

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM PARA O
DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM FOCO

FABIANA CARLA MACHINI

MARINGÁ
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO
PSÍQUICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM FOCO**

Dissertação apresentada por FABIANA CARLA MACHINI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a. Dr.^a.: ÁUREA MARIA PAES LEME
GOULART

MARINGÁ
2006

FABIANA CARLA MACHINI

**CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO
PSÍQUICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM FOCO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart
(Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti – UNESP-
Marília

Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha Bellanda Galuchi – UEM

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado o nosso caminho.

Há aquelas que, quando deveriam ter sido simplesmente professores, foram mestres. Quando deveriam ter sido mestres, foram amigos e, em sua amizade, ouviram confidências, aconselharam, compreenderam, incentivaram, orientaram. Assim foi você, ÁUREA, nestes anos do mestrado e em tantos outros da graduação. Pelo exemplo de força, coragem, dedicação e especialmente de amor à profissão, deixo aqui o meu eterno carinho.

Outras, como meu pai Wilson, minha mãe Dirce e meus irmãos, Wellington e Érica, percorreram ao meu lado, vendo muitas luas passarem, enfrentando dificuldades, renunciando as suas próprias vontades... Essa vitória também é de vocês!

O destino se encarrega de nos apresentar amigos, os quais não sabíamos que iam cruzar os nossos caminhos. Muitos desses, denominados “amigos do peito”, do coração, porque são sinceros, são verdadeiros. Sabem quando não estamos bem; sabem o que nos faz feliz. Estes são vocês: Bernadete, Luciana, Christiane, Clarice, Jacqueline, Michela, Márcia, Alessandra e tantas outras pessoas importantes que contribuíram, perguntaram, se preocuparam...

Há aquele que há pouco conheci, mas me trouxe muita alegria e se tornou responsável por grande parte de minha felicidade. Esse é você Nilton, que se preocupa comigo, compreende e que, acima de tudo, incentiva-me a vencer os desafios que a vida oferece.

Há também pessoas iluminadas que contribuíram com seus conhecimentos e enriqueceram as discussões realizadas neste trabalho. Às professoras Terezinha, Marta, Maria do Rosário e Longhini meus sinceros agradecimentos.

Por fim, existe o SER de luz, responsável pelo dom da vida. Aquele a quem devo agradecer por todos os outros anjos que fizeram parte desta história. Receba, Senhor DEUS, minha alegria e gratidão.

MACHINI, Fabiana Carla. **CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM FOCO**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2006.

RESUMO

A Alfabetização constitui-se em um processo de internalização da língua escrita a ser efetivado em ambiente escolar por meio do ensino e da aprendizagem sistematizados, nos quais a mediação realizada pelo professor exerce grande influência. Por esses pressupostos, constitui-se em temática amplamente explorada em pesquisas científicas na área da Psicologia, Pedagogia e Lingüística. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o presente trabalho tem por objetivos investigar e analisar os conhecimentos necessários aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para que os mesmos orientem as atividades pedagógicas voltadas à aprendizagem da linguagem verbal, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a memória, a atenção e a percepção. No intuito do atendimento aos objetivos propostos, a pesquisa bibliográfica dedica-se à compreensão da linguagem como principal instrumento mediador no processo de Alfabetização e Letramento escolar e, por isso, elemento de fundamental importância no desenvolvimento psíquico. Identifica o contexto histórico de surgimento e consolidação dos processos de Alfabetização e Letramento no Brasil como formas de consolidação da aquisição da linguagem escrita na instituição escolar. Explicita, ainda, a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento com vistas à sua influência na formação do pensamento, tomando a linguagem como fator de análise para desencadear experiências de aprendizagem nas quais seja possível ressignificar a apropriação do código escrito. Com esse estudo, reúnem-se elementos para que o professor possa formular um corpo de conhecimentos importantes à organização e sistematização dos processos de Alfabetização e Letramento nas séries iniciais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento Psíquico; Alfabetização; Letramento; Educação; Mediação.

MACHINI, Fabiana Carla. **THE CONTRIBUTIONS OF LEARNING TO PSYCHICAL DEVELOPMENT: CHILDREN 'S LITERACY DEVELOPMENT IN FOCUS.** 124f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringa. Supervisor: Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringa, 2006.

ABSTRACT

The literacy development consists of a process of inner acquisition or internalization of the written language to be acquired in an educational context, the school, by means of systematized teaching and learning of reading and writing skills, in which the mediation carried out by the teacher plays great influence. Following those assumptions, that constitutes a theme widely explored in scientific researches, especially when concerning Psychological and Pedagogical areas, as well as, Linguistics. Yet, on the perspective of Historical-Cultural theory, the aim of the present paper is to search for and analyze the required knowledge that teachers, dealing with the first series of Fundamental School, are supposed to have, to be able to monitor pedagogical activities successfully, focusing the teaching-learning of the language, in relation to speaking, the oral skill, thus, even making the development of the superior psychological functions possible, especially in aspects concerning the memory, attention and perception. Aiming at reaching the objectives beforehand proposed, the bibliographical research turns to the understanding of the language code, '*linguagem*', as the main mediator tool to the literacy development seen as, the learning of reading and writing, and due to that, an element of fundamental significance for the psychical development. In addition, it identifies the historical context of origin and consolidation of literacy in Brazil, known as '*letramento*', as different forms of consolidation of the written language acquisition within the educational context. Besides that, it emphasizes the existing relationship between learning and development, bearing in mind its influence in the formation of the human thinking, conceiving the language as an analysis element, in order to flow learning experiences, on which it can be possible to attach a new meaning to the learning or appropriation of the written code. This study provides elements so that teachers can formulate an amount of essential knowledge to the organization and systematization of the literacy process, the teaching of reading and writing skills in the first series of school, known in Brazil as '*alfabetização e letramento*'.

Key words: Teaching-learning, psychical development, reading and writing skills, literacy and mediation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	17
2.1	Trabalho e Linguagem: Fatores de Humanização.....	18
2.2	Do Gesto à Linguagem Escrita.....	22
2.3	Linguagem e Formação das Funções Psicológicas Superiores.....	34
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	49
3.1	A Organização do Sistema Educacional Brasileiro e o Espaço da Alfabetização.....	50
3.2	Alfabetização: Concepções e Métodos.....	59
3.3	A Alfabetização no Contexto do Letramento.....	65
4	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: (RE) SIGNIFICANDO O LETRAMENTO.....	74
4.1	A Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização.....	76
4.2	Aprendizagem, Desenvolvimento e Mediação.....	88
4.3	Alfabetização e Letramento: Contribuições à Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	98
5	CONCLUSÃO.....	107
	REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de buscar respostas a um problema que, embora não seja atual, vem sendo presenciado, sistematicamente, por nós na instituição escolar, há pelo cinco anos consecutivos.

Desde o ano de 2000, data do ingresso na Rede Municipal de Ensino, constatamos nas atitudes dos professores certa apreensão frente à escolha de turmas no início do ano letivo. Com frequência, as turmas de segunda e, em especial de primeira série têm sido as últimas a serem escolhidas e deixadas ao encargo de professores inexperientes nas respectivas séries ou, ainda, àqueles que acabaram de ingressar na escola.

De fato, o que acontece para que essa atitude ocorra entre os docentes? Quais os motivos para que optem por turmas de terceiras e quartas séries e não pelas séries iniciais?

Provavelmente, a grande angústia desses profissionais relacione-se ao processo de Alfabetização, mais especificamente à aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas vezes, foi possível testemunhar as preocupações dos profissionais da escola em relação aos níveis de aprendizagem de seus alunos, indagando-se, constantemente, a respeito das causas da demora da aprendizagem da leitura e da escrita¹. O que fazer para que possam aprender mais rapidamente? Que atividades melhor contribuem para que esse aprendizado aconteça em sala de aula? Como lidar com as diferentes concepções de leitura e escrita que os alunos trazem à escola no início do ano letivo? De que maneira orientar o processo a fim de que seja possível desencadear a aprendizagem da língua escrita nos educandos? Como lhes ensinar as primeiras noções do alfabeto, os sons das letras e a produção dos primeiros textos? Por onde começar?

Observamos, pois, que se trata de quesitos referentes à prática docente em sala de aula no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das primeiras letras. Muitas dessas dúvidas motivaram a presente pesquisa. Por esse fato, no decorrer da graduação em Pedagogia e no Mestrado em Educação, buscamos

¹ Leve-se em conta que essa ansiedade se manifesta já no final do primeiro semestre do primeiro ano do Ensino Fundamental.

compreendê-las e encontrar respostas. Afinal, tratava-se de desafios que se apresentavam a uma professora alfabetizadora.

Nessa procura, foi possível reunir elementos para estudarmos e refletir acerca da Alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, área de atuação.

Com tal propósito delineado, inicialmente, os interesses voltaram-se a esclarecimentos de ordem mais ampla: para que Educação? Em que ela pode contribuir? A interação realizada por professores, pais e colegas mais velhos junto às crianças, nos primeiros anos de vida, acrescenta algo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas²? Em que medida? De que forma?

Ao enveredar pelos caminhos da História, da Psicologia e Pedagogia, sob a fundamentação dos estudos realizados por Marx e Engels (1984), Engels (1984), Vigotski³ (2000), Leontiev (1978), Lúria (1991), dentre outros, compreendeu-se a educação como fenômeno social e historicamente determinado.

Sob essa perspectiva, é possível conceber que as transformações pelas quais os seres humanos passam não são naturais, mas históricas, e se efetivam com base na forma como se relacionam e organizam sua vida. Esse esclarecimento auxilia na compreensão de como se estabelecem as forças produtivas, ou seja, as relações econômicas, sociais, culturais e políticas na prática cotidiana dos homens, que, por sua vez, definem o que é preciso ensinar e aprender em cada época, bem como os conteúdos e formas para que tais práticas se consolidem.

No ambiente escolar, as relações socialmente estabelecidas concretizam-se em uma variedade de concepções de ensino, procurando superar lacunas que concepções anteriores tenham deixado ou atender às ideologias vigentes. O resultado desse posicionamento é percebido, atualmente, pela ação de professores muitas vezes despreparados para atuar no processo de ensino e

² Os termos psíquicos e psicológicos são utilizados, ao longo deste estudo, como sinônimos.

³ No Congresso Internacional da Perspectiva Histórico-Cultural, 2002, UNICAMP, foi elaborada uma resolução para a padronização da grafia do nome VIGOTSKI, sendo que deverá obedecer esta forma sempre que estiver fora de parênteses. Dentro de parênteses e nas referências bibliográficas, permanece conforme a editora traz grafado na obra citada.

aprendizagem da língua escrita, bem como em outras áreas do conhecimento científico, fator que ocasiona um confronto entre a teoria que explique e atenda às necessidades da aprendizagem escolar e a prática que se efetiva em sala de aula, provocando, não raras vezes, uma indefinição de objetivos.

De acordo com Leonel (1985, p. 1),

A escola está em crise. [...] As evidências mais significativas dessa crise estão no alto índice de evasão e repetência e no mal estar que experimentam todos aqueles que vivem a prática pedagógica. A falta de orientação clara sobre o que fazer e como fazer, ante os problemas que emergem na prática, tem gerado este sentimento de incompetência com o qual é difícil conviver. Diante desta situação desconfortante, os professores exigem soluções práticas e imediatistas e rejeitam, na maioria das vezes, análises mais profundas sobre a escola.

Embora Leonel (1985) refira-se a essa crise em 1985, os problemas apontados ainda persistem em ambiente escolar. Além desses pressupostos, o distanciamento estabelecido entre teoria e prática, bem como inúmeros outros problemas pedagógicos e institucionais⁴, contribuem para um quadro educacional precário, evidenciado pelos péssimos rendimentos nos exames nacionais e internacionais referentes ao desempenho dos estudantes brasileiros em todas as modalidades do ensino que dependem da leitura e da escrita⁵. Segundo Mortatti (2004, p. 25),

[...] recente pesquisa realizada pela Unesco⁶ e pela OCDE⁷ localizaram o Brasil em penúltimo lugar, entre 41 países, no que se refere às competências de jovens de 15 anos de idade para leitura, matemática e ciências, e os dados das avaliações do Saeb vêm apontando queda sistemática no aproveitamento dos alunos

⁴Falta de vagas nas escolas, condições físicas para que a prática docente se efetive; insuficiência de cursos de capacitação docente que realmente contribuam para a formação pedagógica e uma conseqüente reflexão a respeito da prática em sala de aula, minimização da aprendizagem discente, dentre outros.

⁵ Avaliações estaduais como o Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo - SARESP, o Sistema mineiro de avaliação da educação pública - SIMAVE; avaliações nacionais como o Sistema de avaliação do ensino básico - SAEB, o Exame nacional do ensino médio - ENEM e o Provão para o Ensino Superior; avaliações internacionais como o Programa internacional de avaliação de estudantes - PISA. (SOARES, 2004a).

⁶ Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁷ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Infelizmente, esses dados voltam-se aos docentes como forma de mostrar que o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação pouco está contribuindo para a formação dos educandos. Nesse caso, os professores tornam-se os vilões da história. Muitas vezes, são julgados culpados pelos índices de repetência e evasão escolar no decorrer dos anos letivos, sem que sejam desvelados os elementos que realmente contribuem para que tais estatísticas se tornem concretas.

A análise desses elementos requer que levemos em consideração que tais resultados interligam-se a fatores de ordem social, política e econômica, presentes desde a época da colonização no Brasil. De acordo com Moll (1996), o analfabetismo foi “produzido” no país sob o entendimento de que ler e escrever eram considerados privilégio da classe hegemônica.

Trata-se, portanto, de uma condição social relacionada a interesses e relações de poder fundamentalmente necessários para a manutenção da ordem social vigente em cada época. Nesse contexto de produção e reprodução de necessidades, “[...] a importância social, cultural, ética e econômica da leitura aumenta à medida que as sociedades se desenvolvem” (BRASIL, 2003, p. 14).

Nessas circunstâncias, o domínio básico das habilidades de leitura e escrita tem se imposto como uma exigência para que o sujeito encontre condições de sobrevivência. Delas, dependem sua colocação no mercado de trabalho, o acesso e aquisição de informações e conhecimentos não só os necessários ao desempenho de sua profissão como os que contribuem para uma maior compreensão da realidade em que se encontra, a interação com outras pessoas, a defesa de seus direitos e cumprimento dos deveres. Mortatti (2004, p. 98) contribui para essa discussão ao afirmar que:

Trata-se, assim, de um tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir.

Se ler e escrever tornam-se habilidades importantes à participação e ao entendimento da realidade social, por que verificamos nas escolas uma crescente apatia frente a esses processos? Que motivos levam os professores a se recusarem a assumir salas de primeiras séries, nas quais a Alfabetização constitui-se prioridade da aprendizagem da linguagem escrita? Que conhecimentos podem contribuir para que esses profissionais envolvam seus alunos no processo de Alfabetização com vistas ao Letramento? Como superar a visão mecanicista, fragmentada e pragmática da aprendizagem da leitura e escrita ainda entranhada na prática escolar apesar dos estudos da Psicologia⁸, da Pedagogia e da Lingüística, que apontam o ser humano e todas as suas manifestações sociais como historicamente determinadas?

Concomitantemente às discussões a respeito da Alfabetização, um outro conceito começa a tornar-se foco de atenção na área educacional e, mais uma vez, uma incógnita apresenta-se aos docentes: o Letramento.

Dicionarizado apenas em 2001, no dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, e utilizado desde 1980 na área educacional, o conceito de Letramento começa a ser discutido, examinado e analisado por pesquisadores como Soares (2000, 2004a, 2004b), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Signorini (1995), entre outros.

A esse respeito, destacamos o trabalho realizado por Mortatti (2004), *Educação e Letramento*, em que realiza um levantamento dos principais autores que abordam conceitos e funcionalidades do termo em questão. Segundo a autora, o termo Letramento passou a ser empregado no Brasil a partir de 1986 com Mary Kato, em seu livro *No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolingüística*, em que

[...] a autora explica, então, seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou norma culta da língua (MORTATTI, 2004, p. 87).

⁸ Já alertado por Vigotski em sua obra “A formação social da mente” (2000), no início do século XX.

Em seguida, perpassa os estudos de outros autores como Tfouni, em seus livros *Adultos Não Alfabetizados: O avesso do avesso* e *Letramento e Alfabetização*; Kleiman, com sua obra intitulada *Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, e Soares, com livros e artigos publicados na área, muitos deles objeto de estudo nesta pesquisa.

Embora sejam encontrados estudos e pesquisas referentes ao conceito de Letramento, no ambiente educacional, o termo, por vezes, é empregado em substituição ao conceito de Alfabetização, justamente pela ausência de informações e discussões entre os docentes que contemplassem esses novos estudos teóricos e práticos. Como pondera Mortatti (2004, p. 98), o Letramento vincula-se diretamente ao aprendizado e à funcionalidade da língua escrita na sociedade contemporânea. Neste sentido, “[...] o texto escrito e impresso assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem”. Por esse fato, um estudo que procura avaliar o impacto da aquisição da linguagem escrita na formação das capacidades psíquicas não poderia deixar de abordar essa temática, uma vez que se trata de um conceito vago e distante para os profissionais da educação.

Frente a tais considerações, perguntamos: para que os alunos adquiram conceitos e os relacionem a diversas experiências do cotidiano, é necessária a utilização da linguagem escrita? Por quê? Seria a Alfabetização, exercida especialmente no interior da instituição escolar, uma das práticas pedagógicas que integram o Letramento com vistas ao desenvolvimento dos alunos? O que se entende por Letramento? Como tornar o conceito Letramento mais próximo da prática docente? Qual sua origem e relações com o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita? É possível alfabetizar letrando? De que conhecimentos o professor precisa dispor a respeito do desenvolvimento da linguagem, a fim de orientar e desencadear a Alfabetização, promovendo, inclusive, situações de aprendizagem que permitam a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades psíquicas?

Sem os necessários esclarecimentos, o Letramento começa a configurar-se como uma prática docente e, nessa execução, soma-se àquele rol de perguntas anteriormente formuladas em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Diante dessas indagações, consideramos plausível definir o

objetivo geral da presente pesquisa: investigar e analisar quais conhecimentos a respeito da aprendizagem da linguagem verbal são necessários ao professor para mediar os processos de Alfabetização e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental de forma a potencializar o desenvolvimento do aluno.

Como postula a Teoria Histórico-Cultural, é pela via da linguagem que o indivíduo torna-se capaz de deduzir, criar hipóteses, abstrair, raciocinar e analisar as informações advindas do meio em que vive. Por meio da ação de outras pessoas e da linguagem, passam a existir no sujeito formas mais complexas de recepção e elaboração dos conteúdos, que influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Se a linguagem atua de maneira mediadora entre os indivíduos e entre eles e o objeto de conhecimento contribuindo para transmitir, sistematizar e interiorizar conhecimentos culturalmente determinados, faz-se pertinente a compreensão das funções psicológicas superiores e considerá-las como primordiais para que qualquer aprendizagem se desencadeie (LURIA; YODOVICH, 1985; SOKOLOV, 1969a, b,c,d; RUBINSTEIN, 1973).

Com o propósito de comprovar a hipótese acima explicitada, o norte metodológico adotado para encaminhar esta pesquisa bibliográfica está apoiado na Teoria Histórico-Cultural. Enveredamos por estudos de autores clássicos dessa concepção teórica, como Alexis N. Leontiev (1978), Lev Semenovitch Vigotski (1988, 1998⁹, 2000, 2001¹⁰), Alexander R. Luria (1986, 1991) e S. L. Rubinstein (1973), para entender a ação das funções psíquicas, já explicitadas, e a necessária intermediação nesse processo, em particular no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita.

A dissertação está organizada em três capítulos, seguidos de conclusão e referências. No primeiro deles, intitulado Linguagem e Desenvolvimento Humano, procuramos compreender de que maneira a linguagem interfere e contribui para o desenvolvimento da atenção, da memória e da percepção, consideradas pelos estudiosos como as funções que, inicialmente involuntárias, modificam-se sob a

⁹ Esta obra foi publicada originalmente em russo com o título *SOBRANIA SOCHINENII TOM VTOROI. PROBLEMI OBSHEI PSIJOLOGUI*, por Editorial Pedagogika, Moscou, em 1982, e traduzida para o português em 1998, pela Editora Martins Fontes Ltda.

¹⁰ Esta obra foi publicada originalmente em russo com o título *PEDAGOGUITCHESKAYA PSIKHOLÓGIYA*, e traduzida para o Português em 2001, pela Editora Martins Fontes Ltda.

prática social e se constituem a base do desenvolvimento psíquico da criança. Além disso, abordamos nesse capítulo, questões acerca da compreensão sobre como se realiza o processo de transição da linguagem oral à escrita nas crianças, pontuando a relação do trabalho e o papel da linguagem no processo de hominização e formação das capacidades intelectivas.

No segundo capítulo, intitulado Alfabetização e Letramento: primeiras aproximações, identificamos o contexto histórico em que surgiram a Alfabetização e o Letramento no Brasil e como foi ocorrendo a produção do analfabetismo no país. Discutimos, também, a organização do sistema de educação brasileiro desde o período Colonial até os dias atuais, bem como o espaço da Alfabetização como uma necessidade da sociedade capitalista.

Por fim, o terceiro capítulo, denominado Aprendizagem e Desenvolvimento Psíquico: (Re) Significando o Letramento, investigamos a interligação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na formação do pensamento, tomando a linguagem como instrumento de mediação necessário na aquisição do sistema de linguagem escrita com vistas a um maior desenvolvimento dos sujeitos, apontando possíveis encaminhamentos pedagógicos que contribuam para os processos de Alfabetização e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Enfim, com as reflexões aqui expostas, objetivamos aprofundar a respeito de conceitos que podem subsidiar teórica e metodologicamente a prática pedagógica em relação à Alfabetização e ao Letramento escolar, respondendo, assim, a algumas das muitas questões que perpassam essa etapa do ensino.

2 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O presente capítulo tem por objetivo investigar em que medida a linguagem contribui para o desenvolvimento do ser humano e de que forma interfere nas funções psíquicas da criança. Toma como ponto de partida as condições que a geraram na espécie humana, sua pré-história para, a seguir, ponderar acerca de seu papel na apropriação de conhecimentos, que, por sua vez, desencadeia mudanças na memória, na atenção, na percepção, na organização do pensamento, entre outros. Considera-se esse conteúdo necessário para compreender e refletir a respeito da mediação realizada pelo professor em sala de aula com vistas à Alfabetização e ao Letramento.

Embasado nas teses marxianas, segundo as quais o modo de produção determina a forma de ser, sentir e pensar dos homens, Vigotski (2000), maior expoente da Teoria Histórico-Cultural, aponta que é na coletividade e por sua inserção no processo de produção da vida material que o ser humano apropria-se da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura. Fato este que irá interferir no desenvolvimento de seu psiquismo, para o qual a linguagem concorre como o principal instrumento.

