ao campo da educação escolar abordando com veemência as funções psíquicas superiores e os conceitos científicos. Como pesquisadora, o esforço que empreendemos para compreender essas bases teóricas possibilitou estudar a questão proposta nessa pesquisa, qual seja, o desenvolvimento da linguagem escrita e como esse desenvolvimento promove o domínio consciente da escrita na criança.

Procuramos até esse momento levantar os aspectos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores que nos ajudaram a pensar especificamente na questão que muito nos interessa – a linguagem escrita. Sobre isso procuraremos concentrar nossas reflexões a partir desse momento.

4.7.1 A teoria construtivista para a educação: valorização ou esfacelamento?

Na obra “A construção do pensamento e da linguagem”, que apresenta as pesquisas de Vigotski sobre pensamento e linguagem, sobre os conceitos científicos e sobre uma extensa análise crítica dos conceitos desenvolvidos por Piaget, encontramos as bases fundamentais para analisar o desenvolvimento da linguagem escrita.

No primeiro item que analisamos a respeito das críticas que Vigotski fez à obra de Piaget a linguagem egocêntrica foi o centro da análise. E qual contribuição isso trouxe para essa pesquisa? Os estudos que realizamos sobre essa questão foram decisivos para firmarmos nosso posicionamento em oposição à teoria construtivista que, como já dissemos anteriormente, tornou-se hegemônica na educação brasileira a partir da década de 1990. Nesse sentido, Facci (2004) realizou um vasto estudo em um dos capítulos de seu livro, analisando como o trabalho do professor é compreendido na perspectiva construtivista:

A única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é *transmitir os conhecimentos*. Não cabe a ele ensinar, mas sim levar o aluno a desenvolver o raciocínio; a finalidade de seu trabalho

reside no desenvolvimento das estruturas mentais por meio da prática e do desenvolvimento do aluno no processo pedagógico (FACCI, 2004, p. 116, grifo nosso).

Esse entendimento fez com que Facci discutisse a formação do professor construtivista:

Quanto à formação dos professores numa abordagem piagetiana, pode-se concluir que tanto o professor como o aluno constroem o conhecimento e que se deve considerar que o que é proposto em relação ao trabalho do professor com o aluno também é pertinente na relação entre o professor formador e o futuro professor (FACCI, 2004, p. 116).

É claro que esse posicionamento trouxe consequências para o trabalho do professor e a principal delas reside em dois aspectos apresentados por Facci: a desvalorização do professor e da escola. Quanto ao professor “não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidas” (FACCI, 2004, p. 122) e quanto à escola “[...] do meu ponto de vista, perde sua função como uma instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade” (FACCI, 2004, p. 132).

Esses pressupostos observados por Facci estão presentes na obra de Ferreiro e Teberosky (1999) que investigaram a respeito da psicogênese da língua escrita. A proposta de alfabetização desenvolvida por essas pesquisadoras foi adotada como teoria para a educação brasileira a partir da década de 1980. No decorrer desse trabalho esse aspecto foi muitas vezes abordado porque trata exatamente do tema principal dessa pesquisa. O ensino da linguagem escrita desenvolvido a partir dos pressupostos piagetianos implicou uma educação aligeirada, fundamentado em uma teoria psicológica que condenou os métodos de ensino sistematizados optando por um ensino assistemático. Considerou o aluno como construtor do próprio conhecimento e o professor um mero orientador, evidenciando, assim, que a aprendizagem seria espontânea. Esses princípios foram transformados em ideias pedagógicas e transferidos tanto para a formação dos professores como para seu trabalho escolar. Como esclareceu Rossler (2000), o

ideário construtivista seduziu por aproximar-se de ideologias presentes na sociedade capitalista contemporânea.

No caso específico da difusão do construtivismo no Brasil, ideias foram produzidas, configuradas na forma de um ideário, difundidas por diferentes meios e causaram sim um impacto nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, modificando o ambiente da escola, o trabalho na escola ou aquilo que alguns autores têm chamado de 'cultura da escola' ou 'cultura do cotidiano escolar' (ROSSLER, 2000, p. 9).

Como se vê tanto para Facci como para Rossler a teoria construtivista instalou mudanças radicais de pressupostos e objetivos na educação brasileira que, vista a princípio como superadora dos fracassos educacionais, acabou por subestimar o trabalho organizado e sistematizado dos professores. Isso resultou, ao longo de três décadas no esfacelamento do ensino e na permanência do fracasso escolar. De igual maneira, Marsiglia (2011) investigou, em sua tese de doutorado, como o construtivismo tornou-se o referencial pedagógico na política educacional do Estado de São Paulo e concluiu que:

O sucateamento da educação e conseqüentemente da formação dos professores, marcam as políticas educacionais, que se voltam ao atendimento dos interesses capitalistas como buscamos demonstrar nesse trabalho. Procuramos revelar como o construtivismo, teoria hegemonicamente estabelecida no Estado de São Paulo (e podemos dizer também em nosso país), tem ocultado seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista, que a um só tempo, culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos da rede pública paulista e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana (MARSIGLIA, 2011, p. 199).

Para efeito dessa discussão ainda é preciso recordar os equívocos que Vigotski diagnosticou na obra de Piaget sobre a linguagem egocêntrica. Como já mencionamos nesse capítulo, os argumentos de Vigotski nos auxiliam a analisar essa questão que também se encontra no desenvolvimento da linguagem escrita. Segundo análises de Vigotski (2001) aqui já apresentadas, para Piaget a fala egocêntrica é transitória, não interfere no comportamento da criança, não serve para nada, portanto não cumpre nenhuma função. Contrariando essas expectativas, Vigotski (2000) detectou que a linguagem egocêntrica realiza uma transição da linguagem exterior para a interior, tornando-se um instrumento do pensamento da criança. Quando tomamos esse entendimento vigotskiano como princípio para o

ensino infantil, isso caracteriza um novo entendimento da criança que chega à escola para ser alfabetizada. Não será mais vista como uma criança que constrói espontaneamente seu conhecimento, mas será uma criança que, em condições adequadas de ensino, poderá apropriar-se do ensino transmitido pelo professor, convertendo essa aprendizagem em instrumento para o desenvolvimento do seu pensamento.

Quando Vigotski (2000), em seus experimentos, dificultou a atividade para a criança pré-escolar realizar, ele observou que ela usava a palavra na tentativa de resolver a situação em que se encontrava. Para ele isso significava que a criança estava tomando consciência da tarefa que lhe fora atribuída porque seu pensamento “[...] começa a desempenhar a função de formar o plano de solução de uma tarefa que surge no comportamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 54). No entanto, esse mesmo experimento realizado com crianças em idade escolar demonstrou que nessa fase a criança não verbaliza o pensamento, mas o usa silenciosamente, em forma de linguagem interior. Essa situação pode ser observada quando a criança é colocada em contato com os signos linguísticos. Mesmo que a criança tenha percorrido os estágios da escrita, investigados por Luria (2006a), no momento em que ela entra em contato com a escrita simbólica, isso lhe exigirá certo grau de desenvolvimento intelectual para que seja capaz de compreender e abstrair a nova técnica cultural, exterior a ela. Luria (2006a) verificou que enquanto a criança não compreende o mecanismo da escrita simbólica, seus registros são indiferenciados, mecânicos, sem significados, mas isso não quer dizer que a criança não esteja pensando sobre eles. Os experimentos de Luria (2006a) demonstraram que existe um período de transição entre a aprendizagem da nova técnica cultural de escrita e os estágios anteriores que ainda não foram superados, mas é nessa fase que emergirão as novas funções psicológicas de pensamento.

Entendemos que essa fase de transição observada por Luria (2006a) pode ser comparada com a situação em que Vigotski (2000) colocava a criança diante de uma atividade com obstáculos. O que acontecia? A criança em idade escolar não verbalizava o pensamento, mas o usava silenciosamente, buscando a resposta em sua linguagem interior. Quando a criança, em processo de aprendizagem da linguagem escrita se depara com atividades complexas, também busca respostas em sua linguagem interior. Ela sabe que precisa usar os signos para escrever, mas muitas vezes ainda não sabe como fazê-lo. Como diz Luria, até que ela domine a

escrita simbólica há um longo caminho a percorrer que deverá ser mediado intencionalmente pelo professor.

4.7.2 A formação dos conceitos na idade escolar

Outro aspecto amplamente pesquisado por Vigotski foi o desenvolvimento dos conceitos científicos em idade escolar. Ele é bastante contundente quando afirma que os conceitos científicos se desenvolvem na escola, em situação de aprendizagem organizada sistematicamente e intencionalmente pelo professor. Assinalamos que essa concepção também foi apresentada por Facci (2004) no item em que ela discute a formação de conceitos. Com a preocupação de esclarecer a formação de conceitos Facci identificou que para Vigotski os verdadeiros conceitos surgem com o domínio da abstração e o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Mesmo considerando que a formação de conceitos é um processo muito complexo Facci reafirma as ideias de Vigotski (2000) quando diz:

Os conceitos científicos são assimilados por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança, colaboração esta em cujo processo ocorre o amadurecimento das FPS [funções psicológicas superiores] da criança, com o auxílio e a participação do adulto (FACCI, 2004, p. 222).