Em seus estudos, Pino (1993, p. 15) salienta que, enquanto a função comunicativa da linguagem parece estar muito clara para a sociedade, não acontece com sua outra função, a representativa, a qual consiste na compreensão de que a linguagem é o fator fundamental na constituição do pensamento. Para ele, “[...] é essa função representativa da fala que torna possível os processos de conceitualização e de elaboração de idéias e estruturas básicas do pensamento”.

Diferentes formas de linguagem, criadas e desenvolvidas pelos homens, permitiram-lhes transmitir informações, estabelecer a comunicação entre si e, sobretudo, desenvolver sua consciência. Possibilitaram, ainda, a transformação das funções psíquicas elementares, reflexológicas em funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000). Para isso, a criação, sistematização e utilização dos signos contribuem para um maior desenvolvimento dessas funções.

A atual sociedade capitalista caracteriza-se como grafocêntrica, na qual o domínio das habilidades de leitura e escrita são consideradas imprescindíveis

para a participação e compreensão por seus integrantes, assim como para o acesso aos conhecimentos produzidos pelos homens. Entende-se que tais habilidades, como já dito, constituem-se em um instrumento poderoso para acionar as funções psíquicas superiores.

Frente a essa premissa, é preciso indagar: as formas de linguagem veiculada e estimulada atualmente nessa sociedade permite o desenvolvimento das funções psíquicas em todos os sujeitos? Quais as possibilidades que a escola possui de contribuir para esse desenvolvimento?

Procurar-se-á compreender a trajetória da humanização do homem, desde os primórdios e, utilizando os estudos de Vigotski (1998, 2000, 2001), Luria (1986, 1991), Leontiev (1978) e Rubinstein¹¹ (1973), entender o processo de mediação apontado como o responsável pelas transformações psíquicas ocorridas na espécie humana.

2.1 – Trabalho e Linguagem: Fatores de Humanização.

De acordo com Engels (1984), os elementos responsáveis pela diferenciação dos homens e animais têm sua origem no trabalho. Este e, concomitantemente, a linguagem configuram-se como fatores essenciais no processo de hominização.

Na história desse desenvolvimento, o símio, do qual se originou a espécie humana, era arborícola. Na era glacial, as condições climáticas da Terra obrigaram-no a descer das árvores e procurar abrigo em esconderijos terrestres. Foi forçado, também, a modificar sua alimentação, passando a consumir pequenos animais em substituição às flores, folhas e frutos dos quais habitualmente se nutria (ENGELS, 1984).

Ao longo dos séculos, a ingestão de proteínas provocou um aumento na massa encefálica e no número de neurônios. Como consequência, o cérebro tornou-se maior e mais sensível do que era. Além disso, seu novo modo de vida na terra obrigou-o a exercitar-se mais e adquirir a posição ereta. Suas mãos

¹¹ Nas referências serão encontradas duas grafias distintas do nome do presente autor (RUBINSTEIN; RUBINSHTEIN) em decorrência das traduções dos livros, utilizados, ora em Português, ora em Espanhol.

foram liberadas da atividade de locomoção e preensão, o que permitiu o manuseio de instrumentos disponíveis na natureza.

Leontiev (1978) assinala, com grande propriedade, a importância do uso das mãos no desenvolvimento da atividade consciente no homem, fato que ainda pode ser verificado mediante a observação, seja das pequenas ações no dia-a-dia do trabalhador, seja das obras de grandes artistas que expressam, por meio de linguagens diversas, os sentimentos, pensamentos e modo de vida dos homens em determinadas épocas.

O órgão principal da atividade do trabalho do homem, a sua mão, só pode atingir a sua perfeição graças ao próprio trabalho. Só graças a ele, graças à adaptação a operações sempre novas [...] é que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pode fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, as estátuas de Thorwaldsen, a música de Paganini. (LEONTIEV, 1978, p. 70).

Como pontua Thao (1974), a passagem do primata à posição ereta representou uma etapa importante no percurso desse desenvolvimento ao desencadear o engrossamento e o arredondamento das cordas vocais, além de certa flexibilidade no maxilar inferior. Tais fatores propiciaram, inclusive, a emissão de sons variados que, pouco a pouco, foram sendo dotados de significados, considerando-se as adaptações necessárias ao meio.

A vida na terra também reforçou o instinto gregário, uma vez que, no grupo, as chances de sobrevivência a possíveis ataques de animais eram muito maiores. Em coletividade, o homínida, aos poucos, começou a explorar mais os elementos presentes na natureza, transformando-os em instrumentos. Acredita-se que, é possível que os tenha utilizado, pela primeira vez, para afugentar animais ou para conseguir alimentos, levado pelo instinto de sobrevivência. Nessas circunstâncias, uma nova atividade toma forma e começa a ser imprescindível à manutenção da vida em comunidade: o trabalho.

Para Leontiev (1978, p. 74), o trabalho pode ser definido como “[...] um processo que liga o homem à natureza; o processo de ação do homem sobre a natureza”. A relação entre o homem e a natureza é considerada por Pino (1993, p. 10) como ativa e dialética.

Ativa, porque está marcada pela atividade produtora (trabalho social) que a transforma de acordo com projetos elaborados em função de determinados objetivos. Dialética, porque ao transformar a natureza, o homem se transforma ele mesmo, desenvolvendo suas funções mentais e suas habilidades técnicas.

O trabalho, como atividade coletiva, propiciou a criação de instrumentos, o que permitiu firmar a existência de uma inter-relação entre homem-natureza, e entre os próprios indivíduos membros de uma comunidade.

Ao estabelecer uma funcionalidade ao objeto-instrumento, o homínida internalizou o resultado de sua ação, uma vez que estava dotado de maior sensibilidade cerebral. O conteúdo vinculado ao uso e fabrico de instrumentos e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento da linguagem foram os fatores responsáveis pela constituição dos primeiros traços de pensamento e consciência humanos, bem como o aprimoramento das primeiras capacidades psíquicas. Afiar pontas, planejar ações e refletir sobre a funcionalidade de um determinado objeto exercitam e promovem o desenvolvimento de habilidades manuais específicas, como movimentos de braços, percepção visual, associação de idéias, que representam novas habilidades e capacidades psicológicas desencadeadas pela atividade laboral, assim como, fortalecem a necessidade de comunicação e interação entre os sujeitos (ENGELS, 1984). Em outras palavras, o trabalho humano

[...] é uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação (LEONTIEV, 1978, p. 75).

Vale ressaltar que as ações realizadas pelos homens no trabalho não resultaram somente no desenvolvimento do indivíduo que as executava. Por serem coletivas, atuaram, também, sobre aqueles que observavam tais execuções, considerando-se que havia uma divisão de tarefas entre os membros da comunidade.

A certos indivíduos, por exemplo, incumbe a conservação do fogo e a preparação das refeições, a outros, a procura de alimento. Entre as pessoas encarregadas de caça coletiva, umas têm por

função bater a caça, outras espreitá-la e apanhá-la. (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Observa-se que essa divisão acarretou intensas transformações na estrutura psíquica dos indivíduos envolvidos no processo do trabalho, atividade esta destinada a suprir necessidades imediatamente dadas em seu meio, referentes à alimentação, à sobrevivência, à habitação. O fato é que, motivado pelo atendimento a essas necessidades, o homem organiza o mundo do trabalho e orienta suas atividades no sentido de satisfazê-las, o que acarreta o desenvolvimento de suas funções psíquicas, as quais, paulatinamente, tornam-se características da espécie humana (LEONTIEV, 1978).

Ainda conforme o autor, o contato com seus pares e a divisão do trabalho provocaram, ainda, o engendramento da consciência humana, que se enriqueceu e se modificou por meio das informações advindas do meio, pela linguagem. Ao apropriar-se das experiências individuais e coletivas de antecessores de épocas históricas diferentes, vai conquistando os mecanismos de acesso à consciência do outro. Pode-se afirmar que a linguagem reflete um pensamento socialmente constituído por meio da atividade do trabalho (LEONTIEV, 1978).

É o resultado do fabrico de um objeto que determina sua função no complexo sistema de relações humanas, uma vez que os objetos físicos também representam um meio fundamental para o desenvolvimento da linguagem e a apropriação de conteúdos, pois guardam em si idéias, valores, normas de conduta e conceitos diversos que foram socialmente criados pelos homens ao longo da história.

Nesse caso, os instrumentos caracterizam-se como objetos sociais. Recorre-se a Leontiev (1978, p. 82) para melhor explicitar esta afirmação: “[...] o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas, mas também elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuídos a ele”. Assim, ao conceber um objeto físico, mais que simples matéria, é preciso reconhecer nele todo o processo físico e cognitivo utilizado para o seu fabrico, tendo por base uma funcionalidade específica.

Essa tomada de consciência sobre os elementos constitutivos do meio é impulsionada pela apropriação e uso da linguagem, que, formada em situações

de interação social, permanece incorporada ao processo de comunicação entre os homens, impulsionando o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Para Marx e Engels (1984, p. 33-34), a linguagem é a “[...] consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens”.

Mas afinal, como se desenvolveram as palavras e a linguagem? O que esse processo representou e representa para os homens em termos de desenvolvimento psíquico? Como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças? Essas são questões pertinentes ao entendimento da relação entre linguagem e desenvolvimento infantil.

2.2 – Do Gesto à Linguagem Escrita

Como já foi colocado, a compreensão da organização da linguagem implica em considerar o trabalho como forma de atendimento às necessidades criadas pelos homens, organizados em coletividade. A atividade laboral pressupõe uma comunicação entre os membros da comunidade com o intuito de orientar e coordenar suas ações, visando a alcançar um objetivo comum.

[...] o trabalho, propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 1978, p. 86).

O autor aponta que, no seu processo inicial de desenvolvimento, os sons existentes relacionavam-se, intimamente, com a própria execução da atividade prática, e não poderiam se descolar dela, pois dessa forma, perderiam o sentido. Por isso a necessidade de que a ação fosse acompanhada por gestos, o que tornava possível sua compreensão, tendo em vista o contexto situacional em que estavam sendo produzidos (LEONTIEV, 1978).

A atividade prática coletiva impôs aos homens a necessidade de troca e de transmissão de informações. À medida que o homem se apropriou dos resultados

decorrentes de sua atuação junto à natureza, acumulou experiências e tornou-se capaz de antecipar algumas conseqüências de suas ações e, a partir daí, planejá-las antes de executá-las. Ao assumir a função de comunicação verbal, esses sons atuaram na formação e orientação da subjetividade do outro, transformando-se em gestos, uma vez que os sons, por si só, não eram capazes de “[...] designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações” (LURIA, 1991, p. 79). Essa prática, atrelada à emissão de sons vocais, contribuiu para a separação entre a comunicação e a atividade com os objetos.

Apropriando-se gradativamente das experiências vivenciadas no grupo por meio do trabalho e da transformação da natureza, o homem vai internalizando o resultado dessa práxis e incorporando os sons que acompanham tais atividades. Com base em teorias originadas da segunda metade do século XIX, conforme alerta Luria (1991, p. 80), é possível entender como se organizaram “[...] as primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. ‘Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes’ [...]”, conforme é concebida atualmente, desenvolvendo-se de formas variadas, em consonância à cultura da qual faz parte.

A linguagem assume importância fundamental na organização da atividade consciente do homem, conforme desencadeia, no mínimo, três mudanças nessa atividade consciente. Segundo Luria (1991), a primeira delas diz respeito à discriminação, atenção e conservação dos objetos do mundo físico na memória, uma vez que a língua permite que estes sejam definidos por palavras ou expressões autônomas. Esse fato implica em que o homem possa lidar abstratamente com os objetos, sem que eles estejam presentes. Sendo assim, “[...] a linguagem ‘duplica o mundo perceptível’, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores” (LURIA, 1991, p. 80).

A abstração e a generalização das características peculiares aos objetos constituem a segunda grande contribuição da linguagem no processo de formação da consciência. Considerando-se essas duas habilidades, o homem não necessita vivenciar, a cada nova geração, todas as fases e experiências vividas por seus antepassados no caminho do desenvolvimento psíquico. Pela

linguagem, transmite a cada novo membro da espécie a experiência construída pela humanidade, o que “[...] dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (LURIA, 1991, p. 81).

Por fim, o terceiro aspecto, em que a linguagem é elemento essencial, refere-se justamente à sua característica como “[...] veículo fundamental de transmissão de informação” (LURIA, 1991, p. 81), permitindo o acesso do indivíduo aos conhecimentos socialmente constituídos ao longo da prática histórico-social, o que proporciona novos níveis de desenvolvimento psíquico.

Por esses três fatores, Luria (1991, p. 81) considera que “[...] a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” e estudá-la torna-se fundamental para compreender seu papel no desenvolvimento do psiquismo da criança e sua influência no processo de aquisição da linguagem escrita.

De acordo com Rubinstein (1973, p. 10, grifo do autor), “[...] a fala, como a linguagem [...] significam um *reflexo significativo do ser*”. Compõem, dessa forma, um todo indivisível, apesar de apresentarem, cada qual, suas especificidades.

Por um lado, a linguagem constitui-se em:

[...] palavra, é a unidade específica do contexto sensível e racional. Toda a palavra tem um conteúdo semântico que constitui o seu significado. Designa um objecto (nas qualidades, funções, etc.) que volta a refletir em forma generalizada. O significado das palavras é o reflexo generalizado de um conteúdo objectivo (RUBINSTEIN, 1973, p. 11).

Dessa forma, a linguagem relaciona-se à transmissão de um conteúdo dotado de significado social e surgido como resultado da atividade prática do homem em seu meio cultural.

Por outro lado, entende-se por fala “[...] o discurso, é a actividade da relação humana, expressão da influência, comunicação com a ajuda da linguagem: é a linguagem em actuação” (RUBINSTEIN, 1973, p. 10). Constitui-se, portanto, em uma forma de comunicação capaz de tornar a consciência individual acessível aos outros por meio da verbalização do pensamento.

Apesar de suas distinções, fala e linguagem estão intimamente interligadas, uma vez que pensamento e linguagem mantêm relações estreitas: “[...] a significação de um objecto na actividade real e a de uma palavra na comunicação estão vinculadas reciprocamente na linguagem e formam uma unidade” (RUBINSTEIN, 1973, p. 12).

Tal qual a linguagem de forma mais geral, o desenvolvimento da fala pressupõe uma pré-história, momento caracterizado pelo fato de a criança apropriar-se de algum material fonético, aprender a dominar seu aparelho verbal e compreender a linguagem veiculada em seu meio social.

Conforme Rubinstein (1973), os primeiros sons emitidos pelas crianças caracterizam reações puramente instintivas e reflexas, numa combinação entre vogais e consoantes simples. Somente por volta do terceiro mês, a criança começa a balbuciar, ou seja, brincar com os sons. Essa atividade se diferencia dos gritos indistintos pelo fato de apresentar maior variedade de sons, pronunciados de forma livre, representando o primeiro passo para que, no futuro, possa compreender o sistema de organização da linguagem fonética utilizada pelos adultos.

A linguagem, em si, só aparece quando a criança se torna capaz de estabelecer uma relação lógico-significativa entre a palavra e o significado que ela designa. Por esse fato, as primeiras palavras dotadas de sentido só aparecem no final do primeiro ano de vida ou início do segundo, de forma bastante tímida. Essas palavras caracterizam-se, basicamente, por sons labiais e dentais, além da repetição de sílabas, cuja funcionalidade consiste em expressar suas necessidades físicas, estados afetivos e desejos (RUBINSTEIN, 1973).

Somente mais tarde, a linguagem adquire autonomia à medida que começa a interessar-se pelos nomes das coisas e exigir respostas às suas perguntas, o que representa um importante passo no desenvolvimento lingüístico da criança. Com isso, desenvolve seu vocabulário, ocupando-se e interessando-se pelas coisas ao seu redor, estabelecendo, assim, uma comunicação consciente com o mundo que a rodeia.

Ainda conforme o autor supra citado, a linguagem infantil apresenta uma forma de generalização específica que tem como base as reações afetivas e motoras da própria criança com o objeto de conhecimento. Nessa etapa, as

palavras não desempenham uma função específica em relação ao objeto. Por isso a importância do confronto da linguagem infantil com a linguagem do adulto para o desenvolvimento intelectual da criança, já que, do ponto de vista psicológico, a linguagem do adulto apresenta-se como mais desenvolvida que a infantil. É pelo contato com essa segunda linguagem que a criança vai constituindo sua consciência social e desenvolvendo suas capacidades cognitivas, tendo em vista os padrões de desenvolvimento.

Em termos estruturais, a linguagem infantil começa seu processo de desenvolvimento partindo de frases que se resumem a uma única palavra, utilizada para definir algo sempre mais amplo que a própria palavra em si. Somente por volta de um ano e meio a dois anos de idade, as primeiras frases compostas por duas ou três palavras têm origem. Com essa linguagem, a criança é capaz de, pela primeira vez, “[...] reproduzir o conteúdo básico do pensamento” (RUBINSTEIN, 1973, p. 57). A partir daí, na interação com os adultos e com base no processo educativo, produz-se o autêntico desenvolvimento da linguagem infantil como forma de acesso ao conhecimento sistematizado.

Apesar de apropriar-se cada vez mais de estruturas complexas da linguagem, não é possível afirmar que sua utilização indique a compreensão da palavra, nem a existência de uma idéia ou conceito específico a ela relacionada. Porém o domínio dessas formas complexas proporciona o desenvolvimento qualitativo do pensamento, uma vez que “[...] a linguagem é a forma social do conhecimento. Com a ajuda da linguagem, o conhecimento social forma o pensamento da criança, determinando assim a estrutura da sua consciência” (RUBINSTEIN, 1973, p. 59).

Sendo a palavra o elemento fundamental da linguagem, outro acontecimento muito importante no desenvolvimento lingüístico geral da criança é a aquisição da linguagem escrita. Outra forma de linguagem afeta, de forma qualitativa, o seu desenvolvimento intelectual.

A história do desenvolvimento da linguagem na criança, em especial a linguagem escrita, possui relação direta com o aparecimento dos gestos como forma de comunicação. Por intermédio destes, a criança representa ações, objetos e conhecimentos existentes no meio em que vive, numa etapa de vida em

que ainda não se apropriou de outra forma de comunicação capaz de auxiliá-la de modo mais eficaz no processo de interação com seus pares (VYGOTSKY, 2000).

Os gestos também contribuem para o desenvolvimento do simbolismo e, mais tarde, da linguagem escrita. Nos jogos executados pelas crianças, os objetos em si não indicam, necessariamente, situações reais de vida prática, mas possibilitam que determinados movimentos configurem situações de seu cotidiano por meio dos gestos representativos, o que revela toda a simbologia incutida pela criança no brinquedo.

Nesse caso, um cabo de vassoura poderá significar um cavalo porque as particularidades do objeto em questão permitem que os movimentos similares aos desse animal possam ser executados pelo sujeito que brinca:

[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado (VYGOTSKY, 2000, p. 143).

Os gestos evidenciam a primeira forma de escrita desenvolvida pelas crianças; uma escrita com objetos, pois, brincando, utilizam-se de artefatos e de diferentes experiências para expressar o que sentem, pensam ou desejam.

Nesse processo, os objetos têm sua estrutura modificada para atender aos pré-requisitos elaborados pela criança de acordo com seus interesses e experiências. Uma caneta, por exemplo, poderá simular uma árvore alta porque o objeto reúne características que o aproximam do real a ser representado, mas poderá expressar outros significados, segundo o caráter simbólico atribuído pela criança, considerada a situação real que deseja experimentar.

A capacidade de modificar estruturalmente as funções dos objetos, diante das novas situações a serem representadas, revela que os mesmos podem adquirir uma função de signo, ganhando independência dos gestos infantis. Isso indica o uso de um simbolismo de segunda ordem¹², presente nas situações lúdicas, nas quais o “faz-de-conta” se constitui em um elemento fundamental na

¹² Como simbolismo de primeira ordem entendem-se os elementos que são percebidos diretamente pela criança; e, de segunda ordem, os sistemas de elaboração verbal (LURIA; YUDOVICH, 1985).

aquisição da linguagem escrita pela criança. Vigotski (2000, p. 146) aponta que, tanto na brincadeira, como no desenho, “[...] o significado surge inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem [...]. Somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto”.

A criança, ao imitar o que o adulto escreve, desenha apenas o que conhece, sem a necessária preocupação em representar o objeto ou situação por meio de traços que se aproximem do real, o que poderá resultar em desenhos quase sempre distantes do objeto percebido. O significado da atividade infantil dependerá da compreensão do adulto ao interpretá-la e dar-lhe sentido por meio da palavra.

O desenho, propriamente dito, origina-se quando a linguagem falada já alcançou níveis elevados de compreensão, tornando-se habitual à criança. A descoberta pela criança de que os traços por ela executados no papel podem representar algo não indicam, de início, que a função de representação simbólica esteja presente. Ainda por muito tempo, a criança se relacionará com os desenhos como se eles fossem os próprios objetos, e não uma representação dos mesmos: “[...] quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto” (VYGOTSKY, 2000, p. 150). Por esta razão, o desenho é outra atividade simbólica que se encontra na pré-história da linguagem escrita.

Vigotski (1988) observa, ainda, que os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam apenas os aspectos essenciais dos objetos. Na escrita das primeiras palavras, ocorre um processo semelhante, pois a criança não emprega uma letra para cada som. Ao contrário disso, grafa primeiro os sons que mais se destacam para, posteriormente, grafar um signo para cada sílaba, até chegar à coincidência de uma letra para cada som.

O período da escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco a seis anos. Inicialmente, o desenho corresponde a uma atividade lúdica, mas, aos poucos, a criança passa a sentir necessidade de expressar-se por meio de outras modalidades de escrita, especialmente quando se encontra em situações nas quais não é possível utilizar-se do desenho como forma de representação das idéias.

Para que a criança compreenda a criação e utilização de signos utilizados na linguagem escrita, “[...] precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (VYGOTSKY, 2000, p. 153). Em outras palavras, a linguagem escrita ocorre à medida que a criança começa a desenhar palavras, que, por sua vez, estão relacionadas à representação de objetos existentes em seu meio real. Há, portanto, que se considerar que a escrita como processo pressupõe uma pré-história e que a criança, ao adentrar na escola, possui conhecimentos socialmente elaborados e apreendidos, com base nos quais o professor poderá explorar as hipóteses de aprendizagem da língua escrita, tornando esse processo mais significativo ao seu educando.

Em relação à apropriação do código escrito, alguns estágios podem ser observados quando uma criança está desenvolvendo suas habilidades para o propósito dessa aprendizagem, bem como alguns fatores que potencializam a passagem de um estágio a outro (LURIA, 1988).

Em primeiro lugar, a escrita é uma modalidade de linguagem que se realiza pela mediação cultural. Trata-se, portanto, de uma construção social e histórica de símbolos e significados, constituídos ao longo do desenvolvimento da sociedade, ou seja, um conjunto de signos auxiliares, cuja existência leva à recordação de uma determinada idéia ou fato, sem qualquer relação com o símbolo em si.

Com o objetivo de estudar os estágios de desenvolvimento da escrita na criança, Luria (1988) e seus colaboradores elaboraram um método de pesquisa que consistia em que o sujeito, uma criança que ainda não havia aprendido a escrever, deveria ser colocado em uma situação que exigia a utilização de operações manuais e mentais semelhantes àquelas utilizadas na escrita: registrar para retratar ou relembrar algo. O intuito do experimento era diagnosticar, precisamente, o momento em que a criança deixava de utilizar os instrumentos ou as estratégias estabelecidos pelo pesquisador como brincadeiras e passasse a utilizar-se deles como um meio para atingir um fim específico: recordar as idéias apresentadas pelo experimentador.

Os resultados dessa pesquisa foram surpreendentes. Por meio dela, descobriu-se que as crianças de três, quatro e cinco anos não compreendiam as instruções que lhes eram oferecidas. Logo, ficavam impossibilitadas de refletir a

escrita como instrumento ou meio para atingir fins específicos. Por esse fato, apenas imitava os adultos, abstraindo apenas as características externas da escrita, sem estabelecer elos entre significado e símbolos, isso porque, nesse estágio, a criança estava apenas interessada em escrever como os adultos, o que justificava seus rabiscos indistintos sempre que lhe era solicitado escrever algo. De acordo com Luria (1988), nessa etapa de desenvolvimento, a criança não tinha consciência do significado funcional da escrita como signo auxiliar, o que lhe permitiria anteciper a escrita mesmo sem ter ouvido a sentença que deveria registrar.

Nessa perspectiva, foi possível demarcar alguns estágios para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. No primeiro estágio de desenvolvimento da escrita, a pré-escrita ou fase pré-instrumental, há

[...] total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do escrever para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita (LURIA, 1988, p. 154).

Pelo fato de, nessa fase, a escrita não estabelecer ligação com a mensagem que deve ser representada, verifica-se que a escrita ainda não assume sua função mnemônica definida, pois a criança não é capaz de percebê-la como instrumento a serviço da memória. Nas experiências de Luria (1988) e seus colaboradores, por exemplo, muitas vezes, observou-se que a escrita em zigue-zague executada pelas crianças sempre que se solicitava a anotação de algo, mais atrapalhava a rememoração do fato do que auxiliava.

Após algum tempo, algumas crianças começaram a fazer rabiscos indiferenciados na folha em posições específicas, que as auxiliavam a recordar palavras ou frases ditadas pelos pesquisadores. Essa etapa corresponde à primeira forma de escrita propriamente dita, pois um novo aspecto começou a surgir no caminho do domínio da escrita alfabética: a relação de funcionalidade da escrita.

A função do pequeno sinal feito pela criança no pedaço de papel era a de organizar seu comportamento e indicar a presença de algum significado, embora o conteúdo desse significado não estivesse completamente definido, variando conforme os interesses emocionais da criança. Por esse fato o primeiro signo

registrado desempenha um papel ostensivo, na medida em que se configura em um signo primário para tomar notas (LURIA, 1988). Nesse caso, a criança utiliza-se dos rabiscos para anotar as informações, percebe que os traços no papel representam determinadas idéias, mas ainda não consegue distingui-los e recordar exatamente o que registrou, pois, muitas vezes, a grafia utilizada não atinge o objetivo estabelecido (auxiliá-la a lembrar-se dos dados). Em termos psicológicos, esse processo não representa a escrita propriamente dita, mas se apresenta como precursor dela à medida que as condições necessárias para o seu desenvolvimento vão sendo criadas.

O segundo estágio no desenvolvimento da linguagem escrita acontece quando a criança diferencia os signos no intuito de expressar um conteúdo específico. Só então a escrita torna-se estável e independente do número de sentenças anotadas, constituindo-se, dessa maneira, em um instrumento poderoso às atividades mnemônicas.

Nessa etapa, a criança começa a dar os primeiros passos em direção à escrita objetiva, passando a adotar signos com significados específicos e comuns a todas as pessoas de uma determinada comunidade. Observa-se uma tentativa insistente de substituição dos rabiscos e linhas indiferenciados por figuras e imagens, que, posteriormente, darão lugar aos signos. “Nesta seqüência de acontecimentos, está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança” (LURIA, 1988, p. 161).

O momento em que o signo adquire significado representa o ápice do desenvolvimento da capacidade de invenção na criança, fator muito importante no curso do desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que, pela primeira vez, a atividade gráfica imitativa e não diferenciada adquire conteúdo expressivo.

Com isso, o conteúdo das idéias começa a ser refletido graficamente: a criança está apta ao início da aprendizagem da leitura. “Conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, aprende suas formas externas e também a fazer marcas particulares”.(LURIA, 1988, p. 181).

A leitura apresenta-se como um processo dificultoso à criança porque não consiste apenas em uma operação mecânica de codificação e decodificação de signos em linguagem fonética. Implica compreensão do conteúdo que se lê, o que

representa uma operação mental específica da linguagem escrita. É, por isso, uma operação mais complexa e árdua que a compreensão da linguagem falada, visto que, ao falar, o sujeito utiliza um conjunto de meios de expressão que lhe permite se tornar inteligível ao seu interlocutor. Na leitura ou na escrita, há um conjunto de signos auxiliares que deve ser dominado para que o escritor possa ser compreendido por outras pessoas (LURIA, 1988).

Apesar de saber que pode utilizar signos para registrar idéias diversas, a criança ainda não entende como fazê-lo. Por isso, passa novamente por uma fase de escrita não diferenciada no estágio de desenvolvimento da escrita simbólica. Tais dificuldades revelam que a natureza da escrita simbólica ainda não foi compreendida pela criança, porque, de início, estabelecerá apenas uma relação externa com a escrita escolar, sem compreender o sentido ou o mecanismo das marcas simbólicas (LURIA, 1988).

A compreensão das relações estabelecidas entre a fala e a escrita depende da análise da linguagem como fator que orienta, organiza e medeia a atividade da escrita, especialmente porque o desenvolvimento das funções superiores do pensamento dependem das práticas sociais de Alfabetização.

Dessa forma, antes de participar de um processo sistemático de Alfabetização, a criança utiliza-se de símbolos e desenhos com o propósito de expressar e registrar seu pensamento. Entretanto esses conhecimentos entram em conflito quando essa criança tem acesso ao sistema convencional da escrita utilizada socialmente. É exatamente esse abandono de uma técnica por outra que leva a um aprimoramento das habilidades de ler e escrever (LURIA, 1988).

O desenvolvimento da forma cultural da escrita, elaborada e transmitida pela sociedade, inicia-se, formalmente, quando a criança começa a freqüentar a escola e aprender o alfabeto. Nesse momento, um novo problema começa a ser formulado: como utilizar essa simbologia como recurso de memória? É por isso que, em etapas iniciais da Alfabetização, muitas crianças escrevem, utilizando-se de letras aprendidas, sem, no entanto, compreenderem a relação funcional existente entre elas. Isso justifica o fato de que

[...] na maioria das classes de alfabetização, especialmente da 1ª série do ensino fundamental, as crianças, mesmo sem saber que a escrita é um sistema de signos que serve como apoio às

funções intelectuais, usam letras para escrever (GONTIJO, 2003, p. 44).

A utilização das letras em diferentes situações de escrita, relacionadas ou não à sala de aula, representa o primeiro passo rumo à apropriação da escrita convencional.

Inicialmente, as crianças utilizam-se de letras para representarem algo, mas ainda não conseguem perceber a escrita com signos e símbolos como uma possibilidade de registro mnemônico. Nessa etapa, é comum que a criança produza grafias indiferenciadas e fale enquanto escreve, pois a imitação ainda é muito marcante para a apropriação da escrita. Sabendo que o adulto utiliza-se das letras para registrar algo, a criança também o faz, apesar de não compreender como ocorre essa relação entre fala e escrita (LURIA, 1988).

Vigotski (2000) considera a imitação um processo importante para o desenvolvimento intelectual da criança, bem como para a aquisição da linguagem escrita, pois, por meio dela, aprende e exercita atitudes e valores de pessoas que se encontram em níveis de desenvolvimento maiores que o dela. Ao exercitá-los, internaliza o comportamento, bem como a função social da escrita.

Lidar com objetos físicos como elementos de representação simbólica é um fator muito importante para a aquisição da linguagem escrita na escola, uma vez que esta, em si, desenvolve-se como estágio de simbolismo de segunda ordem, já que as palavras escritas funcionam como representação de símbolos verbais. Primeiramente a escrita é compreendida tendo por base a linguagem falada. Mas, aos poucos, passa a adquirir certa autonomia, a tal ponto que a “[...] linguagem falada desaparece como elo intermediário” (VYGOTSKY, 2000, p. 154) para a aquisição dos conhecimentos.

Utilizando-se de gestos ou registrando seus pensamentos por meio dos desenhos, a criança desenvolve a linguagem como conseqüência de uma aprendizagem que acontece em situações de comunicação social. Nesse processo, gradativamente, aprende a utilizá-la para se comunicar, compartilhar idéias, adquirir conhecimentos e tornar acessível sua subjetividade a outras pessoas.

Considerando o desenvolvimento infantil proporcionado pelos gestos, desenhos e demais formas de interferência da criança no ambiente em que vive,

pode-se afirmar que a história da escrita na criança começa muito antes do início de sua vida escolar. Suas origens encontram-se na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Na verdade, antes de ingressar na instituição escolar ou, mais especificamente, antes de iniciar seu processo de Alfabetização, de um modo geral, a criança, por estar inserida em um grupo, já internalizou grande parte da história de desenvolvimento da escrita ao mesmo tempo em que está exercitando diferentes capacidades e aptidões que a habilitarão a aprender o conceito e a técnica da escrita.

2.3 – Linguagem e Formação das Funções Psicológicas Superiores.

Ao tomar por base a interação social e a influência da linguagem, é possível compreender seu papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em especial da atenção, memória e percepção, as quais concorrem para a aprendizagem de signos, que, por sua vez, permitem a apropriação da linguagem escrita.

As discussões aqui realizadas justificam-se pelo fato de que a percepção, a memória e a atenção são as primeiras funções psicológicas a se desenvolverem no ser humano e têm um peso significativo no desenvolvimento das demais funções (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 2000, SMIRNOV, 1969; SOKOLOV, 1969 a, b).

Ao nascer, a criança entra em contato com o mundo material humano e, aos poucos, passa a fazer parte dele, reage e aprende a agir frente aos diferentes fenômenos e objetos da realidade em que se encontra inserida. “A teoria materialista dialética da sensação parte do fato de que o homem conhece, por meio dos órgãos dos sentidos, o mundo material que existe independentemente dele. A sensação é o resultado da influência da matéria sobre os órgãos dos sentidos”¹³ (SMIRNOV, 1969a, p. 95).

¹³ “La teoría materialista dialéctica de la sensación parte del hecho de que el hombre conoce, a través de los órganos de los sentidos, el mundo material, que existe independientemente de él. La sensación es el resultado de la influencia de la materia sobre los órganos de los sentidos”

As sensações, pois, se constituem na fonte primeira, por meio das quais originam-se e sedimentam-se os conhecimentos a respeito do mundo (SOKOLOV, 1969c).

As sensações no recém-nascido têm por base os reflexos incondicionados. Ao mesmo tempo em que eles, paulatinamente, desenvolvem-se, são estabelecidos os reflexos condicionados, cuja elaboração exige muitas repetições, além de um prolongado tempo. A condição imprescindível para que as sensações se desenvolvam é a existência de diferentes estímulos que atuem sobre os órgãos dos sentidos. Além disso, é preciso ainda que “[...] O desenvolvimento da sensibilidade pode dirigir-se de maneira produtiva unicamente quando o êxito dos atos da criança depende da diferenciação ou não diferenciação dos objetos”.¹⁴ (SOKOLOV, 1969c, p. 143).

Em outras palavras, pode-se afirmar que o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos exige que a criança estabeleça comparações entre as particularidades dos objetos, que a conduzirão a realizar ações que a interessam ou têm alguma significação para ela.

A percepção, da mesma forma que a sensação, é uma conseqüência da ação direta dos objetos sobre os órgãos dos sentidos. É preciso, no entanto, alertar que, enquanto as sensações refletem as características isoladas de diferentes elementos, a percepção “[...] é sempre uma imagem mais ou menos complexa dos objetos”.¹⁵ (SOKOLOV, 1969a, p. 144).

Conforme o autor supracitado, de forma semelhante, porém mais complexa que as sensações, a percepção, por se constituir em uma atividade analítico-sintética, forma-se e se transforma em função dos conhecimentos adquiridos nas experiências anteriores. A criança, ao relacionar-se com outras pessoas por meio da linguagem, apropria-se das experiências dos mais velhos, dos conhecimentos produzidos por outras pessoas, completando, contrapondo e modificando suas ações (SOKOLOV, 1969a).

Com o propósito de conduzir a prática educativa, estabelecendo relações de significado entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico

¹⁴ “[...] *el desarrollo de la sensibilidad se puede dirigir de una manera productiva únicamente cuando el éxito de los actos del niño depende de la diferenciación o no diferenciación de los objetos*” “[...]”.

¹⁵ “[...] *es siempre una imagen más o menos complicada del objeto*”.

sistematizado e, ao mesmo tempo, proporcionando o desenvolvimento da percepção, é importante que o professor tome ciência de como ocorre o desenvolvimento dessa capacidade, para estimulá-la da melhor forma possível em seus educandos. Para isso, deve considerar que as formas mais elementares da percepção começam a se desenvolver desde muito cedo nas crianças, já nos primeiros anos de vida.

Ao caracterizar-se como um conjunto de qualidades dos objetos ou fenômenos da realidade, que chegam até os indivíduos pelos órgãos dos sentidos, a percepção está intimamente relacionada às experiências com o meio exterior. Isso lhes permite a atuação com fins determinados no ambiente social, bem como diferentes interpretações de um mesmo fenômeno ou situação. Em outras palavras, a percepção humana depende da prática social, uma vez que, ao se relacionar com outras pessoas, o ser humano adquire experiências historicamente constituídas. Sendo assim, a maneira com que percebe, bem como as formas dessa percepção dependem do conteúdo e caráter de sua atividade prática (SOKOLOV, 1969a).

Perceber um objeto implica remetê-lo a uma categoria verbal denominada, para que, só então, seja possível compreendê-lo. Isso requer que o sujeito seja capaz de utilizar a linguagem socialmente constituída para nomear e conceituar os objetos e fenômenos existentes em sua realidade. A forma mais simples dessa compreensão consiste em que, primeiramente, o indivíduo o reconheça, mediante conexões temporais constituídas em determinados momentos da vida, e a percepção seja reavivada quando este se encontra frente a situações ou objetos semelhantes àqueles já experienciados em outras ocasiões.

É essa capacidade que permitirá ao educado a aprendizagem dos signos da linguagem escrita de forma a reconhecer as letras do alfabeto em todas as situações sociais em que essa modalidade de linguagem estiver presente, desde a leitura de panfletos de propaganda, até o nome de lojas, filmes, documentos pessoais, dentre outros portadores de textos.

Sokolov (1969a) aponta dois tipos de reconhecimento. O primeiro deles consiste no reconhecimento generalizado ou não específico, em que o objeto está relacionado a uma categoria geral ou mais ampla. Para garantir o reconhecimento do objeto, faz-se, apenas, necessário observar suas características mais gerais,

como, por exemplo, contornos e silhuetas, que poderão oferecer pistas para que o indivíduo possa se reportar ao objeto real representado. Esse tipo de reconhecimento relaciona-se, freqüentemente, às atividades educativas que envolvem a produção de desenhos. Organizar pontos, por meio de números ou seguindo a seqüência de letras do alfabeto em busca da obtenção do desenho do contorno um objeto qualquer, constitui-se em um bom exemplo desse tipo de reconhecimento.

Já o segundo tipo, denominado de reconhecimento diferenciado ou específico, pressupõe que o objeto em questão seja categorizado em um grupo determinado, tomando como ponto de partida experiências, considerando-se suas características específicas e individuais.

As percepções podem ser visuais, auditivas ou táteis, variando de acordo com o sentido utilizado para o reconhecimento dos objetos ou fenômenos, embora, muitas vezes, mais de dois deles possam ser utilizados no processo.

Pelo fato de a atividade lúdica exercer grande influência no desenvolvimento das funções psíquicas na criança, vale destacar que os jogos possuem significação especial para o desenvolvimento da percepção, tanto em idade escolar inicial, quanto antes dela. Ao jogar, a criança faz distinções entre as propriedades dos objetos, considerando sua forma, cor, tamanho, peso, bem como outros atributos a eles relacionados, criando maiores possibilidades para suas representações, especialmente nos jogos de faz-de-conta. Além disso, os jogos e os desenhos permitem maior desenvolvimento da capacidade de observar detalhes, o que, ao final da idade pré-escolar, permitirá que a percepção da criança se torne mais organizada e dirigida (SOKOLOV,1969a).

A esse respeito observa-se na escola que algumas brincadeiras muito comuns consistem em que os alunos percebam objetos utilizando-se dos diferentes sentidos, para além da visão ou o tato. Nesse caso, a percepção de frutas ou outros alimentos por meio do olfato e da gustação é bastante incentivada, e as crianças sentem-se estimuladas à descoberta.

Segundo Sokolov (1969a), as percepções ainda podem se categorizar em voluntárias ou involuntárias. Caracterizam-se como involuntárias quando o sujeito percebe o objeto pelo interesse imediatamente despertado por ele, sem nenhum fim específico. Nesse caso, os fatores externos e imediatos, tais como o som, a

sensação olfativa ou gustativa, cores, tamanhos e luminosidade, exercem grande influência. Esse tipo de percepção é facilmente identificável nas salas de Alfabetização por meio da atividade com rótulos de produtos. Geralmente, os alunos realizam uma pseudo-leitura dos mesmos, porque já relacionaram o nome do produto ao seu respectivo logotipo, utilizando-se da percepção e das mais diversas fontes de estímulos.

As percepções voluntárias, ao contrário, são guiadas por um interesse que o indivíduo é orientado a ter acerca do objeto de conhecimento. Esse tipo de percepção acontece quando o sujeito, por exemplo, procura extrair informações por meio da leitura de um gibi ou de um livro, seja em busca de diversão, prazer ou conhecimentos.

Observa-se, então, que a percepção voluntária é intencional, e por isso pode ser acionada frente a diferentes situações. Assim, em uma atividade de leitura, o sujeito pode se deparar com palavras desconhecidas, que deverão ser pesquisadas no dicionário. Este fato não interfere na realização da tarefa inicial, pois apenas auxilia-o a compreender melhor e estabelecer uma relação de maior significado à atividade primária.

A percepção é uma capacidade psíquica que permite a aquisição de novos conhecimentos à medida que o observador interage ativamente com o objeto a ser conhecido, fixando-se em detalhes e especificidades que os mesmos comportam. Nesse caso, é muito importante que a observação de fatos e fenômenos do ambiente social se converta em processo ativo, manifestado pela atividade intelectual e motora do observador, no qual a linguagem funciona como principal instrumento mediador. Além disso, é via linguagem que o sujeito pode compreender a inter-relação entre as partes e o todo, realizando análises e reflexões que permitirão a tomada de consciência do que foi observado. É interessante destacar que uma das principais características da percepção é a sua integridade. Como Sokolov (1969a, p. 145) argumenta, “[...] o objeto da percepção, embora seja um estímulo complexo, que tem diferentes propriedades e contém diferentes partes, é percebido como um todo único”.¹⁶

¹⁶ “[...] *el objeto de la percepción, aunque es un estímulo complejo que tiene distintas propiedades y consta de diferentes partes, se percibe como un todo único.*”

Nas séries iniciais, há uma evidência maior da relação existente entre a linguagem e o desenvolvimento da percepção, uma vez que as palavras do professor possuem forte influência sobre a observação dos alunos. Em alguns casos, a linguagem do professor ajuda os educandos a direcionarem sua percepção no processo educativo. Já em outros momentos, remete-os a ações acontecidas no passado, com o propósito de compreender seus componentes, revisando conteúdos necessários ao entendimento de uma nova matéria. Em outras situações, ainda, a linguagem é utilizada como forma de transmitir conhecimentos e provocar o raciocínio dos educandos, problematizando situações e estabelecendo pontos de compreensão entre o conteúdo estudado e o conhecimento do senso comum trazido à escola (SOKOLOV, 1969a).

Para que ocorra o desenvolvimento da percepção, tanto em ambiente escolar como fora dele, faz-se necessário um planejamento e sistematização dos elementos a serem observados. O treinamento prolongado do que observar e como fazê-lo conduz ao desenvolvimento da capacidade de observar, que consiste na percepção das particularidades características dos objetos, as quais, à primeira vista, poderiam ser imperceptíveis. Tal capacidade depende dos conhecimentos e experiências que os indivíduos possuem em relação ao objeto observável. Enfim, como Sokolov (1969a, p. 169) salienta, “[...] a observação é a percepção mais ou menos prolongada, ainda que com intervalos, planejada e intencional, que se efetua com o objeto no curso de um fenômeno ou nas mudanças sofridas por eles”¹⁷.

Segundo o autor, para que a criança se torne boa observadora, precisa exercitar-se: comparando objetos, identificando suas ações e relações mútuas, diferenciando a maior quantidade de particularidades possíveis, lidando com suas alterações, mudanças e distinguindo a essência da aparência. São essas relações que produzem as diferenças perceptuais individuais nos sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade psíquica depende, fundamentalmente, de mediações e influências de seu ambiente.

¹⁷ “[...] la observación es la percepción más o menos prolongada, aunque sea con intervalos, planificada e intencionada que se efectúa con objeto de seguir el curso de un fenómeno o de los cambios que sufren los objetos”.

Observa-se, portanto, que o desenvolvimento da percepção em ambiente escolar exige atenção e direcionamento por parte dos educadores, especialmente nas séries iniciais, etapa infantil em que esta capacidade ainda é indiferenciada e pouco organizada. A tarefa do professor, nesse caso, será a de preparar, cuidadosamente, suas práticas educativas a fim de que seus alunos percebam os objetos, comuniquem os dados indispensáveis para sua caracterização e, ao mesmo tempo, diferenciem suas qualidades mais importantes.

Uma outra capacidade psíquica na qual a linguagem exerce influência preponderante é a **atenção**, que corresponde ao reflexo seletivo das peculiaridades dos objetos. É fundamental a existência de uma relação entre a experiência real com outras anteriormente vivenciadas pelo indivíduo (SMIRNOV, 1969).