Portanto, a condição para a efetivação da aprendizagem dos conceitos científicos é o trabalho educativo que se forma na escola de maneira organizada. Mas de que ensino estamos falando? Comentamos na introdução desta tese que não nos foi possível, em razão do tempo, incorporar ao nosso estudo a riqueza das contribuições da tese de livre docência da professora Lígia Márcia Martins, mas não podemos deixar, neste momento em que indagamos sobre o tipo de ensino do qual estamos falando, de fazer referência à análise que a autora faz dessa questão no capítulo 4 de sua tese, intitulado *O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico* (MARTINS, 2011, p. 212-242). Nesse capítulo Martins estabelece relações entre a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a pedagogia histórico-crítica, analisando dialeticamente as inter-relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Permitimo-nos fazer aqui uma longa citação desse trabalho em razão de sua grande relevância para nossa temática:

Eis, pois, o ponto nodal de uma primeira problematização: qual o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem possa, de fato, conduzir à catarse. Ou seja, a ação pedagógica, isto é, o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino, pode ou deve ser guiado pela lógica interna da aprendizagem do aluno? Instrumentalizados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, seguramente, não.

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem.

Devemos observar, porém, que colocamos em causa a lógica interna da aprendizagem e do ensino e não especificidades congeladas do papel de aluno e de professor. Assim, essa lógica também se aplica à condição de formação inicial ou contínua do professor, quando então ele se coloca na condição de aprendiz (MARTINS, 2011, p. 231)

Não se trata, portanto, nem do desconhecimento dos percursos da aprendizagem, como na pedagogia tradicional, nem da subordinação da lógica do ensino à lógica da aprendizagem, como nas pedagogias do aprender a aprender, mas da afirmação do princípio dialético da contradição entre ensino e aprendizagem.

As pesquisas de Vigotski demonstraram que o ensino organizado produz na criança a tomada de consciência fazendo-a “[...] operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano voluntário³⁴, intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2000, p. 320-321). Nesse aspecto é importante compreender que ao dominar esse sistema simbólico, extremamente complexo, a criança cria novos sistemas de ligações neurológicas essenciais para outras formas elaboradas de pensamento porque, numa perspectiva histórico-cultural, parte-se do princípio que toda criança se desenvolve na medida em que aprende. A utilização desse sistema de signos muda profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória e do pensamento. Assim, ao apropriar-se da língua escrita, a criança se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura. Esse sistema simbólico é considerado um dos

³⁴ Substituímos a palavra arbitrário, que consta na edição em português, pela palavra voluntário, que consta na edição em espanhol – volume II das Obras Escolhidas, por considerá-la mais apropriada.

instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade, é um produto, mas ao mesmo tempo um elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

4.7.3 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores em idade escolar

[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 318).

Tomamos essa passagem para enfatizar o papel da educação escolar na formação intelectual da criança. Entretanto, as pesquisas de Vigotski (2000) não deixam dúvidas quanto à função da escola como mediadora do desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, a entrada da criança na escola, enquanto espaço de aprendizagem, será fundamental para seu desenvolvimento psíquico. Se a escola é o lugar onde se aprende e se desenvolve o conhecimento científico, o momento da apropriação dos novos conceitos provocará saltos qualitativos nas funções psíquicas da criança. Imaginemos o momento em que a criança compreende a relação básica que constitui nosso sistema alfabético, ou seja, a relação entre grafema e fonema, que ao estabelecer essa relação de maneira correta ela poderá registrar os sons da sua fala e do seu pensamento e também poderá ler o registro feito por outras pessoas. Não sabemos se é possível observar o exato momento em que uma criança domina essa habilidade, mesmo porque como demonstram as pesquisas de Vigotski (2000) essa aprendizagem não é linear, mas sabemos que é possível acompanhar os saltos intelectuais que a criança realiza durante a alfabetização.

A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico (VIGOTSKI, 2000, p. 317).

O desenvolvimento do domínio da linguagem escrita possibilitará que a criança adquira a memória e a atenção necessárias para abstrair os conceitos do

sistema de códigos que constitui a língua materna. Mas Vigotski (2000, p.332) vai além e afirma:

[...] que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança.

Essa assertiva confirma a importância da aprendizagem escolar no desenvolvimento intelectual da criança o que implica considerar que o desenvolvimento das estruturas das funções psíquicas superiores está diretamente relacionado à introdução dos estímulos externos que, ao se transformarem em signos, passam a atuar diretamente no processo de comportamento. Compreende-se assim, que a atividade da linguagem escrita, na qual são empregadas ferramentas e signos, produzirá transformações das funções psicológicas da criança. Nesse caso é o próprio homem quem modifica as estruturas naturais e submete ao seu domínio suas próprias reações por meio do uso de signos. O complexo desenvolvimento da escrita na criança, cujo princípio para Vigotski está na colaboração e na aprendizagem, revelou-se uma fonte promotora das funções psíquicas.

Já demonstramos anteriormente que Vigotski (2001) observou que no início da aprendizagem da escrita a criança ainda não tem todas as funções desenvolvidas, por isso mesmo, somente um bom ensino provocará o desenvolvimento dessas funções. Nesse aspecto, a alfabetização não deve ser reduzida ao domínio dos nomes das letras e de suas representações fonéticas, ou seja, a relação grafema-fonema, mas sem esse domínio a alfabetização não se efetiva. O domínio do alfabeto é um processo incomparavelmente mais elementar do que a leitura e escrita de sentenças ou mesmo apenas de palavras. O que estamos procurando enfatizar é que abordar a alfabetização à luz da teoria vigotskiana, da função dos signos no desenvolvimento da capacidade humana de autocontrole, altera substantivamente a visão que temos de cada momento do processo educativo.

Como temos procurado evidenciar ao longo deste texto, Vigotski (2001) atribuía importância decisiva, no desenvolvimento psíquico, ao domínio dos meios externos de controle dos processos mentais. Nesse sentido, as relações entre o domínio da língua escrita e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

é central para a análise pedagógica da linguagem escrita, entendida como um momento privilegiado de passagem dos processos psicológicos espontâneos aos processos psicológicos dirigidos pelo próprio indivíduo por meio do uso dos sistemas de signos.

4.8 O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO MENTAL DA CRIANÇA

A entrada na escola é um momento de mudança essencial na vida da criança. No espaço escolar a criança terá que aprender, além dos conteúdos disciplinares, também novas regras e atitudes determinadas pelas leis internas de cada escola. Com o ingresso na escola a criança começa a compreender as formas mais desenvolvidas da ciência, da arte, da filosofia, da moral, das relações sociais que são estabelecidas entre os homens e principalmente a relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática social. Para assimilar estas novas formas historicamente construídas pela humanidade, há que pressupor que as crianças realizem atividades adequadas de estudo, o que só poderá ocorrer por meio do ensino dos conhecimentos teóricos.

Para Vigotski (2001) a escrita tem que ser ensinada, e é na escola que esse ensino deve ocorrer.

Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, mas a fazer o que é ainda incapaz de realizar, mas que está a seu alcance em colaboração com o professor e sob sua direção. O fundamental no ensino é precisamente o novo que a criança aprende. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo de gradações que estão ao alcance da criança, resulta ser o aspecto mais determinante que se refere ao ensino e desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001, p. 241).

De fato quando as crianças vão para a escola é para aprender algo que ainda não dominam como a leitura, a escrita, os cálculos, por isso precisam de alguém que lhes ensine. Para Vigotski esse fato demonstra que o processo de apropriação ativa da escrita, pela criança, deve ser observado como um momento determinante em seu desenvolvimento. No entanto, durante as leituras das obras desse autor podemos compreender que não é qualquer aprendizagem que provoca o desenvolvimento, somente uma boa aprendizagem é capaz de passar à frente do

desenvolvimento e conduzi-lo. E o que seria uma boa aprendizagem de escrita? Se partimos da premissa de que a escrita é uma prática cultural, é imprescindível apropriar-se dela e compreendê-la como um sistema de signo determinado histórica e socialmente que se constitui num indispensável meio para o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo.

Entretanto, quando se trata de ensino e desenvolvimento, Vigotski identificou que são dois processos diferentes:

Existe diferença entre os processos de instrução e os processos desenvolvimento. Por isso, é incorreto identificá-los, como também supor que o processo de desenvolvimento da criança ocorre de forma independente dos processos de instrução. Na escola, lidamos com dois processos diferentes – o de desenvolvimento e o de instrução. Tudo está na relação entre esses dois processos (VIGOTSKI, 2010, p. 269).

Nesse sentido, qual a relação entre esses dois processos? Para responder a essa questão Vigotski (2010) analisou o ensino da linguagem oral e escrita da criança em idade escolar partindo da constatação quase óbvia de que quando a criança chega à escola ela já utiliza a língua materna em sua forma falada e deverá aprender a utilizar a mesma língua em sua forma escrita.