A intensidade da atenção da criança na realização de determinada atividade caracteriza-se pelo grau de envolvimento na execução da mesma. Muitas vezes, envolve-se de tal maneira que tudo o que se passa no meio externo torna-se desapercebido. Nesse caso, a concentração e a intensidade da atenção tornam-se inseparáveis, porque quanto menor o círculo de estímulos, maior será a possibilidade de uma atenção mais focalizada. Quando essas atitudes se fazem presentes em sala de aula, diz-se que o aluno está concentrado e atento à execução da atividade proposta pelo professor (SMIRNOV, 1969).

O educando torna-se desatento quando sua atenção volta-se para circunstâncias ou objetos que não deveriam ser o foco de sua atenção naquele determinado momento. Utilizando-se da linguagem como instrumento mediador, o professor pode encontrar formas para restabelecer e orientar o aluno disperso, com propósitos definidos.

Em meio a todos os estímulos que chegam à mente infantil, há necessidade de priorizarem-se alguns em detrimento de outros. Essa seleção pode ser voluntária ou não, e tem uma repercussão relevante no processo de ensino-aprendizagem. A atenção involuntária manifesta-se como atividade-reflexo, motivada por mudanças no meio externo. Exerce influências significativas sobre o aluno sempre que não houver um planejamento para fixar sua atenção em algo, ou quando as fontes de estímulos externos são mais interessantes que a própria atividade a ser executada (SMIRNOV, 1969).

O autor ressalta que esse tipo de atenção é muito comum em crianças pequenas, pois seu foco se altera com muita frequência, tendo em vista diferentes estímulos sonoros, olfativos e visuais que vão se sobrepondo mutuamente. Dos quatro aos cinco anos, a atenção voluntária pode ser canalizada com maior frequência. Entretanto basta um estímulo externo muito intenso para que a criança tenha sua atenção desviada da atividade que estava realizando anteriormente. Nesse caso, os jogos aparecem como práticas muito importantes, no sentido de desenvolver tal capacidade, além de se constituírem em atividade primordial nesta faixa etária (SMIRNOV, 1969).

Para a educação da atenção involuntária, é interessante, por exemplo, desenvolver nas crianças hábitos de observação dos fenômenos e objetos que as rodeiam, desencadeando a vontade de conhecer melhor o próprio meio em que vivem.

A condição fundamental para que se desenvolva a atenção nos primeiros anos escolares é a existência de interesse e motivação para a aprendizagem. Daí a importância de que esse processo seja o mais significativo e atrativo possível, a fim de que se desperte o interesse nos conteúdos trabalhados e no material disponível para tal finalidade.

Uma situação muito comum em ambiente escolar é a distração, especialmente em salas de Alfabetização onde as crianças ainda possuem níveis elevados de atenção involuntária. Este fato pode ocorrer quando o sujeito não consegue manter sua atenção de forma intensa e prolongada, estado este que se caracteriza por uma desorganização completa da atividade, produzida por cansaço ou esgotamento físico ou mental.

Nesse caso, é indiscutível a importância do papel da atenção para a aprendizagem escolar, bem como para a aquisição da linguagem escrita. Sua insuficiência acarreta, dentre outros problemas, a falta de entendimento e de memória dos conteúdos estudados, equívocos ao realizar tarefas ou leituras e dificuldades na resolução de problemas matemáticos e na aprendizagem da escrita, como trocas e supressão de letras.

Pode-se afirmar que são evidentes as exigências da escola em relação à atenção das crianças, por pressupor que devam escutar, cuidadosamente, o que se diz em sala de aula, serem atentas não somente ao que lhes interessa, mas

àquilo para o qual nem sempre possuem interesse imediato. Como as crianças de séries iniciais do ensino têm sua atenção, caracteristicamente involuntária, guiada por interesses e aptidões próprios, o volume dessa capacidade ainda é bem pequeno frente ao solicitado pelas tarefas escolares, não conseguindo lidar com diferentes fontes de estímulos concomitantes (SMIRNOV, 1969).

A explicação do professor torna-se imprescindível, portanto, para auxiliar a fixação da atenção das crianças, à medida que contém informações novas e possibilita-lhes o estabelecimento de relações. Percorrendo esse caminho, o professor deve auxiliar a organização do pensamento da criança, a fim de que o conhecimento considerado de “senso comum” seja reelaborado e compreendido frente a novas informações conceituais (SMIRNOV, 1969).

A aprendizagem dos estudantes depende também de suas atividades em relação ao conteúdo apresentado. Uma aprendizagem ativa exige maior focalização da atenção, atitudes de questionar o conteúdo que se está aprendendo. No caso da linguagem escrita, a apropriação desse simbolismo de segunda ordem possibilita que os conhecimentos possam ser assimilados pela criança, na medida em que começa a se utilizar da leitura como fonte de conhecimento, canalizando, assim, sua atenção voluntária a um fim específico, o que requer do aluno uma atitude consciente frente ao estudo e ao cumprimento de suas obrigações.

Frente aos estudos realizados por Smirnov (1969), é interessante ponderar que, ao exigir algo dos educandos, é preciso que o professor leve em conta o trabalho a ser realizado, para que o mesmo não se constitua em tarefa extremamente dificultosa, nem fácil demais. No primeiro caso, o educando se distrai da tarefa que deveria executar e, no segundo, corre o risco de não mais prestar atenção, não realizando o esforço necessário para o término da tarefa. Em ambos os casos, a atenção voluntária passa a ser involuntária.

Por esse fato, ao educar a atenção nos escolares é preciso levar em conta as influências mútuas entre a atenção voluntária e a involuntária. O ensino não deve incidir em apenas uma delas, mas nas duas enquanto componente único de um sistema mais complexo. Para isso, uma condição importante a ser considerada pelo educador é o ritmo do trabalho pedagógico empregado. Este não deve ser rápido demais, a ponto de produzir uma aprendizagem superficial,

nem demasiadamente lento, a ponto de permitir o desvio constante da atenção (SMIRNOV, 1969).

Outra capacidade psíquica que sofre a interferência da linguagem é a **memória**.

Por meio dos estudos realizados por Sokolov (1969d), verifica-se que a memória se manifesta nos seres humanos, não apenas quando o sujeito se recorda de algo, mas quando reconhece determinado objeto, utilizando-se de sua percepção. Nesse caso, recordar e reconhecer são processos de memória que se inter-relacionam, pois torna-se possível, também, recordar conteúdos, situações ou informações a ele relacionados.

Sendo assim, a memória, como capacidade psíquica, é de importante significação para a vida e atividades humanas, afinal, por meio dela, as experiências se acumulam e são reavivadas mediante os processos de recordação e reconhecimento. Sem isso, seria pouco provável que ocorresse o ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual no ser humano.

Para o cumprimento dessa tarefa, a linguagem exerce importância significativa, especialmente no que se refere ao processo de fixação de experiências da memória. Além de auxiliar no armazenamento de imagens e objetos, o sujeito guarda uma rede de palavras correspondentes a eles, o que facilita a compreensão e interpretação da atividade prática, bem como dos conhecimentos adquiridos por meio dela, seja em ambiente escolar ou fora dele.

Tal como a atenção, a memória pode ser voluntária ou involuntária. É voluntária ou intencionada quando o sujeito é capaz de fixar algo determinado utilizando-se, para isso, de meios auxiliares, ou seja, instrumentos mnemônicos capazes de facilitar o armazenamento de dados ou informações. Por esse fato, trata-se de uma operação mental complexa e especial, pela qual se deseja alcançar um determinado fim. A memória de fixação voluntária depende da atividade que se realiza e da atitude do sujeito frente a ela, pois esse tipo de memória exige uma percepção mais detalhada e cuidadosa do objeto de conhecimento (SOKOLOV, 1969d).

Já a memória involuntária caracteriza-se pelo fato de não ser planejada e o indivíduo não utilizar elementos facilitadores para a fixação de um determinado conteúdo ou conhecimento. Involuntariamente, o ser humano é capaz de guardar

em sua memória muito daquilo que encontra em suas experiências cotidianas: objetos, fenômenos, acontecimentos, atitudes, conteúdos os mais diversos, peças teatrais, livros lidos. Porém essas informações se fixam de forma diferenciada, de acordo com as relações de significado, interesse e necessidades estabelecidas com cada elemento (SOKOLOV, 1969d).

Na primeira infância e na idade pré-escolar, a memória é involuntária porque não apresenta um fim determinado. Somente a partir dos quatro ou cinco anos é que a criança começa a guardar dados voluntariamente, fato relacionado à aquisição do segundo sistema de sinais, a linguagem, e seu papel na regulação da conduta infantil.

A atividade mental que tem por objetivo recordar algo, segundo Sokolov (1969d), é muito importante para o ensino. Diariamente, os estudantes adquirem novos conhecimentos e, por mais bem organizados que estejam em termos de pensamento, sempre haverá algum tema ou partes de um conteúdo que serão esquecidos. Por esse fato, faz-se necessário um processo de recordação para ativar o que foi aprendido, utilizando-se da linguagem enquanto principal mediador.

O esquecimento se manifesta em situações nas quais é difícil recordar ou reconhecer algo, ou naquelas em que os indivíduos não tenham conseguido estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as experiências vividas. As informações que não possibilitam o estabelecimento de relações de compreensão e significados tornam-se passíveis de esquecimento.

Por isso, a memória não se constitui da mesma forma em todas as pessoas. Algumas recordam com rapidez, outras não possuem essa habilidade, outras fixam melhor com o auxílio de desenhos, outras por palavras ou memória musical, a depender do tipo de atividade do sujeito sobre o objeto de conhecimento (SOKOLOV, 1969d).

Em idade escolar, o desenvolvimento da memória é influenciado pelo ensino e educação sistematizados. Nessa fase, observa-se um aumento do que se pode fixar na memória e recordar com rapidez ainda maior devido à linguagem. Faz-se necessário que o professor tenha consciência de como ocorre esse desenvolvimento a fim de que empregue a linguagem e demais instrumentos

mediadores de forma a proporcionar qualidade no desenvolvimento do raciocínio, formas de pensamento e atuação em seu meio social.

Além do emprego da percepção, da atenção ou da memória, o ser humano utiliza-se de outras funções para estabelecer inferências ou deduzir, sistematizar, concluir, valendo-se de conhecimentos adquiridos em outras situações de vida. Trata-se de atividades racionais realizadas pelo pensamento, por meio da linguagem, uma vez que a própria palavra constitui-se em célula do pensamento, afinal, “[...] ao generalizar os objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra, o sujeito vai além das percepções e das sensações”¹⁸ (MENCHISKAIA, 1969, p. 233).

O processo de pensamento permite que o sujeito compreenda o meio em que vive com maior profundidade e exatidão, porque sua percepção recai na essência dos fenômenos e objetos reais, bem como toma conhecimento das leis gerais da realidade, na medida em que se coloca a refletir sobre ela. Ao mesmo tempo em que ocorre essa autonomia do pensamento em relação às percepções, este permanece ligado ao conhecimento sensorial, uma vez que constitui-se em fonte primária de captação do mundo exterior: “[...] o conhecimento sensorial é a origem e o ponto de apoio da atividade racional”¹⁹. (MENCHISKAIA, 1969, p. 234).

O pensamento relaciona-se à atividade prática, e tem início desde os primeiros contatos sensoriais da criança com os objetos existentes em seu meio. Embora não seja consciente nesse primeiro momento, a criança já é capaz de realizar algumas generalizações o que possibilitará a resolução de problemas práticos surgidos na execução de uma ou outra atividade. “A criança pensa ao mesmo tempo em que atua”²⁰ (MENCHISKAIA, 1969, p. 267), pois é muito difícil separar ou unificar mentalmente objetos sem que tenha adquirido a linguagem. Dessa forma, suas primeiras abstrações estão vinculadas à execução de seus atos.

¹⁸ “[...] *al generalizar los objetos y fenómenos de la realidde por medio de la palabra, el sujeto va más allá de las percepcioner y de lãs sensaciones* “.

¹⁹ “[...] *el conocimiento sensorial es el origem y el punto de apoyo de la actividade racional*

²⁰ “*El niño piensa al mismo tiempo que actúa* “.

Como já discutido, volta-se a afirmar que, por tratar-se do reflexo da realidade e fundamentada por meio da palavra, a linguagem é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do pensamento, concorrendo para a formação de conceitos, os quais por sua vez, organizam-se mediante os processos de generalização e são denominados por meio da palavra.

A aprendizagem dos conceitos implica que o indivíduo realize operações mentais de síntese, análise, comparação, classificação, a tal ponto que o conceito possa ser abstraído, considerando-se tanto suas partes isoladas quanto características que generalizam os objetos, fenômenos ou situações. No conteúdo dos conceitos, encontram-se os conhecimentos adquiridos no interior das relações socialmente definidas porque “[...] se formam no processo de desenvolvimento histórico da sociedade humana e são assimilados pelo indivíduo durante seu desenvolvimento individual”.²¹ (SMIRNOV, 1969, p. 244). Tal processo de aprendizagem implica relações mentais estabelecidas entre os objetos ou fenômenos, suas aproximações, afirmações, negações e demais relações que possam estabelecer entre si.

Esse pesquisador argumenta que a assimilação conceitual possibilita que a criança internalize o conhecimento produzido pela humanidade, sem que se faça necessário refazer todo o percurso novamente. Nesse processo, a linguagem emerge como instrumento fundamental, uma vez que é por meio dela que o conhecimento acumulado é transmitido às gerações mais jovens (SMIRNOV, 1969).

Os conceitos podem ser aprendidos e ensinados mediante ensino direto, no convívio familiar ou em grupos sociais os mais diversos, nos quais a criança tem acesso, ou em instituições escolares, nas quais conhecimento transmitido é o conteúdo formal sistematizado para um fim específico. Ao primeiro grupo, dá-se o nome de conceitos comuns e, ao segundo, conceitos científicos.

Com a internalização da linguagem, o desenvolvimento das funções psíquicas na criança é muito grande. As palavras passam a expressar significados próximos aos denominados pelos adultos, o que indica um aumento no grau de abstração e generalização embora seu pensamento, nessa etapa,

²¹ “[...] se forman en el proceso de desarrollo histórico de la sociedad humana y se asimilan por el individuo duante su desarrollo individual”.

ainda permaneça quase que inseparável da existência concreta dos objetos, perceptíveis pelos órgãos dos sentidos.

Em idade escolar, o pensamento infantil começa a desenvolver-se para além dos limites do seu meio social imediato. Seu interesse passa de situações comuns para o estabelecimento de relações e conexões entre os fenômenos, atividade que se torna mais enriquecida quando a criança assimila a linguagem escrita. Nesse caso suas possibilidades de acesso ao conhecimento se multiplicam, ocasionando mudanças qualitativas em suas funções psicológicas. “A atividade escolar não somente amplia o horizonte mental com conhecimentos novos, como também apresenta novas exigências ao pensamento ou forma os processos racionais”.²² (MENCHISKAIA, 1969, p. 272).

A atividade escolar ocasiona altos níveis de desenvolvimento no pensamento, porque o ensino requer um “[...] pensamento com fim determinado e sujeito a um problema”²³ (MENCHISKAIA, 1969, p. 272). Exige, então, um pensamento flexível para que o aluno possa lidar com a resolução de um problema proposto e buscar soluções por meio do estabelecimento de hipóteses e relações conceituais apoiadas nos conhecimentos adquiridos em situações de aprendizagem formal.

Enfim, o ensino, nas primeiras séries, auxilia os alunos, gradualmente, no conhecimento e apropriação de conceitos abstratos, embora ainda encontrem muitas dificuldades. Isso porque, segundo Menchiskaia (1969, p. 273), “[...] apesar de ter adquirido um domínio verbal razoável e determinados conceitos abstratos”²⁴, o pensamento do escolar continua sendo prático e objetivo.

Verifica-se que a linguagem é fundamental à vivência em sociedade, especialmente a linguagem escrita, haja vista que, conforme apontado no início do capítulo, vive-se numa sociedade grafocêntrica.

Por isso, uma ênfase especial recai sobre a aprendizagem da escrita, o que justifica inúmeras pesquisas acadêmicas explorando esta temática, especialmente destacando os processos de Alfabetização e Letramento, sem que

²² “La actividad escolar no solamente amplía el horizonte mental y da muchos conocimientos nuevos, sino que además, presenta nuevas exigencias al pensamiento u forma los procesos racionales”.

²³ “[...] pensamiento com um fim determinado y supeditado a um problema”.

²⁴ “[...] a pesar de que ya se há adquirido um gran material verbal y se tienen conceptos abstractos”.

as necessárias reflexões e informações tenham sido discutidas com os educadores ou mesmo exploradas em sua profundidade. Por esse fato, após discutir e compreender o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas na criança, o capítulo seguinte trata-se a Alfabetização e Letramento valendo-se de alguns questionamentos: Como esses dois processos se constituíram e se concretizaram nesta sociedade? O que é Alfabetização e Letramento? O que deve ser prioritário no processo de ensino-aprendizagem, tendo por base os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e o desenvolvimento humano?

Em busca de tais respostas e outras que contribuam para tais esclarecimentos, o próximo capítulo realiza-se as primeiras aproximações dos processos de Alfabetização e Letramento, uma vez que estes constituem-se nos mecanismos adotados pela sociedade atual para orientar as aprendizagens escolares acerca da linguagem escrita.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A leitura e a escrita, atualmente, são habilidades consideradas importantes para a vida em sociedade. Tornaram-se necessárias para a execução tanto de tarefas simples, como retirar um extrato bancário, ou de tarefas mais complexas, como fazer valerem os direitos e deveres dos cidadãos junto aos órgãos públicos, por exemplo. Por isso, é dever do Estado oferecer e garantir o acesso da população a esse direito, de forma a permitir possibilidades de “[...] inclusão social, cultural, política e de construção da cidadania” (MORTATTI, 2004, p. 15).

Nesse sentido, cabe questionar: De que maneira o processo de Alfabetização vem sendo concretizado no país? Que métodos e concepções exerceram e ainda exercem influências expressivas na Alfabetização da população brasileira? De que maneira as habilidades da leitura e da escrita se relacionam ao contexto político e econômico da sociedade? Qual a importância de se compreenderem esses dois processos na sociedade atual?

Para responder tais indagações, pretende-se, no presente capítulo, situar historicamente os conceitos de Alfabetização e Letramento no Brasil, elucidando os fatores sociais, culturais e econômicos responsáveis por desencadear discussões a respeito dessa temática nas mais diferentes instituições sociais, em especial na escola, onde se efetiva o processo de ensino-aprendizagem sistematizado, visando o desenvolvimento das funções cognitivas humanas.

Neste estudo, procura-se focalizar a Alfabetização como uma ação direcionada para a consolidação da aprendizagem formal da língua escrita no país. Para tanto, são estudados diferentes momentos históricos, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, a fim de identificar a forma como foi sendo consolidada, nos sistemas organizacionais políticos, à educação básica.

Em seguida, retomam-se, a partir de meados da década de 1980, as primeiras tentativas de se nomearem as práticas sociais da leitura e da escrita em contextos nacionais e internacionais, que culminaram na discussão e repercussão do termo Letramento nas diversas instituições sociais.

Esse percurso histórico se fez necessário no sentido de compreender os significados políticos, sociais e educacionais inculcados nos conceitos de

Alfabetização e Letramento. Procurou-se, ainda, analisá-lo, tomando como parâmetro a concepção vigotskiana de desenvolvimento psíquico do ser humano explicitada no capítulo anterior, a qual considera o uso da língua como o principal instrumento de promoção das funções psicológicas do ser humano.

3.1 – A Organização do Sistema Educacional Brasileiro e o Espaço da Alfabetização

Entender a organização do sistema educacional e do espaço destinado à Alfabetização na escola exige, antes de mais nada, explicitar o que se entende por educação e aprendizagem. Conforme Mortatti (2004, p.29),

[...] a educação pode ser definida como uma atividade específica e constitutivamente humana que tem por finalidade a formação, ou seja o desenvolvimento das virtualidades próprias do ser humano, considerando-se sua capacidade de ensinar e aprender, em diferentes situações, espaços e momentos da vida.

Essa práxis²⁵, conforme a autora, assume um caráter mediador entre o conhecimento historicamente produzido e as novas gerações, que se apropriam desse conhecimento.

A partir do século XVI, na Europa, começou a ser difundida a idéia de que a educação poderia transformar racionalmente a sociedade, enfatizando-se a esse respeito a educação escolar, em que o saber é rigorosamente planejado e sistematizado. Tal movimento facilmente repercutiu entre as instituições sociais da época, porque, paralelamente a esse fato, iniciou-se a construção social do conceito de infância, uma vez que, até então, as crianças viviam junto aos adultos e partilhavam com eles quaisquer situações sociais e familiares (ARIÈS, 1978).

Utilizando-se especialmente de expressões artísticas e sociais da época da renascença, Ariès (1978) demonstra como ocorreu o reconhecimento da infância enquanto fase de desenvolvimento do homem. Nas pinturas, a figura da criança recebe grande ênfase, sobretudo no que se refere às suas vestimentas: vestidos

²⁵ Por práxis entende-se “a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1967, p.3), tomando por base as relações sociais, culturais e ideológicas produzidas pela sociedade em que está inserido.

para as meninas e calças mais curtas para os meninos, respeitando-se suas estaturas e possibilidades de locomoção, fato que não acontecia na Idade Média.

Com o desenvolvimento dos estudos na área científica, a partir do início do século XIX, em particular da psicologia, novas concepções passam a exercer influência na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a educação escolar passa a contar com os esforços de reformadores moralistas e religiosos, que lutavam contra os resquícios medievais, ressaltando a função social da educação e da escola, enquanto instituição, na formação das crianças. Este processo esteve relacionado à aprendizagem da leitura e escrita baseada em preceitos, inicialmente, religiosos (MORTATTI, 2004).

Ainda segundo a autora, o sentido religioso foi sendo substituído, ao longo do século XIX, por um caráter laicizante. Em outras palavras, o processo educativo visava à formação das novas gerações para um projeto político liberal de Estado, que primava por uma nova ordem política e social. Nesse momento, o conceito de educação tornou-se sinônimo de progresso.

A educação tornou-se um meio privilegiado para o acesso à cultura letrada, um fator de civilização, em que a Alfabetização emerge como forma de garantir o acesso ao conhecimento social. Há, portanto, uma nova forma de os indivíduos se relacionarem com o Estado e “[...] com o mundo público da cultura letrada” (MORTATTI, 2004, p. 32).

Vale lembrar que a Alfabetização escolar firmou-se no cenário mundial há pouco mais de dois séculos, logo após a Revolução Francesa²⁶. Anteriormente a isso, a escrita possuía valor social e recreativo, sendo aprendida na própria instituição familiar, com mães, pais, avós.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a ascensão da classe burguesa, a escrita passou a representar uma possibilidade de acesso ao poder, novas perspectivas de vida e uma maneira de submeter a classe trabalhadora à atividade industrial. Daí a necessidade de se implementarem, no

²⁶A queda da Bastilha, no dia 14 de julho de 1789, marca o início do movimento revolucionário pelo qual a burguesia francesa, consciente de seu papel preponderante na vida econômica, tirou do poder a aristocracia e a monarquia absolutista. Por suas conseqüências e pela influência que exerceu na transformação dos países mais adiantados da Europa, é considerada a mais importante do ciclo de revoluções burguesas da história (MANACORDA, 1989).

processo de escolarização, as práticas culturais de leitura e escrita como reflexo de uma nova ordem social, política e econômica (WHIBY, 2002).

Também no Brasil, novas e velhas concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita criam um embate ideológico, constituindo uma ruptura com o passado de maneira que os sujeitos produzam “[...] determinados sentidos [...] em relação ao ensino da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2000, p. 23), os quais passam a constituir fatores fundamentais para o processo de trabalho e para a vivência dos homens em sociedade. Com o desenvolvimento da urbanização das cidades, novas práticas passam a exigir a utilização de tais habilidades, como o fechamento de contratos de compra e venda, a compreensão das instruções de funcionamento das máquinas, a utilização do dinheiro, a propaganda dos produtos comercializados, dentre outras.

Por esse fato, Alfabetização, analfabetismo e fracasso escolar têm se constituído, a partir das últimas décadas do século XX, em temáticas amplamente exploradas por autores como Freire (1975), Moll (1996), Kramer (2002), Gontijo (2003), Mortatti (2000), Soares (2004a), dentre outros, em todos os períodos da História da Educação Brasileira. Por meio dessas investigações, sistematizaram-se elementos concretos para o entendimento do processo de aprendizagem da linguagem escrita, especialmente no que se refere aos fatores sociais, econômicos e políticos que o influenciam, abrangendo os métodos de ensino, a relação oralidade-escrita, as tecnologias e ações didático-pedagógicas e, mais recentemente, as funções da leitura e da escrita em práticas sociais e culturalmente determinadas.

No Brasil, a preocupação com a educação escolarizada iniciou-se com a chegada dos jesuítas em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, o trabalho pedagógico jesuítico visava à formação da elite colonial e à difusão da doutrina católica entre os povos indígenas, sobrepondo a estes a cultura europeia. Desde o primeiro momento, verificou-se a submissão do saber entendido como rudimentar (indígena) ao saber elaborado (europeu), acentuando a condição de dominantes e dominados, que se perpetua até os dias atuais, especialmente considerando-se a aprendizagem da língua escrita que, na época, focalizava prioritariamente a europeia em detrimento da indígena (ARANHA, 1996).

Em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, com o intuito de centralizar a administração da Colônia para controlá-la de maneira mais eficiente, suprimiu o sistema de capitanias hereditárias que vigorava no país como organização econômica e política, elevando o Brasil à condição de vice-reinado. Nesse período, devido a questões políticas, expulsou os jesuítas do país, o que gerou uma nova fase na educação nacional, criando uma escola útil aos fins do Estado.

A educação colonial passou, então, a ser ministrada por professores régios²⁷, com aulas avulsas de Latim, Grego e Retórica, nas quais a formação do indivíduo voltava-se, sobretudo, ao atendimento dos interesses mercantis e industriais. As disciplinas demonstram, mais uma vez, a imposição da cultura européia, considerada mais desenvolvida que a local. (MANACORDA. 1989).

Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, a Proclamação da Independência em 1822 e a Constituição de 1824, os esforços educacionais do período convergiram para a manutenção e organização do ensino médio e superior, destinados à formação da elite no país. O ensino primário e técnico-profissional fica à margem das políticas e incentivos governamentais, pois os orçamentos provinciais eram escassos, os escravos tinham participação limitada na escola e o curso primário não era exigência para o ingresso no ensino secundário. Além disso, o ensino das primeiras letras a essa população não representava área de interesse para o Estado, uma vez que se trata de classes submissas, que pouco contribuíam no que se referia a decisões políticas ou econômicas²⁸.

Por esse fato, apenas algumas poucas iniciativas legais foram adotadas em benefício do ensino primário, dentre elas o Sistema Monitorial²⁹ - Método

²⁷ Com a destituição dos jesuítas feita pelo marquês de Pombal, chegam os professores régios, assim chamados porque eram contratados pela Coroa para substituir a escola jesuítica.

²⁸ Embora grande parte dos estudos realizados a respeito da Educação no Império revelem que o acesso às escolas era de privilégio das classes economicamente dominantes, autores, como Marcílio (2005, p. 85) apontam que as escolas de primeiras letras eram freqüentadas inclusive por “[...] crianças ricas e pobres, brancas, pretas, mulatas, crianças de grandes famílias, mas também filhas de mães solteiras e até expostas (abandonadas) e, em alguns casos, escravas”.

²⁹ O método Lancaster, baseado na obra de Joseph Lancaster, consistia na existência de apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos (decúria), haveria um

Lancaster. Apesar de a Constituição, outorgada em 1824, em seu artigo 179, ter estabelecido a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e em 1827, decretado o estabelecimento de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, bem como instituições para meninas nas cidades mais populosas, tais dispositivos nunca chegaram a se cumpridos (ARANHA, 1996).

Pode-se afirmar, portanto, que, desde o Império, a escola elementar apresentou-se bastante ineficaz, paralelamente à exclusão dos índios, escravos e mulheres, gerou um contingente muito grande de analfabetos, havendo sido constatado, após a independência, que quase 85% da população desconhecia as primeiras letras e seu uso social. Tratavam-se de pessoas que sequer sabiam ler um jornal, um decreto do governo ou algo parecido. Entre essas pessoas, encontravam-se, também, muitos dos grandes proprietários rurais (MORTATTI, 2004).

Em função das novas relações comerciais estabelecidas, as habilidades de leitura e escrita ganharam um *status* social: passaram a ser consideradas privilégios das classes hegemônicas para a manutenção do poder. Logo, sua aprendizagem passou a ser destinada, predominantemente, à elite dominante no país.

Na segunda metade do século XIX, verificou-se a mudança do eixo rural-agrícola para o eixo urbano, com intenso desenvolvimento das atividades comerciais e investimentos no processo de urbanização. No setor educacional, entre 1860 e 1870, criou-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, cuja função era estabelecer normas para o exercício da liberdade do ensino e criar um sistema para a preparação dos professores primários, visto que o curso normal, já instituído, enfrentava grandes dificuldades, desde a inexistência da prática de ensino até a falta de professores qualificados para o ensino da linguagem escrita e demais disciplinas científicas (ARANHA, 1996).

Conforme a autora, em termos legais, em 1854, a Reforma Couto Ferraz declarou o ensino elementar obrigatório a partir dos sete anos. Em 1879, o

aluno mais adiantado (decurião) que ensinaria os demais, que às vezes chegavam a centenas (ARANHA, 1996).

O professor permanecia na sala de aula, quase sempre ampla, a fim de orientar os alunos monitores na execução das tarefas, previamente sistematizadas, para que os demais pudessem aprender (CARDOSO, 2005).

Decreto Leôncio de Carvalho introduziu a obrigatoriedade e freqüência dos indivíduos de ambos os sexos de 7 a 14 anos nas instituições escolares. Em 1882, Rui Barbosa ampliou o artigo 179 da Constituição, tornando tal modalidade, ou seja, o ensino elementar público e gratuito.

Ainda segundo a autora acima referida, com a difusão dos ideais positivistas e do liberalismo no país e na Europa, em 1889, instaura-se a República no Brasil. A nova organização política procurou compor um sistema nacional articulado de educação pública para expandir a rede escolar e combater o analfabetismo, uma vez que o legado do Império foi bastante precário: escolas isoladas de ensino secundário e superior, bem como umas poucas escolas de ensino primário.

Nesse período, intensifica-se a necessidade de que a formação dos cidadãos e o aprendizado da linguagem escrita acontecessem preferencialmente nas instituições escolares, objetivando reduzir o atraso oferecido pelo período imperial nessa modalidade. Emerge, também, a necessidade de se conceber a leitura e a escrita como práticas sociais, por meio das quais se poderia firmar uma nova ordem política, social e econômica.

Visando ao atendimento dessas novas necessidades, o Estado de São Paulo promoveu uma reorganização em sua estrutura escolar, que logo serviu de modelo para os demais estados do país. Especificado na Reforma Caetano de Campos em 1892, o novo modelo visava a criação de

“[...] escolas para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário, e a introdução de novos e mais adequados métodos e processos de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como material didático para esse fim” (MORTATTI, 2004, p. 55).

Somente durante a década de 1930, constituiu-se o sistema educacional brasileiro, organizado e articulado em alguns princípios básicos, como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau, direito à educação, liberdade de ensino, ensino religioso de caráter interconfessional e obrigação do Estado e da Família em relação à educação, princípios muitas vezes desrespeitados na prática (FAUSTO, 2001).

Com alguns dos reformadores educacionais ocupando cargos importantes na administração do ensino, conforme relata Moll (1996), a Revolução de 1930³⁰ produziu importantes transformações no campo educacional, tais como: a criação do Ministério da Educação – M.E., dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação; a inclusão de um capítulo sobre a Educação, na Constituição de 1934, e atribuição de funções de controle ao Governo Federal. Além disso, a referida Constituição acrescentou, por meio de seu artigo 149, que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 2005).

Com o Golpe do Estado Novo e a Constituição imposta ao país em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas assumiu um controle ditatorial sobre a sociedade brasileira que repercutiu em todos os setores. O direito de todos à educação deixou de estar explícito na Constituição, o compromisso político voltou-se às elites dominantes e a educação pública ficou relegada a segundo plano. Entre 1937 e 1945, “[...] a escola dedicou-se à formação profissionalizante para as camadas populares e formação científica superior para as elites” (MOLL, 1996, p. 26).

A partir de 1945, a redemocratização do país defrontou-se com 50%³¹ da população analfabeta. Ao mesmo tempo, a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek abriu as portas ao capital internacional e muitas multinacionais se instalaram no país. Houve crescente expansão de movimentos de reivindicação do ensino público para as camadas populares e campanhas destinadas à Alfabetização de adultos, uma vez que o domínio das habilidades

³⁰A Revolução de 1930 foi o movimento armado iniciado em Porto Alegre - RS com o objetivo imediato de derrubar o governo Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente em março daquele ano, em pleito não reconhecido pela oposição, reunida na Aliança Liberal. O candidato derrotado era Getúlio Vargas, ex-ministro da Fazenda de Washington Luís, que tinha como companheiro de chapa João Pessoa, governador da Paraíba. As mudanças de ordem econômica, política e social que ocorreram a seguir no país fizeram com que a Revolução de 1930 fosse considerada o marco inicial da Segunda República no Brasil (FAUSTO, 2001).

³¹ ROMANELLI (1980).

básicas da leitura e da escrita constituía-se fator imprescindível ao trabalho nas indústrias.

Entre esses movimentos, destacaram-se a Campanha de Educação de Adultos³² em 1947, o Movimento de Educação de Base – MEB³³, em 1961, e o Programa Nacional de Alfabetização³⁴, em 1964. Acompanhando essas inovações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades do ensino após treze anos de discussão no Congresso Nacional.

De 1964 a 1985, o país foi submetido à ditadura militar, e os programas propostos para eliminar o analfabetismo sucumbiram. Nesse período, a exclusão social era o principal fator para o fracasso escolar dos educandos. Os avanços populares também foram contidos: numerosas escolas foram invadidas pela polícia, professores e estudantes foram presos e exilados e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes de controle do Sistema Nacional de Informações – SNI (ARANHA, 1996).

A partir das investigações realizadas por Moll (1996), é possível afirmar que altos índices de analfabetismo foram detectados no período ditatorial militar, visto que muitos estudantes foram privados de freqüentar a escola por medo ou insegurança ocasionados pela forma de governo instituída pelos militares. Muitos estudantes do ensino superior foram perseguidos e até mesmo exilados do país, fatos que ocasionaram intensas revoltas e protestos em várias regiões do país e repercutiram de maneira negativa em todas as demais modalidades de ensino, incluindo-se entre elas a educação primária.

Com a instalação da Assembléia Constituinte em fevereiro de 1987, o Fórum da Educação na Constituinte, formado por 34 entidades, defendeu quatro

³² Sob a direção do professor Lourenço Filho, a Campanha de Educação de Adultos, realizada pelo Ministério da Educação, surtiu resultados consideráveis no tocante às matrículas de alunos no ensino supletivo. Em 1943, antes da Campanha, o número de alunos matriculados era de 94.291. Em 1950, esse número chegou a 720.000 (ROMANELLI, 1980).

³³ O MEB foi patrocinado pelo governo federal em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Apostava no desenvolvimento da educação radiofônica em Estados do nordeste do Brasil (BRASIL, 2005).

³⁴ O Programa Nacional de Alfabetização envolveu a mobilização de toda a sociedade brasileira, por meio de instituições educacionais ou não para promover a alfabetização de jovens e adultos, mediante o uso do método Paulo Freire, sendo ele mesmo o coordenador do programa (BRASIL, 2005).

princípios básicos para o ensino: (1) ensino público, gratuito e laico para todos; (2) destinação de 13% das verbas do Governo Federal e de 25% das de outros governos ao ensino; (3) verbas públicas exclusivamente para escolas públicas e (4) democratização da escola.

Na década de 1980, a intensa participação da oligarquia brasileira impediu que houvesse avanços mais significativos para a concretização dos princípios anteriormente citados. Segundo Enguita (1996), Florestan Fernandes, um dos parlamentares participantes das decisões na Constituinte, expressa sua indignação frente a essas forças conservadoras contra a criação da escola pública, laica e unitária.

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação (ENGUIITA, 1996, p. 55).

Os princípios apontados na Constituinte serviram de base às propostas da Lei de Diretrizes e Bases - LDB - 5024/71 que, como a de 1961, deveria englobar todos os graus e modalidades de ensino e favorecer o avanço democrático da sociedade e da escola. Estes ideais ainda hoje perduram em nossa sociedade e na educação. A LDB Lei nº 9394/96 traz em seu artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2005).

Por meio dessa pequena incursão histórica na educação no país, pode-se afirmar que a Alfabetização e o analfabetismo precisam ser compreendidos com base nas relações de produção dos bens socioeconômicos estabelecidos em determinadas épocas históricas da sociedade. As próprias habilidades da leitura e escrita passam a ser exigidas à medida que os homens criam outras condições materiais de desenvolvimento.

Atualmente, perdura, no Brasil, a exclusão das camadas populares do processo escolar. Problemas como falta de vagas e a reprovação e evasão

escolares permanecem constantes no sistema público de ensino, embora de modo contraditório, insistentes campanhas do governo³⁵ mostrarem o contrário. Concomitantemente, os veículos de comunicação, com frequência, apontam uma queda no desempenho dos alunos e indicadores educacionais como o PISA³⁶ e o SAEB demonstram que o problema do analfabetismo no Brasil ainda representa um desafio aos governantes, aos educadores e à sociedade. Problema este, enfrentado, também, pelos demais países em crescimento, uma vez que a Alfabetização se relaciona estreitamente com o nível de desenvolvimento econômico, seja de uma determinada região de um país, seja de um conjunto de nações.

3. 2 - Alfabetização: Concepções e Métodos

Toda prática educativa pressupõe uma teoria que sirva de base para sua concretização, quer o professor tenha consciência disso ou não. Assim, dependendo de seu suporte teórico e epistemológico, poderá ou não possibilitar uma aprendizagem a seus educandos por meio de atividades pedagógicas específicas (MORTATTI, 2000).

Ao longo da história da Alfabetização em diferentes países, diversas concepções epistemológicas ocuparam os espaços escolares, cada uma tentando atender aos interesses e necessidades dos homens em uma determinada época.

A Concepção Empirista, cujo maior expoente foi John Locke (1632-1704), corresponde a uma doutrina relativa à natureza do conhecimento. Nessa vertente, a mente é considerada uma espécie de receptáculo a ser preenchido com o conhecimento advindo do mundo externo. Não existem idéias inatas e o pensamento se constitui mediante as experiências do indivíduo, sobretudo realizadas por meio dos sentidos (ARANHA; MARTINS, 1992).

³⁵ Campanha Nacional pelo direito à Educação em 2005; Semana da Educação para Todos: Tudo pela Educação, 2005; Toda criança na Escola, 1998; Amigos da Escola , 2004/2005 (BRASIL, 2005).

³⁶ Realizado pela primeira vez em 2000. o PISA é uma avaliação patrocinada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que visa traçar um panorama mundial da educação com aplicação de testes trienais nas diversas áreas do conhecimento.

A partir de suas idéias, resultaram dois enfoques pedagógicos que influenciaram, significativamente, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita: (1) o enfoque tradicional, que teve sua primazia no período do Brasil Colônia com os Jesuítas e que perdura até os dias atuais e (2) o enfoque comportamentalista, a partir da metade dos anos de 1950, implantando-se oficialmente na área educacional com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.540/68 e 5.692/71 (ARANHA; MARTINS, 1992).

Pode-se utilizar de Behrens (2000) para compreender a postura tradicional. Segundo ela, a vertente tradicional, a educação está centrada no professor. Sua função é ensinar os alunos por meio da transmissão dos conteúdos, quase sempre utilizando-se de aulas expositivas, exercícios repetitivos e memorização. Assim, é possível inferir que o processo de Alfabetização apóia-se em técnicas para codificação e decodificação da linguagem escrita. Além disso, a escrita espontânea da criança, em fase inicial, não é considerada e a cartilha torna-se a base do processo, sendo, por isso, seguida seqüencialmente.

Já a comportamental traduz-se numa educação relacionada à transmissão do conhecimento ao sujeito que aprende, a fim de que o ensino possa promover mudanças comportamentais nos mesmos. Para atingir esse objetivo, o processo de aprendizagem requer um planejamento minucioso em cada etapa do ensino, que acontece de maneira gradual, segundo os níveis de desenvolvimento de cada aluno aprendiz. No caso da Alfabetização, a língua é dividida em pequenas partes isoladas, com exercícios de completar lacunas, preencher segundo modelos e outras atividades específicas que permitam o domínio do conteúdo ao qual os exercícios se relacionam.

Em ambos os enfoques, a língua escrita é entendida como uma modalidade pronta e acabada a ser consumido em um espaço de tempo definido. Nesse processo, o aluno torna-se um sujeito passivo em que a rigidez e a disciplina se sobressaem (WHIBY, 2002).

Além da concepção empirista, outra corrente de pensamento a influenciar o processo de Alfabetização no país foi o Apriorismo ou Inatismo. De acordo com ela, os meios que propiciam a aprendizagem estão centrados no sujeito, ou seja, constituem-se em estruturas inatas. Sob enfoque pedagógico, essa concepção se revelou por meio da Gestalt e da abordagem Humanista, defendendo propostas

pedagógicas em que a escrita deveria ser colocada à vista do educando no espaço da sala de aula, nomeando-se objetos, por exemplo. O professor tornou-se facilitador da aprendizagem, podendo intervir nesse processo (WHIBY, 2002).

Dessa concepção, extraiu-se a vertente Construtivista, implantada no Brasil a partir dos anos de 1980 e fundamentada em estudos de Jean Piaget³⁷ (1997), Emília Ferreiro e Ana Teberosky³⁸ (1985) Parte do pressuposto de que o conhecimento não é inato e nem está presente apenas no meio externo, embora considere que as estruturas cognitivas já estejam constituídas no sujeito desde o nascimento. Pela via da interação entre o sujeito e o objeto efetiva-se a construção do conhecimento.

De acordo com o construtivismo, o sujeito tem papel fundamental na produção e assimilação do conhecimento: ele aprende valendo-se de suas próprias experiências com os objetos e, dessa forma, constrói e reconstrói as categorias de pensamento. Para atender essa premissa, o papel do professor consiste em organizar um ambiente educativo no qual os alunos tenham liberdade para expressar e direcionar suas atividades de conhecimento de acordo com suas necessidades. Além disso, cabe-lhe administrar o tempo e o espaço em que a aprendizagem deverá ocorrer, tendo por base o atendimento a objetivos previamente definidos.

No caso brasileiro, um grande equívoco pedagógico foi transformar essa concepção de aprendizagem em método de ensino. Isso porque

[...] a ação pedagógica envolve dois pólos: o ensino e a aprendizagem, representados, respectivamente, pelo professor e pelo aluno. Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica pensar o pólo “ensino” e sim, o pólo “aprendizagem”. De modo mais preciso, não estão voltados à questão do “como ensinar”, mas ao “como o indivíduo aprende”. O “como ensinar” é tarefa a quem devem se dedicar os especialistas em educação, aproveitando os avanços teóricos conquistados por esses pesquisadores (ROSA, 1998, p. 40).

Nesse mesmo período, coincidindo com intensas transformações sociais e culturais advindas do processo de abertura política do país, a Teoria Dialético-

³⁷ Conforme obra de 1966, traduzida para o português em maio de 1967.

³⁸ Obra originalmente publicada em espanhol sob o título “*Los Sistemas de Escritura em el desarrollo Del Nino*”, México 1984; traduzida para o português em 1985.

Materialista começa a ganhar espaço entre os educadores. Essa nova concepção enfatiza “[...] uma relação dialética e contraditória entre educação e sociedade” (MORTATTI, 2004, p. 69). Tal postura visa, sobretudo, a superar a visão de que a escola constitui-se no meio pelo qual as mudanças sociais se efetivam na sociedade, bem como a concepção de que ela apenas reproduz e ensina a reproduzir a ideologia dominante e as desigualdades sociais.

A luta por uma escola democrática, de acordo com essa concepção, relaciona-se ao oferecimento de condições às camadas populares, bem como de dispositivos políticos e culturais capazes de contribuir para uma emancipação do indivíduo e instrumentalizá-lo para uma conseqüente luta pela superação das injustiças sociais. Para atingir esse fim, a educação assume como papel primordial a tarefa de formar cidadãos e homens pensantes, por meio de práticas sociais contextualizadas, definidas em um momento histórico específico, considerando-se as necessidades, objetivos e interesses dos indivíduos que as presenciam. Esse processo, a ocorrer no interior da instituição escolar, poderá resultar em autonomia, criticidade e participação social ativa e efetiva, tal qual a Teoria Dialético-Materialista pressupõe (SAVIANI, 1985).

É evidente que essa democracia, em termos mais amplos, poderá ser alcançada à medida que o professor compreenda sua responsabilidade frente ao entendimento da relação mundo-sociedade, possibilitando formas de participação dos alunos no processo de aprendizagem que permitam a formação intelectual e a tomada de consciência das lutas sociais e ideológicas que acontecem na sociedade e se refletem no interior da instituição educativa, seja por meio dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, seja pelo discurso político e histórico utilizado por ele próprio.