Da mesma forma como existem diferentes concepções sobre as relações entre instrução e desenvolvimento como, por exemplo, a que afirma que o desenvolvimento é independente da instrução e dela não sofre nenhuma influência decisiva, ou a concepção que afirma que instrução e desenvolvimento são processos idênticos, que toda e qualquer instrução é, em si mesma, desenvolvimento, também no caso da aprendizagem da língua escrita na escola existiriam, segundo Vigotski concepções similares. A primeira analisaria a aquisição da língua escrita na escola como um processo que não influenciaria o desenvolvimento, isto é, um processo com o mesmo significado, para o desenvolvimento, que tem a aprendizagem, por exemplo, de andar de bicicleta, mera aquisição de hábitos motores. A outra concepção também consideraria a aprendizagem da língua escrita uma aquisição de hábitos motores, mas interpretaria tal aquisição como sendo idêntica ao processo de desenvolvimento:

Esse ponto de vista diz que a leitura e a escrita não representam nada de novo para a criança, que a fala escrita não é nada mais que a tradução da fala oral para os sinais escritos. E na leitura, seria o

contrario, os sinais escritos são traduzidos para a fala oral (VIGOTSKI, 2010, p. 270).

Mediante essa constatação Vigotski verificou que as pesquisas da época encontravam-se diante de um mesmo problema, ou seja, a escrita de uma criança era “[...] significativamente atrasada em comparação com o desenvolvimento de sua fala oral” (VIGOTSKI, 2010, p. 270). Observava-se que a criança, mesmo após os dois primeiros anos de alfabetização, ainda escrevia como a fala de uma criança de dois anos.

Pergunta-se: por que a criança de nove anos que aprendeu a ler e escrever fala como uma de nove anos e escreve como [fala] uma de dois anos? Por que ela entende o conto que lhe foi transmitido por meio da fala oral como uma criança de nove anos, mas o conto impresso na cartilha, compreende-o da mesma forma que uma criança de dois anos entende a fala oral? O que explica essa divergência colossal entre o nível da fala³⁵ escrita e oral? (VIGOTSKI, 2010, p. 270).

Antes de responder aos questionamentos acima Vigotski esclareceu que no início da escrita a criança é capaz de usar substantivos e verbos, mas a gramática e a sintaxe ainda se apresentam de maneira deformada.

Vigotski (2010) argumenta que a dificuldade em explicar esse fenômeno decorre do fato de que os motivos pelos quais se fala não são os mesmos pelos quais se escreve. Isso acarreta uma séria de distinções entre a língua falada e a escrita. Analisando as pesquisas da época Vigotski apresentou suas considerações: a linguagem escrita é mais abstrata que a linguagem oral porque não apresenta entonação e se realiza sem um interlocutor. É preciso explicar que escrever sem um interlocutor significa escrever fora de uma situação em que o ouvinte ou o falante estejam ausentes, isso exige da criança que escreve o uso da imaginação – para quem escrevo?

Se atentarmos para esses momentos, ou seja, para uma fala sem sonoridade real, para uma fala separada de toda a atividade que temos de fala, para uma fala que acontece em silêncio, veremos que não é uma fala em seu sentido direto, mas uma simbolização sonora de símbolos ou melhor, uma abstração dupla. Podemos dizer que a fala escrita está para a fala oral, como a álgebra para a aritmética (VIGOTSKI, 2010, p. 272).

³⁵ Prestes (2010) traduziu a palavra russa “retch” como “fala”, discordando de outras traduções em português que a traduziram como “linguagem”. Maiores explicações encontram-se entre as p. 176 e 183 da tese.

Para entender essa comparação buscamos primeiro compreender o campo da matemática, ou seja, qual a diferença entre álgebra e aritmética? No que diz respeito à definição de cada termo, o Novo Dicionário Aurélio (1975) assim os define: “Álgebra: parte da matemática que estuda as leis e processos formais de operações com entidades abstratas” (1975, p. 67) e “Aritmética: parte da matemática em que se investigam as propriedades elementares dos números inteiros e racionais” (1975, p. 132). A analogia feita por Vigotski seria, portanto, a de que a aritmética é uma simbolização de quantidades, assim como a língua falada é uma simbolização de coisas e ações, ao passo que a álgebra já seria uma simbolização mais abstrata construída a partir da aritmética, que já é uma simbolização, tal como a língua escrita é uma simbolização construída a partir da língua falada. Tal como a álgebra, a língua escrita exige, para seu uso, o desenvolvimento da capacidade de abstração.

Para exemplificar essa situação é comum entre os matemáticos contar a seguinte fábula: “Certo dia o senhor gavião estava descansando ao sol, quando um grupo de pombas passou. Então, o gavião maliciosamente disse: - Vão com Deus minhas cem pombas. Uma das pombas voltou e disse: - Não, nós não somos cem. Nós, mais um tanto de nós, mais metade de nós, mais um quarto de nós e mais o senhor somos cem”. Como resolver esse problema? Uma equação algébrica assim representada $x + x + x/2 + x/4 + 1 = 100$, resolveria o problema o que, certamente exigiria conhecimentos específicos de matemática. Mas se nessa mesma fábula a resposta das pombas fosse: “- Não, nós não somos cem. Nós somos $36 + 36 + 18 + 9 + 1$, somos 100”. Temos aqui uma identidade aritmética simples de adição que uma pessoa com conhecimentos matemáticos elementares pode resolver, ou seja, pode-se chegar ao resultado utilizando várias alternativas como contar com os dedos das mãos, fazer riscos, utilizar palitos, tampinhas etc até chegar ao total de cem. Existe, aqui, uma divergência significativa entre o nível de conhecimento necessário para se resolver a identidade aritmética e a equação algébrica. Não queremos dizer que a aritmética não exige níveis de conhecimento ou de abstração, mas é perfeitamente observável que as exigências para se resolver uma equação algébrica são maiores. É preciso tomar consciência do próprio processo da equação.

É importante dizer que utilizamos essa longa exemplificação matemática para esclarecer a comparação feita por Vigotski (2010) por dois motivos: primeiro para

nossa própria compreensão e clareza da intenção de Vigotski e segundo para estabelecer a relação desse exemplo com a linguagem oral e escrita.

Vigotski (2010) esclarece que os motivos para o uso da língua falada surgem na atividade da criança antes que esta tenha aprendido a se comunicar oralmente. Esses motivos formam-se pelo fato da criança depender dos adultos e, portanto, estar em constante relação com esses, o que requer o uso de formas de comunicação. Quando a criança já domina a língua oral, as necessidades que levam à conversação estão postas imediatamente nas situações de interação entre as pessoas. O mesmo, porém, não acontece com a língua escrita.

Na fala escrita, nós mesmos precisamos criar a situação, criar os motivos da fala, ou seja, temos que agir de forma mais livre do que na fala oral. Wundt já chamava a atenção para o modo como a fala escrita, desde o início, está ligada à consciência e à intenção, às funções volitivas. Uma série de pesquisas demonstra que, na fala escrita, a criança tem que ter um alto grau de consciência dos processos do falar. Ela aprende a dominar a fala oral sem essa consciência completa. A criança pequena fala, mas não sabe como fala. Na fala escrita, ela tem que tomar consciência do próprio processo de expressão das ideias em palavras (VIGOTSKI, 2010, p. 273).

Se comparássemos essa explicação com a matemática poderíamos dizer que a criança pequena faz contagens, mesmo sem saber como conta, mas no momento de operar com os números, ela precisará tomar consciência do sistema de numeração.

Fazendo comparação com o processo descrito por Claparède como tomada de consciência de ações espontâneas, Vigotski (2010, p. 274-275) afirma que “o mesmo ocorre com o ensino da gramática. A criança conjuga e declina ao conversar, mas não sabe o que faz e como faz. Por isso, quando precisa fazer, deliberadamente, o que fazia espontaneamente, ela mostra-se incapaz”. Nessa mesma linha de raciocínio Vigotski argumenta que o ensino da gramática da escola teria por principal função a de produzir a autoconsciência daquilo que a criança já faz quando usa a língua falada. Note-se, de passagem, que esse argumento vai na direção oposta a uma certa linha de pensamento no campo do ensino da língua escrita na qual se valoriza a aprendizagem espontânea em que o sujeito não percebe que está aprendendo.

Quando se apresenta a questão acerca do que é novo na aquisição da criança graças ao estudo da gramática e do porque ela é necessária, então, constata-se que a gramática tem um papel substancial. Se domino algum saber, não sei que o domino, emprego esse saber automaticamente. Mas quando é necessário fazer deliberadamente algo que faço de forma espontânea, fora de uma situação definida torna-se difícil fazê-lo (VIGOTSKI, 2010, p. 274).

Explica-se aí aquela discrepância, anteriormente assinalada, entre o nível da fala de uma criança e o nível da sua escrita, isto é, porque ela escreve como fala uma criança muito mais nova e menos desenvolvida do que ela. Porque a tomada de consciência da gramática exige um grande esforço da criança.