Em termos legais, esse ideário democrático foi apontado na Constituição de 1988, que manteve a gratuidade do ensino público e a obrigatoriedade do ensino fundamental em todo o país, mas não discutiu como deveria acontecer a formação de professores. Além disso, instituiu-se a Lei 9.394 em 1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, articulando o aprendizado da leitura e da escrita à Alfabetização, baseado em pesquisas relacionadas a essa área. A maioria delas referem-se a concepções epistemológicas acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Cada uma delas gerou, na prática, um método de ensino para a aquisição da linguagem escrita. De acordo com Moll (1996), desde Comenius³⁹ a busca pelo melhor método para ensinar e aprender se faz presente.

No caso brasileiro, os métodos de ensino desenvolvidos e utilizados na escola para a Alfabetização podem ser classificados em sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos partem da associação entre fonemas e signos para a construção de frases e textos; trata-se, portanto, de uma aprendizagem mecânica. Tais pressupostos se concretizam por meio da aplicação dos métodos alfabético, da soletração, fônico e da silabação.

Já os métodos analíticos utilizam-se de unidades maiores de estruturas da língua, como sentenças e textos, culminando nos fonemas, letras e sílabas. A título de exemplos, podem ser citados os métodos da palavração e sentencição. Mesmo com a preocupação em realizar uma Alfabetização mais contextualizada, os métodos analíticos cristalizam o processo de Alfabetização em etapas quase sempre pré-estabelecidas (MOLL, 1996), porque pressupõem um conjunto de ações sistematizadas e planejadas a serem executadas para que ocorra a apropriação do código escrito, partindo-se do texto para a frase, desta às palavras, até chegar às letras e sons.

Dois métodos, duas novas opções de mudança no que se refere à aprendizagem da língua escrita. Novamente “[...] insegurança, medo do desconhecido. O novo representa quase sempre uma ameaça. Ameaça à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado” (ROSA, 1998, p. 13). Nesse cenário a concorrência dos educadores para a adoção de um ou outro método, ao longo da história da educação do país, ocasionou uma mistura entre os métodos de ensino e um conseqüente esvaziamento de conteúdos em sala de aula, perceptível nos dias atuais, à medida que aprender a ler e escrever tornou-se uma atividade à parte das demais atividades do contexto sócio-cultural-pedagógico, o que talvez justifique o mau desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio em exames vestibulares, nos testes do SAEB e do PISA.

³⁹ Jan Amos Komenský, cujo sobrenome foi latinizado para Comenius, nasceu em Nivnice, Morávia, em 28 de março de 1592. As inovações introduzidas por Comenius nos métodos de ensino influenciaram, em grande medida, as reformas educativas e as teorias de eminentes pedagogos de séculos posteriores (GASPARIN, 1994).

No sistema público de ensino, há o predomínio de uma visão pragmática do aprendizado da língua escrita, que desconsidera o sujeito em seus interesses e particularidades determinados socialmente, tratando-o como um sujeito imóvel, estático, que repete e treina. A ênfase da aprendizagem da escrita recai na criança que “[...] fala como o livro, uma prática que converte a fala em silêncio” (FRAGO, 1993, p. 21), pois não ocorre uma aprendizagem que estabeleça relações que vinculem a linguagem oral e a escrita.

De acordo com Moll (1996), Kleiman (1995) e Soares (2004a) é em situações de atendimento às suas necessidades sociais que o homem desenvolve a linguagem oral. É vivendo e experienciando com seus pares que as palavras e os gestos ganham significados importantes a fim de serem posteriormente interpretados por outras pessoas. Nesse sentido, a linguagem é um produto coletivo, cultural e histórico da humanidade, quer seja ela oral ou escrita. Da mesma forma, sua aprendizagem e ensino devem ocorrer de forma a garantir sua funcionalidade nas mesmas práticas sociais em que se originam.

Entretanto, no interior da instituição escolar, a Alfabetização sempre esteve relacionada à codificação e decodificação. Somente nas últimas décadas, autores como Freire (1975), Kleiman (1995), Soares (2004a), Smolka (1993) e Mortatti (2004), dentre outros, atribuíram à Alfabetização ou ao aprendizado da linguagem escrita uma relação intermediada entre os educandos e o mundo, de forma que aqueles possam atuar e refletir sobre seu meio, com base em conhecimentos adquiridos via linguagem oral e ampliados pela linguagem escrita.

Dessa forma, não basta um ensino mecanicista centrado apenas nas duas habilidades básicas anteriormente mencionadas. Mais que isso, é preciso e necessário proporcionar o desenvolvimento do pensamento, de capacidades cognitivas, bem como a apropriação de conceitos.

Atualmente, o que se verifica nas instituições escolares não é a presença de um único método de Alfabetização, mas um trabalho pedagógico resultante de uma mistura de todas ou da maioria das vertentes anteriormente explicitadas. Este fato contribui para práticas pedagógicas mecanicistas do ensino da linguagem escrita por parte daquele que ensina e descontextualizadas para aquele que aprende. Rosa (1998, p. 38) esclarece que:

[...] é compreensível que os professores estejam a procura de um novo “método”. As dificuldades a serem enfrentadas na escola e, mais precisamente dentro da sala de aula, são tantas que a grande expectativa é a de encontrar um jeito milagroso de melhorar o desempenho dos alunos.

Frente às dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em sala de aula, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da língua escrita, é preciso considerar que apenas o método de ensino não é suficiente para determinar o cotidiano pedagógico. Para que a aprendizagem da linguagem escrita traga significado para a criança, necessita estar inter-relacionada com as práticas sociais das quais ela se origina. Está aí justificada a necessidade de compreensão do Letramento, como novo conceito utilizado no cotidiano educacional, que procura abarcar tais discussões não em substituição do processo de Alfabetização, mas porque em alguns momentos se aproxima dele no ambiente escolar.

3.3 – A Alfabetização no Contexto do Letramento.

A fim de compreender o conceito do Letramento é preciso contextualizá-lo considerando-se que a vida social e cultural sofreu profundas transformações no século XX, especialmente relacionadas ao conhecimento científico e tecnológico. As transformações decorrem de fenômenos que afetam a economia mundial e todas as demais instâncias sociais nela existentes são denominadas de neoliberalismo⁴⁰ e globalização⁴¹.

Tais modificações implicam a formação de um sujeito capaz de atuar nesse contexto de maneira crítica e reflexiva, que revela a necessidade de que a

⁴⁰ O neoliberalismo corresponde a uma prática econômica que reduz a intervenção do Estado na economia e deixa o mercado se auto-regular com total liberdade. Privatizações e livre concorrência são características desse tipo de pensamento (GENTILI; SILVA, 1996).

⁴¹ Por “globalização” entende-se um processo econômico e social que estabelece uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo. Através deste processo, as pessoas, os governos e as empresas trocam idéias, realizam transações financeiras, comerciais e culturais. O conceito de “Aldeia Global” se encaixa neste contexto, pois está relacionado com a criação de uma rede de conexões, que deixam as distâncias cada vez mais curtas, facilitando as relações culturais e econômicas de forma rápida e eficiente (LOMBARDI, 2001).

educação promova no indivíduo o desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores necessárias a sua vivência em sociedade.

No mundo, o desenvolvimento científico, as conquistas espaciais, as correntes filosóficas e tendências literárias produziram a necessidade de formação um novo homem, capaz de perceber e atuar em sua realidade de maneira mais crítica e reflexiva, questionando e interagindo com seus pares.

Entretanto, tais transformações, capazes de atender às necessidades dos homens, não se estenderam a todos. Ao lado de intensa produção e desenvolvimento tecnológico, um abismo de desigualdades sociais foi constituído, faces antagônicas geradas pelo modo de produção capitalista, uma vez que a produção de bens atende às necessidades do capital e não às da população em geral. Essa contradição é percebida em todos os campos sociais, inclusive na educação.

Na década de 1980, no cenário educacional, preocupações tais como: a formação do professor, as políticas públicas voltadas à rede de ensino, a aprendizagem dos alunos, dentre outras, passam a ser alvo de pesquisas e questionamentos. Nas universidades, inclusive os problemas no e do processo de Alfabetização começam a ser estudados e fundamentados por pesquisadores como Paulo Freire (1975), Piaget (1997), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Porém, todo esse movimento de investigação e compreensão das questões sociais atende a uma necessidade mais ampla, que se refere à democratização do país, justamente porque as diferenças sociais criadas historicamente se refletem com muita intensidade no ambiente escolar e vice-versa. Nesse momento, uma nova discussão começa a tomar corpo: a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita para além do ler e escrever oferecidos pelas instituições formais de ensino. Por esse fato, não é de se estranhar que essa necessidade tenha surgido simultaneamente em vários países em meados dos anos de 1980.

Literacia em Portugal, *Letramento* no Brasil, foram utilizados para denominar o uso social da leitura e da escrita para além dos conceitos já empregados no processo de Alfabetização. De acordo com Soares (2004b, p. 18, grifos da autora),

[...] **letramento** é uma palavra que criamos traduzindo 'ao pé da letra' o inglês *literacy*: **letrado**, latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Apesar de relativamente nova, a palavra *literacy* já existia em países como os Estados Unidos e Inglaterra desde o final do século XIX, mas, somente nos anos de 1980, começou a ser foco de estudos e produção científica na área acadêmica. Nesse mesmo período, mais especificamente no final da década de 1970, a Unesco qualificou o conceito de *literate* como *functionally literate*, sugerindo modificações para as avaliações internacionais que tratavam do domínio da leitura e escrita, para que os testes avaliassem mais do que a capacidade de ler e escrever (SOARES, 2004b).

É evidente que, apesar de surgidos no mesmo momento histórico, os conceitos de Letramento, sob a ótica de diversas denominações, possuem significados e preocupações estritamente relacionados ao contexto cultural de cada país.

Nos países desenvolvidos ou de primeiro mundo, como a França e os Estados Unidos, os problemas com *illettrisme* e *literacy* não se relacionam à Alfabetização no sentido de aprendizagem e apropriação do código escrito. O fato era que, embora alfabetizada, a população não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias à participação ativa e efetiva nas decisões políticas, econômicas e sociais em que se fazia necessário o uso da linguagem escrita, fator que, também, dificultava a entrada dos jovens e adultos no mercado de trabalho. Observa-se, portanto, que o conceito de Letramento surgiu nesses países como fenômeno independente da Alfabetização, uma vez que esta etapa, no processo de aquisição da linguagem escrita, já não se apresentava como obstáculo a essas sociedades.

No Brasil, a necessidade do uso competente da leitura e da escrita em situações sociais (Letramento) está vinculada ao questionamento do aprendizado inicial da decodificação da língua (Alfabetização). Assim, os termos Alfabetização e Letramento se fundem, conforme podem ser detectados em análises dos Censos Demográficos, em reportagens da mídia e na própria produção

acadêmica, na qual quase sempre se verifica a prevalência do Letramento sobre a Alfabetização (SOARES, 2000).

No que se refere aos Censos, o conceito de alfabetizado que vigorou até 1940 era aquele em que o indivíduo declarava saber ler e escrever, interpretado como capacidade de escrever o próprio nome. Em 1950, o conceito sofreu uma modificação: era considerado alfabetizado aquele que soubesse escrever e ler um bilhete simples, ou seja, exercer uma prática simples de leitura e escrita. Nos dias atuais, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios – PNADs, para além da escrita do bilhete simples, a Alfabetização é avaliada por anos de escolarização, frequência à escola ou creches e taxas de analfabetismo. Tais critérios indicam o nível de Alfabetização funcional da população, cujo critério aproxima-se do conceito de Letramento: saber ler e escrever para fazer uso social de tais habilidades (BRASIL, 2005a).

A utilização pela mídia de terminologias como “semi-analfabetos”, “iletrados” e “analfabetos funcionais” representa tentativas de se nomear um fenômeno relacionado à Alfabetização, que ultrapassa o ler e escrever um bilhete simples, aproximando o conceito de Alfabetização ao de Letramento, sem que a compreensão necessária das terminologias seja efetuada.

Na área da produção acadêmica, o estudo dos termos e dos processos de Alfabetização e Letramento, realizados por Tfouni e Rojo (*apud* Kleiman, 1995), Kleiman (1995) e Soares (2000), procura conceituar e confrontar os dois processos e, embora, muitas vezes, pareçam se confundir, cada um deles possui especificidades que os diferenciam (SOARES, 2000).

Verifica-se entre os educadores, atualmente, a tendência de se adotar o termo Letramento como algo mais amplo, tornando possível sua adoção no interior das instituições escolares em substituição à Alfabetização, sem a realização de estudos necessários ao entendimento das terminologias e das respectivas ações pedagógicas.

Frente às novas discussões no campo educacional, provocadas pelo novo conceito, o processo de Alfabetização, tal qual era conhecido desde o Brasil Colônia, vem sofrendo, no decorrer do século XX, diferentes interpretações. Essa mudança está relacionada com as freqüentes denúncias sobre o fracasso escolar dos alunos do sistema público de ensino em exames nacionais e internacionais

de rendimento escolar, fato este amplamente divulgado e denunciado no país e no mundo (SOARES, 2000).

É evidente que não se trata de um fato absolutamente novo. Durante a história do Brasil, é possível perceber que a educação não se constituiu em foco de atenção por parte do governo, especialmente o ensino básico (Ensino de Primeiras Letras, Educação Elementar), culminando no que hoje se constata: alunos no final do ensino fundamental na condição de semi-alfabetizados e com condição limitada de leitura e interpretação de textos.

Várias são as causas para a mudança de compreensão a respeito do processo de Alfabetização. Limitando-se às causas de natureza pedagógica, verifica-se:

[...] a reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio de progressão continuada que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos [...] Me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980 (SOARES, 2004a, p. 9).

Em se tratando de mudanças de paradigmas educacionais referentes à Alfabetização no Brasil, os anos de 1980 e 1990 tiveram domínio hegemônico do construtivismo, sob forte influência de pesquisas realizadas por Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1985), tornadas públicas por meio da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, as quais foram confundidas com os métodos de ensino. A perspectiva psicogenética provocou mudanças substanciais no processo de Alfabetização. Segundo Soares (2004a), essa concepção:

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados ‘tradicionais’ – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a

língua escrita em seus usos e prática sociais, isto é, interagindo com material 'para ler', não com material artificialmente produzido para 'aprender a ler (SOARES, 2004a, p.10-11).

Todavia, juntamente com os benefícios, a Teoria Psicogenética produziu alguns equívocos que culminaram na já mencionada perda da especificidade do processo de Alfabetização, cujos efeitos se estendem até os dias atuais (SOARES, 2000).

Dentre esses equívocos, o aspecto lingüístico da formação de palavras cedeu lugar à aprendizagem psicológica da língua. Concomitantemente, ocorreu o abandono dos métodos de Alfabetização, como se estes fossem restritos apenas ao ensino tradicional. É evidente que tais mudanças estavam alicerçadas em teorias pedagógicas que, nesse momento histórico, se faziam necessárias para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, respondendo, portanto, a necessidades criadas socialmente (SOARES, 2000).

Sem desmerecê-las, outro equívoco pedagógico, denunciado por Soares (2000) e amplamente discutido atualmente, refere-se à substituição imediata da Alfabetização pelo Letramento, pelo fato de se acreditar que a criança aprende a ler apenas por meio do convívio intenso com o material escrito derivado das práticas sociais, como se todo material que chega à escola não se constituísse como criação histórica humana.

É verdade que o resgate dessa especificidade não implica dissociá-la do processo de Letramento. Não se pode conceber a Alfabetização como prática autônoma e anterior ao Letramento. Os dois processos são concomitantes, embora na prática a necessidade de estudos específicos acerca da Alfabetização (desenvolvimento de uma capacidade individual de utilização dos códigos lingüísticos, por meio da apropriação dos mesmos) e do Letramento (práticas sociais de leitura e escrita culturalmente determinadas) tenha provocado o uso deste como algo mais diverso, complexo e mais amplo que a Alfabetização propriamente dita (SOARES, 2000)⁴².

⁴² Toda essa repercussão do termo letramento nas mais diferentes esferas sociais gera, como consequência, a adoção de um novo termo em substituição à alfabetização. De acordo com Mortatti (2004, p. 85), “[...] vem-se gradativamente substituindo ‘alfabetização’ por ‘alfabetismo’”, como forma de melhor traduzir o inglês *literacy* e abarcar todas as discussões atuais acerca dessa temática, ampliando seu sentido.

Costa (2000) e Kleiman (1995) mencionam estudos efetuados por Brian Street, que toma a oralidade como objeto de análise e de especificidade nos estudos acerca do Letramento. Para ele, a terminologia adotada justifica o fato de que, mesmo sem dominar as habilidades de leitura e escrita, as pessoas são capazes de se comunicarem e utilizarem informações escritas no cotidiano, uma vez que relacionam as informações contidas em um portador de texto à mensagem recebida oralmente de outrem.

Nesse contexto de interações sociais, a escola se destaca como uma das agências de Letramento que tem como principal preocupação o ensino e aprendizagem de códigos, sobretudo o alfabeto (a Alfabetização), necessários à promoção e ao sucesso dos educandos no interior da instituição escolar.

De acordo com Street (*apud* KLEIMAN, 1995), as práticas de uso social da escrita na escola baseiam-se numa concepção de Letramento denominada autônoma, pelo fato de considerar a existência de apenas uma forma para que o Letramento se desenvolva: prioriza-se a Alfabetização e, com ela, a linguagem escrita, que, por sua vez, difere em muitos aspectos da linguagem oral.

No modelo autônomo, há o predomínio da produção textual discursiva, uma vez que a escrita é uma habilidade que necessita ser planejada e organizada, fato que a diferencia da linguagem oral. Entretanto, nem tudo o que se escreve é totalmente planejado. Cartas pessoais, por exemplo, possuem no corpo do texto muito mais características pertinentes ao diálogo do que da formalidade da linguagem padrão. Nesse ponto, percebe-se que a escrita possui em si diferenças e semelhanças em relação à linguagem oral.

Nesse sentido, muitas críticas se sobrepõem ao modelo autônomo de Letramento, o qual se contrapõe ao modelo 'ideológico'. Este defende que as práticas de Letramento são sociais e culturalmente determinadas, assumindo diferentes significados de acordo com os contextos sociais em que se estabelecem as relações entre práticas orais e práticas letradas. Em outras palavras, Kleiman define Letramento, nessa concepção, como “[...] o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

De acordo com o modelo ideológico, linguagem oral e escrita se influenciam mutuamente. Assim, cada grupo social possui práticas de Letramento de base cultural que originam habilidades específicas em seus integrantes. O que ocorre é que algumas dessas habilidades desenvolvidas não são privilegiadas pela escola. Nessa concepção, quase sempre a maneira aprendida em casa, por exemplo, é conflitante com a maneira ensinada pela escola, o que ocasiona a dissociação entre o aprendizado da escrita de seu uso social, na medida em que a escola desconsidera a experiência da criança com a oralidade. (TERZI, 1995).

Em se tratando da aprendizagem da linguagem escrita, é preciso considerar que esta se constitui em fenômeno histórico e social, originado em contextos de vida prática e trocas de experiências. Por esse fato, seu ensino e aprendizagem em instituição formal requer que tais contextos culturais sejam considerados e sirvam de alicerce à aprendizagem, que o educando estabeleça relações de significado entre aquilo que vivencia em seu ambiente familiar e os novos conhecimentos científicos assimilados via processo educativo.

Sem desmerecer uma ou outra concepção acerca do Letramento, o professor deve ter consciência e conhecimentos acerca deste processo para que sua prática pedagógica possa ser capaz de possibilitar ao educando uma compreensão maior acerca da linguagem escrita, enfatizando sua estrutura e organização, a ponto de que perceba as particularidades, semelhanças e diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Assim sendo, poderá fazer uso consciente e autônomo das duas modalidades da língua em diferentes situações de vida social em que se fizerem necessárias à comunicação, transmissão de informações ou aquisição de conhecimentos.

Infelizmente no Brasil, onde as possibilidades de acesso à escola e à cultura são hierarquizadas, o Letramento aparece como forma mais 'evoluída' da linguagem escrita e a escola surge como principal meio de acesso a um tipo de Letramento altamente valorizado pela sociedade. Paralelamente a isso, a permanência na escola torna-se sinônimo de aquisição dos bens culturais de prestígio, enquanto que o não acesso ou o fracasso torna-se "déficit" cultural; uma vulnerabilidade frente às diversas situações com as quais convive (SIGNORINI, 1995).

A escola é, portanto, o espaço onde os homens estabelecem contatos mais sistematizados com o sistema de leitura e escrita, juntamente com os conhecimentos científicos produzidos socialmente. É local propício para a interligação das experiências cotidianas com os conhecimentos científicos, no qual elas são valorizadas, repensadas e ampliadas por meio da mediação e do conhecimento do professor, para que mais tarde tornem-se objeto de ação dos sujeitos para o desenvolvimento do pensamento. É um espaço em que a Alfabetização pode acontecer como atividade discursiva em que a língua se torna instrumento mediador e objeto para aquisição dos conhecimentos sistematizados e elaborados socialmente (SMOLKA, 1993). Nesse mesmo espaço cabe, questionar: como deve ocorrer o processo de Alfabetização para que o aprendizado da linguagem escrita tenha relação direta com o uso social da mesma? Como deve atuar o professor partidário dessa tarefa? Quais as contribuições da linguagem escrita no que se refere à aprendizagem dos conteúdos científicos? Qual o papel da linguagem escrita na formação do pensamento e da consciência crítica da realidade?

Partindo do pressuposto de que a linguagem escrita amplia e desenvolve a consciência e considerando-se que o processo de aprendizagem da linguagem escrita deva ser motivado por um planejamento e uma sistematização metodológica, o capítulo seguinte destina-se a discutir ações pedagógicas que ao serem realizadas, possibilitem que o processo da Alfabetização escolar aconteça em contexto de Letramento, priorizando a aprendizagem de conhecimentos científicos que concorram para o desenvolvimento integral do ser humano, tanto em suas funções cognitivas quanto em aspectos referentes à vida social.

4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: (RE) SIGNIFICANDO O LETRAMENTO.

O crescente emprego da comunicação e da informação na vida diária, bem como o impacto das novas tecnologias na vida moderna exigem da escola respostas a um novo desafio: oferecer uma educação com sólida formação básica para que o sujeito possa refletir e compreender a crescente massa de informação advinda desse novo ritmo de vida, além do domínio de linguagens diversas. Entretanto, conforme Adorno (1995), a escola que visa ao atendimento desse ideário democrático, voltado à formação integral e autônoma do ser humano, existe apenas em termos de legislaturas e ideologias. Na prática, a educação do século XXI reproduz as desigualdades de classes sociais existentes no funcionamento e organização da sociedade capitalista, seja na minimização do conteúdo ou níveis de serviços prestados à comunidade.