A atenção da criança está tão absorvida pela estruturação deliberada daquilo que ela sabe fazer espontaneamente, que o sentido sofre de modo terrível. A criança mostra-se incapaz de fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Vemos que entre o desenvolvimento da fala escrita e o ensino da gramática existe uma relação muito forte, pois um dos motivos particulares do mau desenvolvimento da fala escrita é o desconhecimento da gramática (VIGOTSKI, 2010, p. 275).

Por que queremos nós que as crianças aprendam gramática? O desconhecimento da gramática gera a precariedade da escrita, ou seja, se a criança, ao escrever, não tem consciência que a gramática é um instrumento de uso que explica o sistema e a estrutura da língua no texto escrito, produzirá uma escrita equivocada e muitas vezes sem sentido. Por isso, o domínio da gramática propicia e conduz à reflexão sobre o desenvolvimento da língua.

Somente a título de ilustração a respeito da importância da gramática apresentaremos os primeiros parágrafos da aula inaugural proferida por José Lourenço de Oliveira, em 1948, para os professores primários de Belo Horizonte.

E se eu vos perguntara o que é linguagem, língua, palavra, vocábulo, termo; fonema e sílaba; fonologia, fonética, fonopéia, fonografia; taxionomia, morfologia, camponomia, etimologia, semântica; raiz, radical, morfema, semantema; desinência, prefixo, preverbio, sufixo; sintaxe, parataxe, hipotaxe; estilística, sincronia, diacronia, etc? Se isto vos perguntara, poderíeis reagir de vários modos. Entre outros, respondendo-me que o perguntar era demasiado. Que hoje não é dia de exame. Que o silêncio é de ouro e quem muito fala... Entretanto, a série de noções contidas nos vocábulos que vos enumerei, é apenas amostra do cabedal de princípios que regem a ciência da linguagem. *E pela amostra pode imaginar-se quanto é grande a importância da gramática* (OLIVEIRA, 2004, p. 1, grifo nosso).

Sabemos, porém, que muitas décadas nos separam desse discurso e que não é essa a realidade que se mostra nas salas de aula, mas a gramática, enquanto conteúdo clássico, não perdeu sua função e continua a ocupar um importante papel no processo de ensino.

Quanto ao entendimento que Vigotski evidenciou entre a linguagem escrita e a linguagem interna, destacamos, sobretudo, o papel da escrita como a “chave” da linguagem interna, pois segundo Vigotski (2010, p. 276) “a fala escrita exige o funcionamento ininterrupto da fala interna, depende diretamente dela”. Diferente da linguagem oral, a linguagem interna é mais breve, mais resumida, estruturada em predicados que oferecem subsídios para o desenvolvimento da escrita. No entanto, diz Vigotski que esse processo não é tão simples como parece ser. “O processo de passagem da fala interna para a fala escrita é especialmente difícil porque a interna é fala para si e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo” (VIGOTSKI, 2010, p. 277).

A investigação de Vigotski (2010, p. 277) também contemplou a aquisição da leitura pela criança e verificou que “[...] a leitura não é uma simples tradução de sinais escritos para a fala oral, e sim um processo muito complexo”, cujo desenvolvimento depende indiretamente das funções psicológicas superiores. Analisando as pesquisas que Thorndike desenvolveu a respeito da leitura, Vigotski constatou que muitas crianças demonstravam um bom desenvolvimento na oralidade, mas na leitura apresentavam dificuldades, pois, “[...] um texto simples torna-se de difícil compreensão para a criança se ela atribui um significado muito grande a uma determinada palavra e subestima o significado de outras, numa frase e no texto como um todo”. (VIGOTSKI, 2010, p. 278). Isso, diz Vigotski, é resultado de leituras incorretas que a criança faz e que não lhe permite elaborar análises. Assim como a escrita, a leitura exige um nível de abstração e compreensão mais elaborado.

A que conclusões chegou Vigotski a respeito das relações entre instrução e desenvolvimento no caso do ensino da língua escrita na escola? A primeira conclusão é a de que o desenvolvimento intelectual da criança é impulsionado, produzido pelo ensino da língua escrita sem que, entretanto, o desenvolvimento seja uma cópia direta do ensino:

Vimos que o conteúdo do desenvolvimento percorrido pela criança que está aprendendo a escrita não coincide com o caminho por que passa na escola durante as aulas. Nas aulas mostram-lhe uma série de letras; no dia seguinte, cinco palavras e, no outro dia, leem essas palavras. Pergunta-se: a marcha do desenvolvimento segue esses elos da instrução, assim como a sombra segue os objetos? Mostramos, baseando-nos em pesquisas, que a fala escrita é mais abstrata do que a oral. Mas será que, durante o processo de instrução escolar da escrita, ensinamos a abstração? Será que ensinamos a intencionalidade, será que ensinamos a fala interna? Todavia, a criança precisa adquirir tudo isso para que a fala escrita se transforme em uma conquista pessoal (VIGOTSKI, 2010, p. 280).

Nesse processo Vigotski consolidou que ensino e desenvolvimento não são paralelos, mas afirmou que o ensino desperta vários processos do desenvolvimento interno, colocando-os em movimento. Neste aspecto, somente um bom ensino escolar, corretamente estruturado, é capaz de promover esse desenvolvimento que está apenas começando e que ainda se encontra na zona de desenvolvimento próximo:

[...] a instrução somente é instrução autêntica quando está à frente do desenvolvimento. Se a instrução utiliza apenas as funções já desenvolvidas, então, temos diante de nós um processo semelhante de instrução do escrever a máquina. Vamos esclarecer bem a diferença entre ensinar a escrever a máquina e ensinar a escrita à criança. A diferença é que, se começo a escrever a máquina, não ascendo a um estágio superior da fala escrita, apesar de poder receber uma qualificação profissional. A criança, por sua vez, adquire um saber e toda a estrutura de suas relações e da fala altera-se: de inconsciente torna-se consciente, de um mero saber transforma-se em saber para si. Somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 283).

4.9 TOMADA DE CONSCIÊNCIA: generalizar e apreender os conceitos científicos

Como já se evidenciou nas nossas análises até esse momento, a linguagem tornou-se o cerne do desenvolvimento intelectual infantil e converteu-se na principal forma de atividade mental da criança. “A linguagem, ao ajudar a definir os sinais necessários, modifica substancialmente a percepção da criança e facilita a elaboração de um sistema estável de associações diferenciadas” (LURIA, 1984, p. 24). Nesse sentido, cabe à linguagem reorganizar os processos mentais e aperfeiçoar o reflexo da realidade produzindo novas conexões nas estruturas mentais.

A essa altura, acreditamos ter apresentado a principal função da linguagem como forma basilar da transformação intelectual da criança e, conseqüentemente, todas essas transformações intelectuais estão diretamente vinculadas à formação de conceitos. Como já vimos em outros momentos dessa pesquisa Vigotski (2001) fez estudos minuciosos do processo de formação de conceitos, mas iremos mais uma vez evidenciar suas conclusões:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. O aspecto novo, essencial e central de todo este processo, que pode ser considerado causa fundamental da maturação dos conceitos, é o *uso específico da palavra*, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 132, grifos do autor).

Pode-se dizer que o domínio da linguagem eleva as estruturas mentais e desenvolve os conceitos, que num primeiro momento se apresentam de maneira espontânea e no processo de educação escolar se transformam em conceitos científicos. No capítulo três e também nesse capítulo, procuramos esclarecer a gênese do conceito científico e sua apropriação, pelas crianças, em idade escolar. No entanto, ficou definido que a formação de conceitos demanda um longo processo de conhecimentos apropriados em situação de aprendizagem organizada sistematicamente.

Partindo desses pressupostos, Vigotski (2001) entende que na idade escolar a criança descobre a capacidade para tomar consciência no campo da atenção e da memória e a mudança dessas funções intelectuais também produz o desenvolvimento das demais funções. Nesse aspecto, de acordo com o que o pesquisador soviético preconiza:

A consciência se desenvolve como um todo, modificando em cada nova etapa sua estrutura interna e a relação entre as partes, e não como a soma das mudanças parciais que se produzem no desenvolvimento de cada função isolada. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário (VYGOTSKI, 2001, p. 209).

Como vemos a consciência não se reduz a partes, ao contrário, está intimamente vinculada ao todo e como função psíquica, especificamente humana, reflete a realidade, expressando as relações do indivíduo com o mundo social. A ideia de que a consciência reflete a realidade foi confirmada nos estudos de Leontiev

(1978, p. 88, grifo da obra): “A consciência é o reflexo da realidade, refractada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente” e também nas palavras de Luria que buscou no pensamento materialista a afirmação dessa premissa:

Alinhando-se com o pensamento de Marx e Lenin, a psicologia soviética sustenta que *a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade*: ela não é dada *a priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orienta-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se (LURIA, 2008, p. 23, grifos nosso).

Essa concepção de consciência como uma categoria central de reflexão da realidade, que só se desenvolve guiada pela atividade humana, não se desenvolve diretamente do mundo externo para o pensamento interno do indivíduo, pois o mundo psíquico não é cópia mecânica do mundo social. O elemento determinante dessa passagem é a linguagem, apropriada mediante as atividades sociais coletivas, pois segundo Leontiev, linguagem e consciência são inseparáveis. Por isso, diz ele, “A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está directamente misturada na origem, à actividade produtiva, à comunicação material dos homens” (LEONTIEV, 1978, p. 87). Essas considerações levam à concepção de que tanto a linguagem como a consciência constituem as condições mais importantes do desenvolvimento dos processos mentais da criança, adquiridos por meio do saber acumulado da humanidade.

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) analisou uma característica das funções psíquicas da criança nos anos iniciais do ensino fundamental: nesse período a criança torna-se consciente da atenção e da memória o que equivale a dizer, segundo Vigotski, que essas funções psicológicas se intelectualizam. Por outro lado, porém, a criança ainda não possui a consciência do seu pensamento.

[...] durante a idade escolar a criança manifesta capacidade de tomar consciência na esfera da memória e da atenção, no domínio dessas duas importantíssimas funções intelectuais e ao mesmo tempo é incapaz de dominar e tomar consciência dos processos de seu próprio pensamento. Durante a idade escolar se intelectualizam e se tornam voluntárias todas as funções intelectuais fundamentais, com exceção do próprio intelecto no sentido estrito da palavra (VYGOTSKI, 2001, p. 209).

Para explicar esse aparente paradoxo Vigotski recorre como em tantas outras vezes, à gênese das funções psicológicas no desenvolvimento infantil:

A história do desenvolvimento mental da criança nos ensina que o primeiro estágio de desenvolvimento da consciência na idade infantil, caracterizado pela não diferenciação de funções isoladas, é seguido por outros dois: a primeira infância e a idade pré-escolar. O primeiro se diferencia e percorre o caminho principal do desenvolvimento da *percepção*, que domina o sistema das relações interfuncionais nessa idade e determina a atividade e o desenvolvimento do resto da consciência na qualidade de função dominante. No segundo estágio, a função dominante é a *memória*, que salta para o primeiro plano de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2001, p. 211, grifos da obra).

Vigotski parte do pressuposto de que só pode haver tomada de consciência de uma função que já se desenvolveu. Ao ingressar na idade escolar a criança, nesse sentido, estaria em condições de tomar consciência da atenção e da memória:

[...] resulta fácil compreender que já no limiar da idade escolar a criança goza de uma atenção e uma memória suficientemente maduras. Decide, por conseguinte, o que deve tomar consciência e o que deve dominar. Resulta compreensível por que as funções conscientes e voluntárias da memória e a atenção são centrais nessa idade (VYGOTSKI, 2001, p. 211).

E quanto ao intelecto, por que não é consciente nessa fase da idade escolar? Vigotski explica que nessa fase os conceitos não são conscientes e nem voluntários porque antes de tudo se deve possuí-los. A criança só possui pré-conceitos e seu pensamento é guiado por generalizações ou complexos que amadurecem ao longo da escolaridade, portanto, ela ainda não possui os conceitos científicos. Mas, como a criança toma consciência? Se seguirmos a premissa de que “a tomada de consciência é um ato da consciência, o objeto do qual é a própria atividade da consciência” (VYGOTSKI, 2001, p. 213), chegaremos à conclusão que toda tomada de consciência envolve compreender as coisas de outro modo, agir sobre elas dominando-as. Nesse aspecto, no ato de dominar está implícito o ensino, mas a que ensino Vigotski está se referindo? Ele é enfático ao definir que se trata do ensino dos conceitos científicos.

Os conceitos científicos, com suas atitudes totalmente distintas do objeto, mediados através de outros conceitos com seu sistema hierárquico interno de relações mútuas, constituem a esfera em que

a tomada de consciência dos conceitos, ou seja, sua generalização e domínio, surgem, ou aparecem, em primeiro lugar. [...] Deste modo, *a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos* (VYGOTSKI, 2001, p 213-214, grifos da obra).

Chegamos ao ponto chave da tomada de consciência, ou seja, é pelos conceitos científicos que a consciência se desenvolve, mas como esclarece Vigotski o desenvolvimento dos conceitos científicos também demanda um sistema de ensino organizado e sistematizado hierarquicamente que, a partir dos conceitos inferiores, estabelece um sistema de relações que se transformam em conexões mentais capaz de constituir generalizações “[...] a generalização significa ao mesmo tempo a tomada de consciência e a sistematização dos conceitos” (VYGOTSKI, 2001, p. 215). Vigotski continua reafirmando e, para que não ocorra equívocos, que os conceitos científicos só existem porque fazem parte de um sistema de conceitos. Esperamos ter esclarecido que a tomada de consciência significa generalização e generalização significa formação de conceito superior que por sua vez só se efetiva mediante a formação de um sistema de conceitos científicos.

4.9.1 A aprendizagem como fonte de desenvolvimento da consciência

É difícil imaginar que uma criança atinja um alto nível de aprendizagem sem nenhum ensino. Mas de que ensino estamos falando? Estamos nos referindo ao ensino escolar, aquele que necessita de um professor para ensinar os conceitos científicos que se encontram diluídos nos conteúdos curriculares. E o que muda no desenvolvimento da criança quando ela aprende um conceito científico? Depende do ponto de vista da concepção teórica que está vinculada ao processo de ensino. Vigotski analisou a visão de três diferentes concepções a respeito dos significados de ensino e desenvolvimento: a primeira teoria analisada por Vigotski (2001) considerava que ensino e desenvolvimento eram dois processos independentes, ou seja, enquanto o desenvolvimento infantil era visto como um processo de maturação o ensino era externo à criança, portanto desenvolvimento e ensino estavam desvinculados. Vigotski destaca Piaget como autor que leva às últimas consequências esse ponto de vista:

Seu ponto de vista é que o pensamento da criança percorre obrigatoriamente determinados estágios, independentemente de que

a criança receba instrução ou não. Se estudar, tratará simplesmente de um fator externo, que não constitui uma unidade com seus próprios processos de pensamento. Para ele, a pedagogia deverá levar em conta essas características autônomas do pensamento infantil como o limiar inferior determinante da possibilidade da instrução. Quando se desenvolverem outras possibilidades de pensamento na criança, será possível outra instrução. Para Piaget, o índice do nível do pensamento infantil não é o que a criança sabe ou o que ela é capaz de assimilar, mas como pensa no campo em que necessita de conhecimento. Aqui se contrapõem de forma acentuada a instrução e o desenvolvimento, o conhecimento e o pensamento (VYGOTSKI, 2001, p. 220, grifos da obra).

A segunda teoria, segundo Vigotski, é oposta à primeira, porque ensino e desenvolvimento são dois processos idênticos, ou seja, a criança se desenvolveria à medida que fosse acumulando os hábitos adquiridos por meio do ensino. Representada na psicologia por Thorndike e adeptos e pautada no associacionismo, essa teoria concluiu que “[...] ensino e desenvolvimento são sinônimos. A criança se desenvolve na medida em que aprende. Desenvolvimento é ensino, ensino é desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2001, p. 221). A terceira posição analisada por Vigotski, pautada na psicologia da Gestalt, tenta unir as duas primeiras teorias, pois considera que existe um processo de desenvolvimento espontâneo, que ocorreria por maturação, não sofrendo influência do ensino e existiria um outro processo de desenvolvimento que se identificaria com o acúmulo de aprendizagens produzidas pelo ensino.

A única novidade desse terceiro grupo seria que determinadas aprendizagens específicas como, por exemplo, a gramática e a geometria produziriam a formação de certas estruturas mentais que seriam generalizadas para outras situações. Entretanto, Vigotski considera equivocados esses três enfoques da questão e propõe sua superação por outro enfoque.

Conseqüentemente, Vigotski lançou-se a uma análise mais minuciosa da relação entre ensino e desenvolvimento descrevendo-a da seguinte maneira:

Como temos visto, o ensino pode proporcionar o desenvolvimento mais do que aquilo que representam seus resultados diretos. Aplicada em um ponto da esfera do pensamento infantil, modifica e reestrutura muitos outros pontos. Pode ter conseqüências no desenvolvimento não somente próximo, mas distante. O ensino pode não limitar-se a ir atrás do desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações (VYGOTSKI, 2001, p. 223, grifos da obra).

Esse pensamento de Vigotski mais uma vez confirma o que temos estudado ao longo desta pesquisa, qual seja, que o ensino constitui a base fundamental do desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. A estrutura lógica do ensino desenvolve esquemas para a criança operar voluntariamente com suas próprias habilidades, transformando as ações inconscientes e automáticas em ações conscientes, voluntárias e intencionais. Nessa direção, é preciso instalar um ensino escolar que ultrapasse os domínios do ensino espontâneo e assistemático.

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a *concepção* construída sobre ela (MARTINS, 2011, p. 238, grifo da autora).