Há, portanto, uma contradição social na forma de os homens produzirem suas necessidades, que se reproduz em ambiente escolar, e que não poderia ser diferente. Esse fato acaba por determinar a maneira como a formação do indivíduo ocorrerá no interior das instituições escolares, uma vez que são esses elementos, de natureza política, social, econômica e ideológica, historicamente determinados, que constituem as concepções de homem e de mundo, responsáveis pela formação e desenvolvimento do indivíduo na sociedade a qual pertence.

De acordo com Adorno (1995, p. 181), no século XX, a concepção educativa reproduz a ideologia predominante, quase sempre conflituosa em relação aos anseios mais gerais da população. Esse acontecimento é intensificado pelo fato de que:

A organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Tais considerações possibilitam estabelecer as mesmas relações com a apropriação da linguagem escrita. Da mesma maneira, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é tarefa e responsabilidade da escola, a se realizar por meio do processo de escolarização, também submetido aos elementos culturais que determinam a forma de ser e de viver dos homens na sociedade. Nele, estão inseridos tanto a aprendizagem das habilidades básicas da leitura e da escrita - a Alfabetização - como o desenvolvimento dessas habilidades em termos de conhecimentos e atitudes necessárias ao seu uso social - o Letramento.

Muito tem se falado, pesquisado e sistematizado acerca do aprendizado da linguagem escrita. Entretanto, na prática efetiva de sala de aula, diferentes problemas têm sido tratados em relação ao domínio e uso das práticas da leitura e da escrita: textos produzidos com dificuldades de coesão, coerência e de ortografia; apatia à leitura de textos didáticos ou mesmo narrativas de livros literários, além de ausência de compreensão e interpretação dos textos apresentados como forma de aquisição de conteúdos científicos, questões estas apontadas pelos exames nacionais e internacionais acerca da apropriação da linguagem escrita (SMOLKA, 1993; LEMLE, 1995; REGO, 1990; SOARES, 2000, 2004a, 2004b).

Estes e outros problemas tornam-se concretos no ambiente educativo pelo fato de o processo da apropriação da língua escrita ainda ocorrer, muitas vezes, de maneira mecânica. Os professores não se dão conta de que as experiências que tiveram em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, com grupos de alunos trabalhados anteriormente, isto é, limita-se a um espaço e tempo definidos, não se aplicando a todas as situações, compõem um corpo de atividades práticas e teóricas com referências únicas.

A grande questão é que tais experiências não devem se constituir em receitas de ensinar e aprender, como se, uma vez seguidas corretamente, garantissem o sucesso de aprendizado de seus educandos em quaisquer ambientes de aprendizagem. Atuando dessa maneira, muitos professores partem do pressuposto de que a criança aprenderá mais facilmente se o processo de ensino estiver quase que totalmente sistematizado, quando na verdade, a criança deve interagir, errar para aprender, construir e refletir acerca de suas hipóteses,

interligá-las ao seu contexto de vida, enfim, escrever tendo em vista um motivo efetivo, um interlocutor real, para que, então, sinta prazer em aprender a ler e escrever (SMOLKA, 1993).

Por esse motivo, cabe questionar: o que de fato acontece, atualmente, no ambiente escolar, para que os alunos desenvolvam uma apatia em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme denunciado por autores como Smolka (1993), Gontijo (2003), Terzi (*apud* Kleiman, 1995), dentre outros? Como a aprendizagem interfere no desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos, conforme parâmetros da Teoria Histórico-Cultural? Qual o papel do professor na aquisição e ressignificação do conhecimento? Quais as especificidades da língua oral e escrita? De onde a Alfabetização deve partir para que seja desenvolvida em contextos de Letramento?

Essas e outras questões servirão de base para nortear a discussão acerca da Alfabetização no presente capítulo, que tem por objetivo destacar os conhecimentos necessários aos professores para que possam desencadear o processo de Alfabetização em sala de aula sem desvincular-se do Letramento, visando uma apropriação da linguagem escrita voltada ao desenvolvimento de uma consciência social e histórica em seus educandos.

Para isso, parte-se da premissa de que a linguagem não só se constitui no principal mediador na internalização de conhecimentos, como possibilita a apropriação de conceitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processos estes que ganham uma maior amplitude com a Alfabetização e o Letramento escolar.

4.1 – A Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização.

Numa sociedade letrada, é praticamente impossível que os indivíduos não entrem em contato com diferentes portadores de texto escrito. O que varia são a quantidade e a qualidade desse contato, considerando-se as condições de vida e as características da comunidade em si.

Conforme apontado no primeiro capítulo dessa dissertação e verificado durante toda a História da Educação no Brasil, observou-se que grande parte dos grupos culturais desenvolveram e ainda desenvolvem práticas e habilidades de

leitura conforme as necessidades que se apresentam. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas práticas são, efetivamente, desenvolvidas e privilegiadas no ambiente escolar. Nesse âmbito, “[...] a criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit” (TERZI, 1997, p. 44).

O ingresso da criança na escola é marcado por transições sociais, lingüísticas e cognitivas importantes, isso porque esse novo ambiente passa a exigir aprendizagem, comunicação e cooperação entre os educandos e toma como ponto de partida um novo padrão de linguagem que, muitas vezes, não corresponde àquele desenvolvido em seu ambiente familiar.

De acordo com Rego (1990, p. 10), o ensino da linguagem escrita na escola, condensado na disciplina de Português, por exemplo, revela um dado importante: apenas no ambiente escolar formal é que “[...] as crianças se defrontam com construções do tipo ‘Maria acabara de entrar’, ‘Sentem-se, disse o professor’, ‘Pedro estava na escola, porém não o encontrei’ e muitas outras que são peculiaridades aos textos escritos”. Fora desse ambiente, as crianças vivenciam experiências de vida social que, em geral, não requerem e não utilizam tais convenções gramaticais. Trata-se de um uso de linguagem que varia culturalmente, conforme o contexto em que tais expressões são utilizadas.

Tomando por base a existência de pelo menos duas modalidades de linguagem, a escola tem tomado a linguagem coloquial como ponto de partida para o ensino da modalidade formal? Não seria essa uma maneira para que a língua escrita se desenvolvesse inserida em um processo discursivo participativo?

Pelo fato de as práticas escolares, em geral, desconsiderarem o saber, anteriormente adquirido, ao invés de proporem uma continuidade no processo discursivo, desencadeiam uma ruptura. A leitura e a produção de textos recaem sobre a decodificação de palavras “[...] como um fim em si mesma” (TERZI, 1997, p. 148). Enfatiza-se a forma como o texto deverá ou não ser apresentado, esquecendo-se do conteúdo a ser transmitido, bem como da inter-ligação entre o que se aprende na escola e o que de fato a criança vivencia em seu contexto cultural. Desvincula-se, portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita de seu efetivo uso social.

Observa-se, neste sentido, a necessidade de que os primeiros trabalhos voltados ao ensino da língua oral e escrita ocorram considerando-se que a grande maioria das crianças chega à escola com algum conhecimento acerca da escrita. Entretanto, esses conhecimentos são relativos, na medida em que cada uma delas apresenta um conhecimento diversificado acerca de um determinado assunto, conforme as possibilidades de Letramento oferecidas pela família e grupos sociais dos quais participou ou participa. Talvez seja este um dos motivos pelos quais essa temática tem sido amplamente explorada pelos pesquisadores na área da educação, especialmente devido à tese de que a história da escrita da criança tem início muito antes de sua inserção nas instituições escolares.

No contexto social, a fala é uma das primeiras formas de comunicação estabelecida entre as pessoas de maneira que a subjetividade do indivíduo torna-se acessível a outros. Por essa sua função, contribui para a aprendizagem da escrita e da leitura no sentido de permitir à criança estabelecer novas relações com os mais diversos conteúdos ou informações advindas do ambiente externo, além de controlar o próprio comportamento.

Conforme o capítulo primeiro, a fala não só acompanha a atividade prática, mas também exerce papel específico em sua realização. Nesse sentido, torna-se tão importante quanto a própria ação para atingir um determinado fim e, quanto mais complexa a ação a ser realizada, tanto maior será a importância da fala no planejamento e na realização da ação.

Pressupondo a inter-relação oralidade e escrita, vale ressaltar que as primeiras produções textuais da criança terão, constantemente, marcas da linguagem oral bem evidenciadas. Afinal, nos primeiros contatos com a linguagem escrita institucionalizada, ainda não abstraiu os elementos gráficos estruturais dessa nova modalidade. Por esse fato, o professor não pode exigir essa capacidade desde os primeiros momentos em que a linguagem escrita se processa.

A relação entre fala e ação é imprescindível no decorrer do desenvolvimento intelectual da criança. Por esse fato, em suas primeiras produções de texto, as crianças tendem a realizar desenhos acerca do que querem escrever. Em seguida, comentam os elementos disponíveis na

composição, como se quisessem coordenar suas idéias para que o texto pudesse ser composto utilizando-se das letras (VYGOTSKY, 2001).

Tal relação sofre modificações estruturais no seu percurso. Num primeiro estágio, por volta dos três anos de idade, a fala acompanha as ações da criança no sentido de elaborar hipóteses, mesmo que confusas, para a solução de determinados problemas a ela delimitados. Em estágio posterior, aos cinco, seis anos, a fala descola-se cada vez mais da ação prática, até o momento em que possa precedê-la. O fato de as crianças aprenderem a utilizar função planejadora da linguagem afeta e modifica profundamente o seu campo psicológico, tornando-o mais consciente e preciso.

O grande equívoco em relação a essa interligação é apontado por Smolka (1993, p. 76):

[...] a escola não concebe a possibilidade desta escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições – implícitas ou explícitas – dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades de escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Mas essa imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a 'fala', a escola não consegue bloquear o discurso.

Frente a tais reflexões, entende-se que a autora supra citada considera que a linguagem oral e a escrita apresentam especificidades: a primeira pressupõe interações e envolvimento dos participantes em um contexto temporal-espacial real. Já a segunda apresenta menos envolvimento dessa natureza, uma vez que o leitor e o escritor, muitas vezes, não compartilham, necessariamente, o mesmo contexto. Daí a importância de que o texto apresente-se coerente e coeso a fim de que a mensagem possa ser interpretada com maior competência pelo interlocutor.

Um outro fator muito importante e que influi no aprendizado da língua escrita diz respeito ao convívio social que a criança possui, a qualidade de uso

dessa modalidade da língua como forma de se fazer compreendida por seus pares. Pesquisadores como Doake, Teale, Wellss e Clark (*apud* TERZI, 1997) alertam que estudos acerca da relação entre o ambiente familiar de Letramento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na criança têm longa duração, justamente por pressuporem a existência de uma pré-história da linguagem escrita. Alertam que o que mais contribui para o aceleração do desenvolvimento de tais processos nas crianças é o fato de serem provenientes de famílias cujas práticas acontecem com maior freqüência. Sendo assim, pode-se afirmar que um ambiente familiar rico em eventos de Letramento concorre para um maior sucesso na aprendizagem da leitura na fase inicial de escolarização.

Logo, o constante encontro da criança com a leitura de textos infantis e outras modalidades de textos contribui para o amadurecimento de seu conhecimento acerca das histórias em si, ao mesmo tempo em que promove o estabelecimento de conexões entre a linguagem oral e as estruturas dos textos escritos. Isso demarca um pré-desenvolvimento da leitura em período anterior ao escolar, o que concorre para que o sujeito possa acompanhar o ensino escolar de maneira mais facilitada.

Sendo assim, a organização de trabalhos educativos com a Alfabetização e o Letramento em ambiente escolar deve partir do pressuposto de que a leitura e a escrita constituem processos determinados por relações sociais sempre mais amplas que o próprio contexto de educação formal, onde comumente acontecem. São, por isso, expressão de momentos discursivos de interlocução e interação verbal entre as pessoas e se concretizam como expressão de condições de vida culturalmente definidas (SMOLKA, 1993).

Conceber leitura e escrita como práticas discursivas implica considerar que sua aprendizagem requer que se desenvolvam em contextos de Letramento. Dessa forma, a aprendizagem de ambas necessita que, em sala de aula, o aluno tenha referências do que deve escrever, para quem, porquê e de que maneira essa prática deverá se efetivar.

A Alfabetização é um processo complexo pelo fato de envolver a apropriação de um conjunto de outras habilidades que precisam, simultaneamente, ser ensinadas e aprendidas. Tais capacidades acontecem de modo diferente da aquisição da linguagem oral, pois não basta apenas que a

criança tenha nascido em um meio social letrado, propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A aprendizagem sistemática dessa modalidade exige a compreensão das relações que os signos estabelecem entre si, com o propósito de que a escrita seja compreensível para o grupo do qual o sujeito participa, ao mesmo tempo em que seja acessível a ele próprio (MORTATTI, 2004; SMOLKA, 1993).

Sendo assim, não acontece apenas na escola. Aprender a utilizar a língua escrita em diferentes contextos, nas mais diversas situações de Letramento, compõe parte importante da aprendizagem, que se desenvolve mediante a diversidade de experiências de comunicação de vivências sociais às quais o indivíduo teve acesso. Essas situações determinam e/ou influenciam as metodologias utilizadas em sala de aula para desencadear o processo de desenvolvimento das funções psicológicas e a internalização de conhecimentos, objetivando torná-los o mais significativo possível na busca por essa finalidade (REGO, 1990).

A capacidade de se fazer compreensível e de ser compreendido não se desenvolve de forma natural e espontânea. Uma vez iniciado o processo de Alfabetização, e até mesmo antes dele, a criança necessita vivenciar situações em que pessoas leiam ou escrevam para ela, de forma que se sinta incentivada a ler e a escrever também. Daí a importância de que o docente considere as experiências anteriores da criança com os mais diversos portadores de textos em seu meio social, os quais representam material dotado de sentido em razão de suas vivências cotidianas.

Na busca da significação à sua escrita, é possível compreender a importância da mediação social, uma vez que esta só existe em meio às relações humanas. Os portadores de significação são as pessoas em si e não os objetos físicos. Por isso, “[...] as relações das crianças com os outros são tão fundamentais pra que estas descubram a significação social da linguagem escrita” (GONTIJO, 2003, p. 136).

Em sala de aula, essa mediação torna-se imprescindível para o encaminhamento do ensino e da aprendizagem da língua escrita. Por isso, Smolka (1993, p. 31) considera importante “[...] distinguir entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino”. Salaria que, da forma como tem acontecido na escola, a

tarefa de ensinar tem sido concebida como linear, unilateral e estática: o professor detém um conhecimento que deverá ser estendido ao aluno de maneira que possa ser apropriado por ele à medida que o ensino se processa. Não estimula o aluno à pesquisa, ao estabelecimento de hipóteses. Não direciona sua atenção, sua percepção. O professor acaba por manter-se distante do educando em termos de afetividade, companheirismo e cumplicidade acerca do conteúdo que está sendo apreendido. Desse modo,

[...] o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pré-domina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer: 'quem não vai à escola não possui conhecimentos' (SMOLKA, 1993, p. 31).

Entretanto o conhecimento como constituição social situa-se em todos os espaços ocupados pelos seres humanos. Na escola, ele é sistematizado metodologicamente para que, então, possa ser internalizado, de maneira que o educando possa refletir, inferir e elaborar hipóteses de pensamento, tomando por base sua experiência cotidiana e os novos conceitos científicos a serem adquiridos de maneira formal. Tal fato não impede que o sujeito tenha acesso às mesmas informações de maneira informal e pragmática.

A grande questão é que os conhecimentos constituam-se num corpo significativo ao aprendiz. No que se refere à linguagem escrita, tanto seu ensino como sua aprendizagem precisam constituir um momento único de interação e interlocução entre os envolvidos na situação de produção do conhecimento na escola. Conforme Smolka (1993, p. 45), [...] "não se trata, então, apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano".

Tais fundamentos comprovam uma organização em sala de aula em que a linearidade e o ensino mecânico não têm espaço. Trata-se de um contexto mais amplo, em que diferentes relações sociais coexistem e se influenciam

mutuamente e, desse modo, determinam a dinâmica da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita como forma de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da aquisição de conceitos e conhecimentos científicos sistematizados.

Trata-se de relações definidas dialeticamente pela prática objetiva de vida, em que se influenciam fatores de ordem política, econômica, social e ideológicos que se condensam na teoria e na metodologia adotada pelo professor em sala de aula, no que se refere ao ensino da linguagem escrita e demais conteúdos que compõem o currículo escolar.

Segundo Vigotski (2000), no início da escolarização, as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não se encontram amadurecidas, sendo exatamente essa aprendizagem a responsável pelo processo de desenvolvimento, já que a linguagem escrita por se diferenciar da linguagem oral tanto em termos de estrutura como de funcionamento, desencadeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Diferentemente da linguagem oral, utilizada habitualmente para estabelecer comunicação, a linguagem escrita começa a desenvolver-se na escola com objetivos bem definidos, quase sempre conflituosos em relação à fala. Esta situação se complica à medida que a criança provém de ambientes sociais em que a linguagem escrita é pouco utilizada para a resolução de situações de vida diária.

Ao alfabetizar-se na escola, a criança inicia um processo de mudança em suas estratégias de discurso informais para “[...] estratégias discursivas necessárias à prosa expositiva escrita” (COLLINS; MICHAELS, *apud* COOK-GUMPERZ, 1991, p. 243). Isto torna a Alfabetização mais desafiadora, uma vez que, paralelamente ao aprendizado das letras, deve ocorrer também o Letramento, pois o conhecimento pragmático do mundo e os diferentes usos da linguagem em situações sociais se fazem necessários tanto para ouvintes quanto para leitores, visando a interpretação da linguagem inserida em um contexto escrito culturalmente definido.

Nesse sentido, as habilidades necessárias a tal proposição nem sempre são aprendidas com facilidade pelas crianças em seu processo inicial de desenvolvimento da linguagem escrita. O texto escrito exige, fundamentalmente,

a consciência da linguagem falada e de suas unidades, para que o leitor/escritor possa utilizar-se da simbologia da linguagem escrita e constituir sua produção textual de forma que o interlocutor seja capaz de compreendê-la.

Dentre as grandes dificuldades das crianças em relação à apropriação das habilidades de leitura e escrita, insere-se o fato de que, como a linguagem oral é multicanalizada⁴³, as crianças não precisam ter conhecimento ou mesmo dominar as estratégias léxico-semântico-sintático a fim de transmitir a mensagem que desejam, ao passo que a linguagem escrita requer esse domínio para que o conteúdo da informação possa ser expresso em um texto escrito.

Alertando para esse fato, Rego (1990, p. 12) salienta que:

A eficácia comunicativa de um texto escrito depende em grande parte da habilidade que o autor possui para elaborá-lo de uma forma clara, explicitando os significados necessários à sua compreensão e observando os princípios da coerência e da coesão textual. É inerente à composição de um texto escrito o uso, por exemplo, das referências intralingüísticas. Assim, quando se emprega um pronome pessoal é necessário ter mencionado no texto o seu referente.

Observa-se que a autora alerta para o fato de que a linguagem escrita apresenta particularidades que a especificam em relação à linguagem oral. E, ao pensar num ensino voltado ao desenvolvimento e apropriação dessa modalidade da língua, torna-se inevitável destacar que o professor precisa deter um conhecimento muito amplo a respeito do desenvolvimento da linguagem, suas funções e contribuições para o desenvolvimento dos aspectos psíquicos em seus educandos, para além de conhecimentos acerca dos métodos de ensino, empregados até então, para o atendimento a essa necessidade. De posse de tais conhecimentos, é possível tornar o ensino mais significativo àquele que aprende.

Além do domínio da linguagem escrita, a utilização e desenvolvimento da leitura dependem de atividades lingüísticas primárias, como o ouvir e o falar. Exige, portanto, uma consciência metalingüística, ou seja, a capacidade de

⁴³ Entende-se o termo 'multicanalizada' no sentido de que ao falar, o sujeito expressa seu pensamento utilizando-se da voz, gestos, expressões faciais, sinais motores, dentre outros atributos que complementam o seu raciocínio, a sua idéia. Na escrita, ao contrário, utiliza-se apenas a simbologia das letras para informar ao outro aquilo que se deseja (COLLINS; MICHAELS, *apud* COOK-GUMPERZ, 1991).

focalizar a atenção na própria linguagem como expressão do pensamento, situando-se além de seus significados ou intencionalidades no tocante à comunicação (SIMONS; MURPHY, *apud* COOK-GUMPERZ, 1991). Em outras palavras, como Smolka (1993, p. 69) atesta,

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e porquê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor.

Da mesma forma, o ato de escrever é, em si, um trabalho no qual o indivíduo precisa se constituir como autor. A escrita é um procedimento a ser trabalhado, sistematizado e aprendido, já que a produção de um texto requer pensamentos, esclarecimentos de idéias que o escritor pode entender como óbvias ao leitor, elaboração e solução de hipóteses, além dos detalhes de ortografia e gramática necessários à adequação e organização do tipo de texto exigido. Daí, conclui-se a importância do interlocutor no movimento discursivo, uma vez que ele é o foco em que as produções textuais deverão ser embasadas para que as práticas discursivas aconteçam.

Para tanto, é preciso que os alunos, em ambiente escolar, pensem o texto escrito como um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado. Dessa forma, escrita e leitura estabelecem uma relação de dependência muito próxima no processo de aquisição e utilização da linguagem escrita.

Há, ainda, a considerar que a aprendizagem da língua escrita “[...] requer análise sistemática das unidades constituintes da linguagem oral” (GONTIJO, 2003, p. 138), isso porque as crianças não estão conscientes dos sons que pronunciam. A tomada de consciência de cada um desses sons pressupõe sua reprodução em símbolos alfabéticos correspondentes. Eis o fator que comprova que as funções psicológicas necessárias à Alfabetização não estejam totalmente

presentes na fase inicial da internalização da linguagem escrita. Elas serão constituídas durante a aprendizagem, ao mesmo tempo em que transformam as funções já existentes. Afinal, a aquisição da língua escrita transita na zona de desenvolvimento proximal, exigindo, dessa forma, que as atividades de Alfabetização sejam realizadas pelo aprendiz em colaboração com outras pessoas que dominam essa modalidade de linguagem, tornando-a significativa.

A escrita se torna relevante à vida, na medida em que sua compreensão é orientada tanto para a criança que aprende, quanto para os demais sujeitos envolvidos no processo, quer sejam os professores, pais ou responsáveis diretos, a fim de comunicar acontecimentos, registrar idéias ou mesmo fazer dela uma forma de recordar algo importante. Por isso, é fundamental que, desde as primeiras produções textuais da criança, os destinatários dos textos sejam especificados, pois a apropriação dos signos referentes à linguagem oral e vice-versa deve estar associada à idéia de que escrever também é uma atividade social, em que o outro precisa compreender o que se quer dizer por meio de um texto escrito (GONTIJO, 2003).