Em outras palavras, o desenvolvimento do pensamento por conceitos ocasionado pelo ensino escolar promove o conhecimento mais aprofundado do mundo ao desenvolver a capacidade de autoconsciência da concepção de mundo, que terá seu ponto de maior desenvolvimento escolar no período da adolescência.

Vigotski destaca que a importância do ensino dos conteúdos escolares para o desenvolvimento psicológico não significa que o processo de ensino e o processo de desenvolvimento psicológico caminhem no mesmo passo e na mesma lógica:

O processo didático tem sua linha de continuidade, sua lógica, sua complexa organização. Desenvolve-se em forma de aulas e conferências. Hoje temos algumas lições em sala de aula, amanhã teremos outras. No primeiro semestre temos estudado umas coisas, no segundo estudaremos outras, que é regulada pelo programa e pelo horário. Seria um grande erro supor que estas leis externas da estruturação do processo didático coincidem por completo com as leis internas de estruturação dos processos do desenvolvimento que provoca a instrução (VYGOTSKI, 2001, p. 235).

Considerando a decisiva significação desse princípio, pode-se dizer que o processo educativo eleva as formas de pensar da criança, não de maneira

espontânea , mas por meio da atividade de ensino organizada intencionalmente para esse fim.

4.10 O DESENVOLVIMENTO CONSCIENTE DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

As primeiras formulações, as análises realizadas e as reelaborações produzidas até esse momento indicam que é hora de objetivar, como produto final dessa pesquisa, o objeto de estudo que estamos buscando esclarecer, qual seja, demonstrar se é possível desenvolver no processo de alfabetização o domínio consciente da linguagem escrita. Dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural, adotada como norteadora dessa tese, isso implica assumir a influência da linguagem escrita no desenvolvimento dos processos mentais e nas mudanças significativas das estruturas da atividade consciente da criança.

Para tecer essa complexa teia elaboramos algumas considerações que consideramos essenciais para compreender a unidade entre alfabetização e tomada de consciência:

- É indiscutível compreender aquilo de comum que unifica as formas superiores da linguagem escrita e as inferiores, já que nas inferiores se tem o germe das formas superiores, ou seja, é nos estágios da pré-história da linguagem escrita que se encontram os germes da escrita simbólica desenvolvida historicamente e utilizada socialmente pelos homens.
- O primeiro contato da criança com o sistema de signos linguístico é primordialmente uma atividade prática e nesse momento ela produz uma imagem psíquica do objeto. Durante o processo de aprendizagem dos signos que promove seu desenvolvimento é que a atividade mental da criança se desprenderá da atividade objetiva externa ocasionando a interiorização dessa atividade.
- A interiorização dos signos linguísticos não ocorre de forma mecânica. É preciso a apreensão dialética do signo mediada pela intervenção do professor, pela qual os processos psicológicos da criança vão operar em diferentes níveis de aprendizagem cada vez mais complexos em razão das etapas do desenvolvimento da linguagem escrita.

- Para que a criança memorize os signos simbólicos da escrita ela necessita de meios auxiliares externos que farão a passagem da operação externa para o interior. Uma vez enraizados os estímulos externos, novas conexões cerebrais serão desenvolvidas e a criança não mais os utilizará, passando a usar os estímulos verbais.
- Considerando que a linguagem escrita é um sistema especial de signos extremamente complexos e que para escrever a criança precisa recorrer a estímulos auxiliares como meios de memorização relacionando-os aos estímulos correspondentes, cabe ao professor colocar à sua disposição diversos meios para ela memorizar, reproduzir e objetivar a linguagem escrita.
- Partindo do princípio de que a criança opera antes com os significados da mesma forma que opera com os objetos e que somente depois é que ela toma consciência dos significados e começa a pensar, podemos considerar que esse mesmo processo ocorre com a linguagem escrita, ou seja, antes da escrita a criança possui saberes, mas ainda não tomou consciência de que os possui e, por isso, não os domina voluntariamente. Ela usa a escrita de forma primitiva, inconscientemente e involuntariamente através de rabiscos e desenhos, mas ela ainda não sabe que os símbolos linguísticos são signos que servirão para registrar sua fala e depois a ajudarão a se recordar do que registrou.
- Quando a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares este não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita porque ela já percorreu as etapas anteriores correspondentes à pré-história da escrita. Assim, cada etapa assimilada modifica ou nega as etapas anteriores e a etapa anterior não se extingue, mas continua existindo dentro da etapa seguinte que a conserva em forma culta. Nesse processo dialético a criança dominará a escrita simbólica quando dominar o sistema dos estímulos linguísticos.

Essas considerações foram sendo redigidas durante os estudos que realizamos das obras aqui citadas. Por isso elas não foram redigidas em uma ordem determinada, mas constituem um conjunto das ideias que elaboramos a respeito do ensino da linguagem escrita. Na perspectiva histórico-cultural está claramente

definido que a linguagem escrita é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento dos processos cognitivos e graças a ela a criança aprende a agir voluntariamente com suas próprias habilidades.

Se até aqui nosso estudo buscou responder ao problema da pesquisa, qual seja, se no processo de alfabetização é possível desenvolver o domínio consciente da linguagem escrita, não deixamos de analisar outros inúmeros fatores que incidem sobre ensino da linguagem escrita e que produzem mudanças radicais no desenvolvimento intelectual da criança. É nesse sentido que podemos compreender a educação escolar, com todas as suas especificidades, como local em que o conhecimento espontâneo transforma-se em conhecimento científico, o pensamento empírico em pensamento teórico por meio de uma dinâmica de organização do ensino.

Partindo desse princípio, durante o processo de estudo escolar inicial, e aqui estamos nos referindo especificamente ao ensino da leitura e da escrita, toda criança irá reproduzir o que lhe for ensinado, mas ao mesmo tempo desenvolverá suas capacidades superiores de pensamento como a reflexão e análise, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a formação de conceitos. Pelo exposto, podemos considerar que o desenvolvimento decorrente dessas capacidades é a fonte principal do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas de consciência. Vigotski expressou essa questão da seguinte maneira:

Vemos que o ensino escolar, se tomarmos seu aspecto psicológico, gira em todo momento ao redor do eixo das novas formações da idade escolar: a tomada de consciência e o domínio. Podemos estabelecer que as mais diversas matérias de ensino parecem ter um fundamento comum na psique da criança. Este fundamento se desenvolve e amadurece como a principal formação nova da idade escolar durante o processo do próprio ensino e não atinge o cume de sua evolução no começo dessa idade. O desenvolvimento do fundamento psicológico do *ensino das principais matérias não precede ao começo desse ensino, mas sim ocorre em uma indissolúvel conexão interna com ele, no curso de seu avanço progressivo* (VYGOTSKI, 2001, p. 235, grifos da obra).

Se a aprendizagem escolar é capaz de promover habilidades tão essenciais para o desenvolvimento humano, é possível pensar que a formação da personalidade da criança também está submetida às atividades adequadas de

estudos. Considerando o exposto, Vigotski caracteriza que o processo de aquisição da linguagem escrita exige um nível de pensamento abstrato mais elaborado:

A consciência e a intenção regem a linguagem escrita da criança desde o princípio. Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente, diferentemente da utilização e da assimilação inconsciente do aspecto sonoro da linguagem. *A linguagem escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual. Obriga-a a tomar consciência do próprio processo da fala.* Os motivos da linguagem escrita são mais abstratos, mais intelectuais, estão mais distantes da necessidade (VYGOTSKI, 2001, p. 232, grifos nosso).

Podemos dizer que essa passagem responde ao problema proposto nessa pesquisa e não há mais dúvidas de que durante o processo de alfabetização a criança se obriga a tomar consciência da linguagem escrita mediante exigência do próprio nível de abstração em que se encontra. No entanto, mais uma vez reafirmamos que não é qualquer ensino que provoca a tomada de consciência, mas um ensino que se adiante ao desenvolvimento intelectual da criança. Como constata Vigotski em suas pesquisas, na fase da alfabetização a aprendizagem da escrita ocorre num momento em que a criança ainda não possui todas as funções amadurecidas; por isso, é necessário que o professor atue na zona de desenvolvimento imediato, para assegurar à criança uma aprendizagem que exerça influência decisiva sobre o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

4.10.1 A organização da atividade de ensino no espaço escolar

Todas essas particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano deverão estar estruturadas num ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente.

Quando pensamos no saber que compete à escola ensinar, temos que deixar claro que a elaboração desse saber “[...] supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização [...]” (SAVIANI, 2005, p. 77). A escrita é um dos instrumentos da prática social e para apropriar-se dessa produção social o aluno necessita dominar técnicas que ao longo da história da humanidade foram desenvolvidas. Para Luria, a criança não seria capaz de inventar um sistema tão complexo como a escrita, pois toda linguagem simbólica que a cerca não é “uma

invenção espontânea, mas uma imitação dos sistemas inventados no decorrer da história da civilização e transmitidos às crianças na escola. Quaisquer sistemas simbólicos de escrita mais espontâneos, que possam ter existido, são, por enquanto, desconhecidos para nós”. (LURIA, 2006b, p. 100).

Não obstante, é sabido que quando a criança entra na escola ela trás consigo os conhecimentos adquiridos até então. Ainda que não possa escrever convencionalmente, ela imita a escrita e ainda que não possa contar ela conta sem estabelecer a correspondência um a um. Mas é correto afirmar que quando ela se apropria, na escola, da escrita e dos cálculos simbólicos – culturalmente elaborados – ela supera todos os estágios primitivos anteriores. Por isso é preciso que as crianças adquiram instrumentos que permitam a transmissão das suas ideias e conceitos.

Podemos dizer que o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo ou, para utilizar a categoria de Leontiev, um produto da atividade principal de cada estágio do seu desenvolvimento (DUARTE, 2007, p. 105).

A partir desse pressuposto é possível afirmar que a educação escolar tem o compromisso de desempenhar um ensino que propicie “[...] a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber [...]” (SAVIANI, 2005, p. 15). Assim, fica formulada a necessidade de que para o indivíduo ter acesso a esse saber elaborado historicamente pela humanidade, ele precisa apropriar-se de forma sistemática desse conhecimento. Para isso a educação escolar deve desempenhar o papel social que lhe cabe, ou seja, transmitir, por meio dos conteúdos, o saber historicamente acumulado, possibilitando aos sujeitos que dela participam transformações em sua consciência que embora não sejam por si só produtoras da transformação da sociedade são indispensáveis à atuação consciente dos indivíduos em práticas coletivas voltadas a essa transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos” (VYGOTSKI, 1995, p. 184)

Esta frase expressa o que Vigotski (1995) anunciou no texto que escreveu sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, de que enfrentaria enormes dificuldades de investigação diante das sucessivas transformações inesperadas que encontrava na escrita das crianças. Podemos dizer que também vivenciamos esse sentimento quando, a cada leitura das obras de Vigotski e dos demais pesquisadores soviéticos, tentávamos absorver e apropriar todos os estudos realizados por esses pesquisadores sobre a linguagem escrita.

Dentre os vários aspectos que direcionam o desenvolvimento da linguagem escrita procuramos investigar como se desenvolve no processo de alfabetização o domínio consciente da escrita, partindo da hipótese de que esse domínio consciente estaria diretamente atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a um sistema escolar organizado e sistematizado de conteúdos científicos historicamente produzidos pela humanidade. Para confirmar esta hipótese nos amparamos nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica e elegemos três aspectos que conduziram a presente pesquisa: as perspectivas teóricas que fundamentam a alfabetização no Brasil; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade escolar e o desenvolvimento da escrita, da pré-história à escrita simbólica.

Nos estudos que desenvolvemos a respeito das perspectivas teóricas que fundamentam a alfabetização no Brasil observamos que existe um conflito entre a pedagogia construtivista, que se tornou hegemônica ao ser adotada pelas políticas públicas brasileiras e as demais propostas e métodos de alfabetização. Como afirma Mortatti (2000) a pedagogia construtivista foi implantada no Brasil num momento de crise da educação brasileira em que o fracasso escolar era evidenciado pelo índice alarmante de analfabetos no país. Contrariando os princípios dos “métodos tradicionais” englobados pelo método sintético, analítico e misto, o método construtivista apresentou-se como uma revolução conceitual para a alfabetização, contestou os “métodos tradicionais” e atribuiu a eles o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim como o construtivismo obteve seu domínio em

todos os níveis da educação brasileira, outras alternativas pedagógicas surgiram na década de 1990, enfatizando a consciência fonêmica e fonológica no processo de alfabetização, como é o caso do método fônico. Essas alternativas se apresentaram em oposição ao construtivismo e em defesa dos princípios dos “métodos tradicionais” de alfabetização por considerá-los imprescindíveis para um ensino direto, sistemático e intencional.

No que se refere ao construtivismo, defendemos a ideia, como Duarte (2000, 2006), de que a pedagogia construtivista, pertencente ao grupo das pedagogias do “aprender a aprender”, ainda mantém o domínio pedagógico nas escolas brasileiras, mesmo disputando espaço com outras propostas de alfabetização. Queremos dizer que como pedagogia do “aprender a aprender” o construtivismo desenvolve-se sob o enfoque biologizante concentrando seu foco no desenvolvimento espontâneo e negando a transmissão do conhecimento pelo professor. Isso significa considerar que o principal atributo construtivista é que a aprendizagem da linguagem escrita está submetida somente ao desenvolvimento “natural” da criança ignorando-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que ocorre durante o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Referindo-se, também, às pedagogias que foram adotadas ao longo da década de 1980, Duarte (2006) e Saviani (2008) salientam que os professores não ficaram imunes às “novas ideias” divulgadas amplamente por meio das políticas públicas educacionais, das publicações acadêmicas e da mídia. Essa retórica das pedagogias do “aprender a aprender” seduziu os professores levando-os a acreditar que o trabalho educativo agora ganhava soluções fáceis para ensinar, mas essa fórmula mágica resultou no esvaziamento da escola. Sobre isso Saviani faz as seguintes considerações:

Com isso a escola foi esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma ‘cultura escolar’, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2008b, p. 449, grifos do autor)

Assim, também para Duarte o lema “aprender a aprender” articulou os interesses do capitalismo contemporâneo ao discurso da educação oficial:

A educação enquadra-se, assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica, já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão ‘esvaziamento completo’ para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (DUARTE, 2006, p. 54-55)

Isso desencadeia um sentimento de impotência nos professores e gera enfermidades. Alguns professores tentam resolver esses problemas, mas, logo em seguida, veem-se impossibilitados de achar solução que possa encaminhar alguma possibilidade de mudança. Tal prática resulta numa crise dos saberes e num futuro incerto presente na instabilidade do trabalho educativo. Isto gera uma concepção fragmentada do conhecimento que passa a ser visto como uma mercadoria e não como uma construção que promove o desenvolvimento do sujeito.

Opondo-se a esse posicionamento das teorias do “aprender a aprender” queremos assinalar, mais uma vez, que nosso estudo não se resume somente a críticas, mas principalmente à busca da superação do ensino da linguagem escrita atualmente predominante, por meio das teorias histórico-cultural e histórico-crítica.

Nesse sentido, com o intuito de encontrar uma possibilidade de realização do ensino fundamentado nas referidas teorias analisamos, no capítulo II, propostas curriculares e pesquisas educacionais cuja vertente era demonstrar, na contramão da hegemonia construtivista, outras possibilidades pedagógicas que respondessem aos desafios da alfabetização. Constatamos, de um modo geral, que as propostas analisadas desenvolveram esforços teórico-metodológicos em prol de um ensino organizado e sistematizado de alfabetização, rejeitando explicitamente a concepção construtivista.

No entanto, é importante frisar que nas análises que efetuamos em alguns momentos encontramos aproximações indevidas entre as teorias histórico-cultural e histórico-crítica e o ideário das pedagogias do “aprender a aprender” porque tentavam abarcar em seu campo teórico concepções que se opõem e se contradizem em seus princípios fundantes sobre a alfabetização. Não pretendemos, com isso, apontar somente os equívocos dos trabalhos analisados, mas salientar que numa proposta ou pesquisa que se pretende inovadora e transformadora para a alfabetização há que se priorizar a consonância entre os pressupostos teóricos adotados e o trabalho educativo pretendido.

Em síntese, quando a intenção é de alfabetizar objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se pode abrir precedentes para um ensino dúbio. Entendemos que para atingir esse desenvolvimento intelectual é fundamental ter clareza quanto à intencionalidade do ensino sob a direção do professor e a efetiva participação do aluno para apropriar-se do que lhe é ensinado. Nessa perspectiva pensar a alfabetização na direção de sistematizar os conteúdos para a apropriação conceitual da criança abre possibilidades para formar, nela, um novo conjunto de capacidades intelectuais que possibilite a tomada de consciência da linguagem escrita.

É esta perspectiva que subsidia o segundo aspecto de nossa pesquisa, qual seja, um ensino intencional voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade escolar. Constatamos durante os estudos que realizamos de obras de Vigotski (1995, 2001) a importâncias que ele atribuiu ao desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. A partir desse novo ponto de vista Vigotski buscou superar as teorias da época e passou a estudar a criança na dinâmica de seu desenvolvimento biológico e cultural observando que o desenvolvimento psíquico da criança ao chegar à escola produz um salto no processo de desenvolvimento cultural do indivíduo. Como abordamos anteriormente, os saltos só se tornam qualitativos quando o sujeito recebe uma educação escolar e entra em contato com as operações teóricas, tecnológicas, culturais e outras formas de conhecimento. Esses conhecimentos alteram radicalmente o conteúdo e a forma de seu pensamento

A partir dessa premissa consideramos que a criança deixada a si mesma e ao seu desenvolvimento natural, dificilmente aprenderá a dominar a escrita, os cálculos e os conceitos científicos. Nesse sentido, esse estudo constatou que o ensino

sistematizado e organizado promove, mobiliza e orienta o processo de aprendizagem, não havendo necessariamente o conflito que o construtivismo estabelece entre ensino e aprendizagem. Como afirma Vigotski:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto se se trata de dominar os meios externos da cultura tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, ou seja, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313).

No curso do desenvolvimento das funções psíquicas superiores Vigotski deparou-se com o fato de que “[...] *na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego são o determinante funcional e o foco de todo o processo*” (VYGOTSKI, 1995, p. 122, grifos da obra). Nesse caso a nova estrutura que se contrapõe às estruturas inferiores ou primitivas se constrói graças à introdução dos estímulos artificiais – os signos – que foram desenvolvidos historicamente pela humanidade. Nessa trajetória o processo de introdução de estímulos exteriores, como os signos, atribui às funções psíquicas superiores um significado funcional que permite o domínio do comportamento da criança. Disso se deduz que a função do signo, antes de tudo, é de modificar e reestruturar as funções psíquicas superiores sem excluir as funções inferiores ou primitivas que, segundo sábias observações de Vigotski (1995), continuam a existir nas superiores já que elas são o germe de todo o processo do desenvolvimento psíquico.

Assim sendo, como abordamos no capítulo IV, o desenvolvimento intelectual da criança só se efetiva em condições de um sistema organizado que denominamos de escola. No decorrer dessa pesquisa pontuamos, em vários momentos, que o ensino escolar promove um novo curso de desenvolvimento na criança, ou seja, a aprendizagem é o estímulo que promove na criança o desenvolvimento dos seus processos internos ativando, simultaneamente, as inter-relações com os outros.

De acordo com essa finalidade nossa pesquisa abordou o ensino da linguagem escrita como unidade fundamental que ativa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Enquanto atividade de estudo Vigotski (2006) assegura que aprender a escrever origina mudanças radicais na psique

infantil. Essas mudanças evidenciam que a apropriação da escrita não é natural, mas se desenvolve num complexo processo de saberes que vai além da simples associação entre grafema e fonema, pois para escrever é preciso pensar, abstrair e pensar exige tomada de consciência. A sustentação das mudanças psíquicas e conseqüentemente o domínio consciente da escrita só se confirmam mediante uma educação escolar corretamente estruturada.

Em relação ao ensino escolar a serviço da linguagem, Martins (2011) destaca a importância do ensino para o desenvolvimento do psiquismo:

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela (MARTINS, 2011, p. 238)

Nossos estudos reiteram que, nessa concepção, o ensino escolar funciona como um motor que impulsiona o desenvolvimento intelectual da criança, mas é preciso reafirmar a premissa vigotskiana que somente é bom o ensino que ultrapassa o desenvolvimento infantil.

Posta esta afirmação, declaramos que todo bom ensino demanda um bom professor. Não concebemos ensino sem professor. Ainda que não tenhamos abordado nesta pesquisa sobre a formação do professor, faremos aqui uma breve observação a esse respeito. Esse aspecto é de bastante importância, por isso ressaltamos que cabe ao curso de pedagogia tratar de forma mais aprofundada os conteúdos da alfabetização. Não basta que o curso de pedagogia discuta a alfabetização, é preciso que os alunos se apropriem desse conhecimento de forma que lhes garanta um compromisso com a radicalidade do ensino da linguagem escrita como instrumento de desenvolvimento intelectual humano, portanto social.

Nesse sentido, a apreensão da alfabetização, enquanto objeto de estudo, só se dará na medida em que for instituída como prática necessária a todos os homens.

Cabe-nos, agora, dirigir à essência desse estudo, qual seja, o desenvolvimento da linguagem escrita que por inúmeras vezes foi abordada a partir da sua pré-história. Há que sempre ser assim para reafirmar as pesquisas de Vigotski (1995) e Luria (2006) quando dizem que a história da escrita da criança começa muito antes dela chegar à escola. Não podemos ignorá-la se concebemos que esse é um dos mais importantes instrumentos culturais desenvolvidos pela humanidade.

A linguagem escrita é entendida, na perspectiva teórica que adotamos, como um instrumento de desenvolvimento psíquico humano. É com base nesse posicionamento que tencionamos demonstrar que antes da criança dominar a escrita simbólica ela percorre diferentes estágios como os gestos, os desenhos, as brincadeiras e os rabiscos. Porém, Vigotski e Luria confirmaram, em suas pesquisas, que nesses estágios está contida a futura escrita da criança. Os saltos intelectuais que a criança realiza durante a apropriação da linguagem escrita possibilitará que ela desenvolva as funções psíquicas superiores fundamentais para abstrair os conceitos do sistema de códigos que constitui a língua materna. Muito além disso, apreender os signos culturais significa desenvolver toda uma estrutura de pensamento que altera substantivamente a capacidade humana de autocontrole.

Por fim, nessa direção, de acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, um ensino da linguagem escrita não pode ser produzido como resultado somente do campo teórico, pois há de se enfrentar no interior da escola a realidade em que se encontra a educação brasileira. Temos consciência que todo trabalho que se propuser nessa direção, como algumas propostas aqui apresentadas, terá possibilidades e limitações numa sociedade dirigida e dominada pelo capital. Da análise empreendida, consideramos que estudar Vigotski não é suficiente para desenvolver um novo método de alfabetização, mas à luz de sua teoria empreendemos esforços e elaboramos algumas premissas para viabilizar a compreensão dos professores no que se refere à unidade entre alfabetização e tomada de consciência.

Sabemos que não esgotamos todas as possibilidades de análise das contribuições teóricas que adotamos, mas acreditamos ter cumprido o objetivo desse trabalho que era demonstrar que um processo de alfabetização sistematizado em conteúdos e métodos produzidos historicamente poderá promover o domínio consciente da linguagem escrita na criança.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, M. G. **Imagens e letras**: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BECKER, F. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Características do Saeb**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>>. Acesso em: 3 set 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB – 2005: primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 3 set 2007
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Resultado Prova Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 3 set 2007
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília DF: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem: formação de professores... – ed. rev. e ampl./ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 36p.
- CAMPO LARGO (Município). Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Proposta Pedagógica**: educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos. Campo Largo, 2007.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.
- CARNAP, Rudolf. Que é a lógica da ciência?. In: PICON, G. (Org.), **Panorama das ideias contemporâneas**. Lisboa, Editorial Estúdios Cor, 1958, p. 51-53 (Excerto de CARNAP, R. **Le problème de la logique de la science**, trad. Général Vouillemin. Paris, Hermann, 1935).
- CINTRA, M. A. Os métodos ativos e a escola nova. 2. ed. In: **Didática para a Escola de 1º e 2º Graus**. CASTRO, M. A. D. (org.). São Paulo: Edibel, 1973, p. 37-48.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. (Org.). **Sobre o construtivismo:** contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** critica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura:** a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. 257 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade de São Paulo, Araraquara, 2009.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2010

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, o construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVARO, N. A. L. G. **Sampaio Doria, a escola nova e as questões sociais no Brasil.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

FERREIRA, N. B. P. **A Catarse Estética e a Pedagogia Histórico-Crítica:** contribuições ao ensino de literatura. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Alfabetização em processo.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

FRANCIOLI, F. A. S. **Profissão Docente:** uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. 2005. 112 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

FRANCIOLI, F. A. S.; MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. **A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea.** Campinas, SP: UNICAMP, 2009. 1 CD-ROM.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo:** evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação. vol. 24, n. 1. jan/ jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2011.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização:** a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KLEIN, L. R.; SCHAFASCHEK, R. Alfabetização. In: **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba: 1990, pp. 35-49.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. 10. ed. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** In: Curso de Psicologia Geral. v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 143-189.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. 10ª. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 85-102

_____. Diferenças culturais de pensamento. 10. ed. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006c. p. 39-58

_____. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 2008.

LOUREIRO, I. M. **Rosa Luxemburgo:** vida e obra. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores:** uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP,

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, 2007. Disponível em: < <http://www.athena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 8 jan. 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011. Disponível em: <http://master.fclar.unesp.br/#576,616>. Acesso em: 4 maio 2011.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo. Nova Cultural, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

NASA. **NASA Spacecraft Confirms Martian Water, Mission Extended**. Disponível em: < http://www.nasa.gov/mission_pages/phoenix/news/phoenix-20080731.html>. 31 jul. 2008. Acesso em: 6 nov. 2011.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte – MG: Alfa Educativa, 2008.

OLIVEIRA, J. L. **A importância da gramática**. 2004. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/lourenco/banco/EH05.html>>. Acesso em: 20 out de 2011.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: 1990.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. pp. 3-22.

_____. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1>. Acesso em: 18 abr de 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, S. G. **A teoria na prática e a prática na teoria:** uma experiência histórico-crítica. 2003. 206 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, nº 29, p. 18-22, fev./abr.2004a. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 02 set, 2011.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

Os números do PISA 2009. Veja: Educação. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pisa-2009>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 .

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995

_____. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10^o. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010, p. 263-283.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis8.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2010.