Um fator igualmente importante no desenvolvimento da habilidade de ler é a percepção de que a escrita é um tipo de linguagem descontextualizada e, portanto, não vinculada à expressão de um contexto imediato (TERZI, 1997; REGO, 1990). Em meios letrados, a passagem da linguagem oral, contextualizada, para a linguagem escrita, descontextualizada, acontece, basicamente, mediante a leitura de histórias feita pelos adultos ou outros eventos de Letramento, quase sempre distantes de seu contexto vivido pela criança. Por isso, ela terá que relacionar suas experiências referentes ao texto, de maneira a realizar inferências, organizar narrativas e estratégias de compreensão mediante a discussão do conteúdo abordado pela história (TERZI, 1997).

Embora leitura e escrita contenham suas especificidades, compõem um todo interligado e sistematizado, de maneira que uma habilidade influencia a outra, promovendo, assim, a apropriação de conhecimentos e um conseqüente desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Infelizmente, “[...] a leitura tem sido pensada como coisa menor na escola” (SOUZA, *apud* MARTINS 1996, p. 72). Em eventos destinados à discussão da educação como processo, a escrita, com freqüência, recebe maior ênfase que a

atividade leitora. Essa predominância é evidenciada na quantidade de trabalhos destinados à pesquisa ou à discussão das produções textuais, dos métodos de Alfabetização, das dificuldades dos alunos referentes à linguagem escrita, dentre outras temáticas relacionadas à área.

Entretanto, a aprendizagem da leitura e da escrita é de suma importância para a vivência do indivíduo em sociedade, sobretudo a grafocêntrica. Por esse fato, tais habilidades não podem ser compreendidas de maneira fragmentada, uma vez que o código escrito apenas se justifica interligado às práticas sociais de vida humana. Tendo por base essa perspectiva em sala de aula, o professor assume uma tarefa imprescindível: ser também o mediador entre os mais diversos tipos de textos e os leitores. Além de cumprir, ele mesmo, o papel de leitor dos textos produzidos por seus alunos e outros necessários à formação integral dos mesmos, bem como do desenvolvimento de suas capacidades psíquicas.

O que muitas vezes ocorre é que as letras, depois de isoladas no período de Alfabetização, não retornam a contextos de leitura, o que justifica a prática comum, nas escolas, de ter que desenvolver o hábito de leitura nos educandos. Nessa perspectiva, a leitura emerge como ato mecânico, desprovido de significados, envolvendo apenas a codificação e decodificação de signos, não havendo a busca pelos significados. Souza (*apud* MARTINS, 1996, p. 75) esclarece que:

Se o professor sonda, acompanha, propõe diversificados textos e com dificuldades diferentes para o aluno ir ampliando seus horizontes de expectativa não só ante conteúdos, temas, conceitos ou histórias que tais textos veiculam, veria possibilidades de conhecer diversas maneiras de se interpretar, representar, ou captar o mundo pela palavra.

Na ânsia de desenvolver o hábito pela leitura em seus educandos, muitas vezes, o docente trabalha no sentido de adaptar e facilitar o conteúdo dos textos, criando leituras específicas ao jovem, à criança e até mesmo aos adultos. Com isso, “[...] a escola tem produzido muitos alfabetizados nas letras e poucos que sabem efetivamente ler” (YASUDA, *apud* MARTINS, 1996, p. 77).

O desejo de ler, existente antes da Alfabetização, praticamente desaparece quando os educandos, ao avançar em idade escolar, desenvolvem aquela apatia referida anteriormente. Tal dificuldade pode estar relacionada, sobretudo, ao fato de o professor não se perceber também enquanto leitor, o que afeta a escolha dos textos nos livros didáticos, em sua maioria pobres de conteúdos ou reduzidos a letras sem sentido, desrespeita o aluno-leitor por julgá-lo incapaz de compreender a essência do texto literário como um todo (KRAMER, 2002).

A formação de leitores e escritores exige encaminhamentos pedagógicos que considerem o desenvolvimento de um ser sensível, inteligente e aberto ao aprendizado constante de conteúdos científicos na escola. Logo, a preocupação na interligação entre texto e leitor revela a importância da mediação nos trabalhos com a Alfabetização, a escrita e a leitura na instituição escolar. Em trabalhos dessa natureza, é preciso que leitores e escritores se apercebam de seus percursos, ou seja, quais objetivos os impulsionarão à leitura ou à escrita do texto, bem como os procedimentos necessários para que, dessas atividades, seja possível extrair e empreender significados. Entretanto, como deve ser essa mediação? Que instrumentos o professor poderá se utilizar para tornar o ensino da leitura e da escrita um processo prazeroso? Como lidar com a apatia frente à leitura e à escrita? De que maneira a mediação contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psíquicas?

4.2 – Aprendizagem, Desenvolvimento e Mediação.

O processo de mediação na escola implica que o professor, pautado na Teoria Histórico Cultural, tenha conhecimento acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que, tais processos, segundo esse posicionamento teórico, são desencadeados pela mediação cultural, propiciada pela linguagem, signos e artefatos culturais⁴⁴ que trazem em si o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores.

⁴⁴ A expressão “Artefato Cultural” é utilizada para definir objetos portadores de significados, produzidos para um determinado uso, visando o atendimento de determinados fins, culturalmente especificados (DANIELS, 2003).

Conforme Kostiuk (1991), a atividade educativa na instituição escolar ocorre de forma intencional, processo em que os conhecimentos não serão apenas internalizados, mas passarão a transformar as funções psíquicas estabelecidas no indivíduo de maneira qualitativa:

[...] o domínio de um vocabulário novo e de outros aspectos da língua melhora a expressão verbal das crianças, faz surgir nelas necessidades novas, novas atitudes perante os processos verbais. Ao assimilar o conteúdo dos textos, os alunos aprendem ao mesmo tempo a usar formas de análise e de síntese [...]. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos (KOSTIUK, 1991, p. 22).

Ao longo do tempo, inúmeras teorias tentaram explicitar como ocorre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psíquico. As mais importantes podem agrupar-se em três categorias fundamentais, de acordo com seus conceitos básicos (VIGOTSKY, 2000).

No primeiro grupo, incluem-se aquelas teorias que pressupõem que aprendizagem e desenvolvimento são independentes entre si. Segundo tais teorias, a aprendizagem, como processo exterior, não participa do desenvolvimento e nem exerce influência significativa sobre ele. A esse respeito, pode-se citar a teoria de Piaget (1997), que trata a aprendizagem como processo posterior ao desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento deve atingir um certo grau de maturidade antes que a escola possa fazer com que a criança adquira determinados conhecimentos e hábitos. Nesse processo, o desenvolvimento precede a aprendizagem.

De acordo com os estudos do referido autor, o desenvolvimento psíquico tem início no nascimento, com os esquemas reflexológicos, culminando na idade adulta. Pressupondo-se um processo de construção das estruturas cognitivas, o indivíduo busca sempre um estado de equilíbrio cognitivo superior, mediante equilíbrios progressivos.

A aprendizagem depende do nível de desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a progressão do desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios: sensório-motor - zero a dois anos de idade, pré-operatório - dois a sete

anos, operatório-concreto - sete a doze anos - e operatório-formal - doze anos em diante. Cada um desses períodos define um momento particular do desenvolvimento no qual o indivíduo constrói os esquemas cognitivos.

Nessa linha teórica, o desenvolvimento deve concluir determinadas etapas para que, só então, a aprendizagem exerça alguma influência sobre o sujeito que aprende. A aprendizagem apenas se ajusta ao desenvolvimento, sem que possa estabelecer nele quaisquer modificações ou contribuições.

Em situação escolar, essa concepção ganhou forte apreciação dos educadores, na medida em que muitos deles acreditavam ser necessário que o desenvolvimento de determinadas funções cognitivas atingisse certa etapa para que, só então, a criança pudesse adquirir conhecimentos e habilidades específicos. Nesse caso, o desenvolvimento sempre precede a aprendizagem. O ensino é considerado um processo externo a ser atrelado ao nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra. Caberia, então, ao pedagogo identificar os níveis de amadurecimento das funções intelectivas da criança, a fim de que determinados conteúdos pudessem ser por ela aprendidos, separando, nitidamente, os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O segundo grupo de teorias pressupõe que a aprendizagem seja o próprio desenvolvimento. Tais teorias têm como base a reflexologia, cuja tese parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio de reflexos condicionados, caminho pelo qual a educação se funde, de forma concisa e indivisa, ao processo de desenvolvimento infantil.

Nesse grupo, os estudos de James (*apud* VYGOTSKY, 1998) receberam grande destaque. Segundo ele, a aprendizagem, assim como o desenvolvimento, consistem em organização de hábitos de comportamento a serem adquiridos. Essa é a tese do princípio geral, que toma o indivíduo como um “[...] complexo vivo de hábitos” (VIGOTSKY, 2001, p. 469). Nessa teoria, desenvolvimento e aprendizagem se fundem num todo único, não existindo, portanto, qualquer distinção entre eles. Ao contrário: partilham a idéia de uma relação estreita e dependente. Por esse fato, cada etapa da aprendizagem possui uma correspondente no curso do desenvolvimento, existindo, portanto, um certo sincronismo entre os dois processos.

Ainda segundo o autor, o terceiro grupo de teorias procura conciliar os extremos dos dois grupos anteriores, considerando uma interdependência e uma coincidência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caso, desenvolvimento e aprendizagem constituem-se processos que possuem suas especificidades, ao mesmo tempo que coincidem. Nesse caso, trata-se da existência de um grupo de teorias dualistas do desenvolvimento, no qual merece destaque a teoria de Koffka (*apud* VYGOTSKY, 1998) acerca do desenvolvimento mental de crianças.

Segundo ele, o desenvolvimento pressupõe dois processos diferentes e condicionados um pelo outro: o amadurecimento biológico do sistema nervoso e a aprendizagem, que, em si, corresponde a um processo de desenvolvimento. Em momento posterior, os dois processos se influenciam mutuamente e culminam no que Koffka denominou de desenvolvimento. Em outras palavras, o desenvolvimento do sistema nervoso depende diretamente da maturação de estruturas biológicas no sujeito ao mesmo tempo em que a aprendizagem se constitui no próprio processo de desenvolvimento (LURIA, 1986).

Por fim, a aprendizagem amplia seu papel no processo de desenvolvimento, fato que constitui o momento de maior importância para a teoria.

Fundamentando-se nessa teoria, algumas pesquisas acerca da disciplina intelectual começaram a ganhar espaço, acreditando-se, inicialmente, que existiriam disciplinas escolares que seriam mais importantes que outras no esquema de desenvolvimento das funções cognitivas no indivíduo, uma vez que tais conteúdos teriam influência direta sobre determinadas capacidades psíquicas consideradas de maior importância no desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998). Entretanto, estudos posteriores de Thorndike acerca do desenvolvimento de capacidades psíquicas em relação ao sentido educativo dos objetos de ensino revelaram que “[...] o desenvolvimento de uma capacidade particular raramente significa também o desenvolvimento de outras” (VYGOTSKY, 2001, p.473/474). Estudos dessa natureza revelam que a consciência não corresponde a um complexo de faculdades mentais dispersas, e sim a uma integração de múltiplas capacidades que se influenciam mutuamente.

Em suas investigações, Vigotski (*apud* LURIA, 1991) opta por abandonar as explicações apresentadas por essas teorias acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e defende novo posicionamento, baseado no pressuposto de que a aprendizagem estimula e orienta os processos internos relacionados ao desenvolvimento. Nessa concepção, os dois processos não coincidem: o desenvolvimento cria uma área de desenvolvimento potencial ao seguir o processo da aprendizagem.

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (VYGOTSKI, 2001, p. 119).

Tomando-se essas premissas como referência, o bom ensino é aquele que se adianta ao nível de desenvolvimento da criança, contribuindo para que as funções cognitivas existentes nas atividades sociais coletivas sejam internalizadas de forma individual pela criança. Dessa forma, uma mediação intencional e planejada, possibilita que as capacidades existentes em nível potencial possam vir a compor o nível de desenvolvimento real do educando (VIGOTSKY, 2000).

A fim de compreender essa questão, conforme já mencionado, o autor pondera ser preciso considerar que a aprendizagem da criança começa muito antes de sua entrada em ambiente escolar. Há, portanto uma pré-aprendizagem, cuja linha de desenvolvimento, geralmente, não coincide com a linha de desenvolvimento da aprendizagem escolar. Mas não se pode negar que é imprescindível que a prática escolar tome como ponto de partida os conhecimentos prévios trazidos pela criança para proporcionar a aprendizagem de novos conteúdos.

A internalização de novos conteúdos cria uma zona de desenvolvimento potencial ou imediato, despertando e acionando uma série de processos interiores de desenvolvimento psíquico. Nesse caso,

[...] a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz ao desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança (VIGOTSKI, 2001, p. 484).

Uma aprendizagem fácil demais ou demasiadamente difícil é pouco eficaz: “A idade ideal de uma turma escolar para cada criança coincide com a zona do seu desenvolvimento imediato, quando essa coincidência ocorre, constatamos condições ótimas de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKY, 2001, p. 509). Nesse sentido, a zona de desenvolvimento potencial auxilia o professor a determinar o que a criança pode aprender em ambiente escolar, aprendizado este que deve incidir no que ela pode fazer auxiliada pelos outros e não naquilo que ela é capaz de realizar autonomamente.

Como se pode observar, a tarefa da escola é desenvolver as funções cognitivas nos educandos, tomando como ponto de partida as relações de comunicação e interação entre estes e seus professores; meio pelo qual ocorre o processo da aprendizagem. Por serem processos determinados culturalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dependem das condições sociais em que são produzidos, bem como do modo como essas relações sociais organizam-se e são vivenciadas por meio das práticas culturais (VIGOTSKY, 2001).

Nessa perspectiva, a escola ocupa um espaço privilegiado na aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. É dela a tarefa de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e escrita, bem como os demais conhecimentos científicos sistematizados em diferentes disciplinas, por meio da ação mediadora do professor em sala de aula. De acordo com Smolka; Nogueira (2002, p. 78-79), a escola é

[...] um lugar institucional, à qual é atribuída uma função específica, de instruir, de trabalhar o conhecimento historicamente produzido, de possibilitar a participação das crianças nesse processo de produção. Essa função específica da escola, configurada por meio de certas formas de organização e do estabelecimento e funcionamento de regras e normas de conduta, afeta os indivíduos, seus modos de pensar, de agir, de falar, de sentir.

Sob esses parâmetros, ao organizar um trabalho educativo de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, voltado à aprendizagem da língua escrita na escola, é preciso que o professor considere que o homem é um ser social e, como tal, foi sendo constituído ao longo da história. Para comunicar-se e se fazer entender em seu meio, criou signos para representar objetos, instrumentos e elementos existentes em sua realidade concreta. Essa atividade criadora ocorreu em situações de interação social, nas quais compartilhou sentimentos, olhares, expressões, pontos de vista, enfim, fatores os mais diversos, que possibilitaram a atribuição do significado àquilo que desejava representar.

Da mesma maneira, para Vigotski (2001), a internalização dos modos culturais de pensar e agir promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Esse processo inicia-se nas próprias relações sociais que a criança estabelece com os adultos e crianças mais velhas. Utilizando-se da linguagem como principal veículo de comunicação, tudo aquilo que a criança aprende com seus pares vai sendo, pouco a pouco, elaborado por ela e, como consequência, transformando qualitativamente, seus modos de pensar e agir. Nesse caso, o conhecimento do mundo passa pelo outro, e a educação se configura num traço distintivo essencial na história de formação do indivíduo.

A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. Ela é o controle artificial dos processos de desenvolvimento cultural. A educação faz mais do que exercer influência sobre um certo número de processos evolutivos: ela reestrutura de modo fundamental todas as funções do comportamento (VYGOTSKY, *apud* FONTANA, 1997, p. 64).

Ao conceber que a sociedade é determinada culturalmente, entende-se também que diferentes formas de mediação podem ser desenvolvidas tendo em vista a apropriação do conhecimento. A ação mediadora pode estar presente

[...] tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação. Poderia-se dizer, portanto, que um aspecto da mediação é a incorporação desses instrumentos técnicos e simbólicos na estrutura da atividade humana, e que a atividade humana individual só se constitui na

dinâmica das relações sociais (SMOLKA; NOGUEIRA, 2002, p. 83).

Dessa maneira, considera-se que, em situações formais de aprendizagem, o outro desempenha um papel muito importante: o de mediador por meio do conhecimento. Sua participação se realiza à medida que interage com a criança, falando, acolhendo dúvidas e comentários, propondo caminhos alternativos para a resolução dos problemas, oferecendo-lhe, inclusive, materiais diversificados que possam contribuir na busca de soluções (VIGOTSKY, 2001).

No entanto, as influências da aprendizagem no desenvolvimento psíquico não acontecem de forma simples porque depende de inúmeros fatores para que efetivamente sejam observadas mudanças nas capacidades psíquicas. Kostiuk (1991) aponta que esse processo está sujeito à complexidade do conteúdo ao qual o sujeito é apresentado, sua receptividade perante ele, a maneira como é elaborado, bem como da própria atividade intelectual do sujeito. Tais elementos variam entre os indivíduos, motivo pelo qual o nível de apropriação e desenvolvimento não são os mesmos para todos.

A escola como instituição social também é responsável pelo desenvolvimento da mediação em seu interior, visando a possibilitar ao indivíduo o acesso aos bens intelectuais e científicos produzidos pelos homens ao longo de sua existência. Sendo assim, dedica-se a executar o processo de ensino-aprendizagem com objetivos definidos. Há, portanto, uma intencionalidade para que ocorra a aprendizagem, pois a mediação representa um tipo de interação capaz de desenvolver atitudes e habilidades básicas, centradas em fatores histórico-sociais e não apenas em características físicas e concretas dos objetos (KOSTIUK, 1991; SMOLKA, 1993).

Embora adentre à instituição escolar com um rol de conhecimentos e modos de funcionamento intelectual apreendidos em seu meio social, a criança realiza, no espaço escolar, uma reelaboração desses conhecimentos mediante a apresentação de novos meios de relacionamento com o mundo e com o seu próprio pensamento, isso porque, na escola, as condições se modificam pelo fato de a aprendizagem ser intencional e planejada em relação ao conteúdo científico e às práticas culturais.

É nesse espaço que o professor realiza uma série de atividades para que a aprendizagem ocorra. Por meio delas, orienta a atenção da criança, destaca elementos importantes à compreensão dos conteúdos, analisa situações, levando a criança a estabelecer hipóteses de comparação, classificação, demonstra como utilizar instrumentos. Nessas inter-relações, a criança também se modifica: aprende novos significados, diferentes modos de agir e de pensar, apreende significados e reelabora seu pensamento.

Conforme destaca Smolka e Nogueira (2002), é o estabelecimento de significados que conduz o indivíduo à apropriação de conhecimentos. Por isso, necessita relacionar-se consigo mesmo, com os artefatos culturais e com seus pares. A partir das atividades de mediação, ocorridas em sala de aula, é que se processa o desenvolvimento psíquico, de tal maneira que o sujeito possa tomar para si informações e conceitos antes existentes apenas em nível social; externo à sua condição.

É pela ação mediada, nos processos de Alfabetização e Letramento, que o sujeito constitui seu conhecimento, aprende, desenvolve-se e tem condições de, cada vez mais, aprimorar seus conhecimentos, internalizar conceitos, alcançando novos níveis de desenvolvimento cognitivo. Por esse fato, torna-se imprescindível que o ensino se constitua em processo sistematizado e planejado, que tome por base o conhecimento prévio de educando para que a prática educativa se estruture de maneira que seja possível o estabelecimento de relações entre o conteúdo científico e aquele vivenciado pelo educando em sua práxis social (KOSTIUK, 1991; SMOLKA, 1993).

Conforme estudos realizados por Snyders (1981), a apropriação de conceitos e conhecimentos, por meio do processo educativo escolar, necessita que o professor seja capaz de percebê-los como uma determinação cultural, que pressupõe rupturas e continuidades em relação ao momento histórico vivenciado pelos homens. Sob essa perspectiva, a aprendizagem escolar requer que a prática educativa esteja organizada de forma tal, a possibilitar que os alunos percebam as diferentes ideologias e relações de poder implícitas em um conteúdo específico a ser desenvolvido na escola. Para que esse processo ocorra, o professor necessita ser ele mesmo um sujeito capaz de perceber-se como resultante de determinações históricas e, portanto, imerso nessa totalidade. Eis o

motivo pelo qual “[...] a educação é um esforço de ruptura; um esforço difícil e doloroso para se equilibrarem as coisas [...] tem de revelar os complexos mecanismos do que se apresenta como imediato e pessoal” (SNYDERS, 1981, p. 04).

Mediar uma situação de aprendizagem, portanto, exige que o professor auxilie o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento historicamente acumulado pelos homens e as situações cotidianas. Essas relações exigem que o docente detenha o conhecimento a ponto de poder sistematizá-lo de maneira que o educando possa se apropriar, com maior competência e rapidez, dos objetos culturais. Em outras palavras, mediar implica a intervenção no ato de aprendizagem do sujeito, pois o processo de desenvolvimento cognitivo compõe-se de três elementos: quem aprende, o que se aprende e quem ensina (REDMERSKI, 2003).

Ainda conforme a referida autora, a mediação pode acontecer por meio do uso de estímulos auxiliares como instrumentos para a memorização de conteúdos ou instruções. Com tais recursos, a ação prática de quem ensina divide-se em duas partes: a busca pelo estímulo e a produção da resposta esperada. Depende ainda do auxílio dos adultos ou pessoas mais experientes que o próprio aprendiz, bem como da linguagem, meio pelo qual as experiências, usos e costumes da cultura geral são transmitidos de geração em geração.

Em situação escolar, a aprendizagem de um novo conceito requer que o processo de mediação ocorra tomando experiências já adquiridas e conhecimentos científicos já sistematizados como ponto de partida. Nesse caso, a aprendizagem dependerá da qualidade das mediações realizadas e do nível de desenvolvimento potencial do educando.

Cada situação de mediação por parte do professor desencadeará diferentes reações por parte dos educandos, porque cada um deles teve experiências anteriores com o conhecimento muito particulares. Sendo assim, diferentes concepções poderão ser estabelecidas, fato para o qual o professor deve estar atento durante o processo de ensino-aprendizagem, no qual o educando se apropria da experiência social para constituir seu próprio aprendizado e, conseqüentemente, o seu pensamento.

No processo de aprendizagem, a linguagem é o principal instrumento mediador. É por meio dela que o professor orienta a formação do pensamento do educando. Nesse sentido, a apropriação do sistema lingüístico, do conteúdo e formas cognitivas possibilita e potencializa o desenvolvimento das funções psíquicas.

4.3 – Alfabetização e Letramento: Contribuições às Atividades de Leitura e Escrita.

A formação de leitores representa um dos grandes desafios da escola, porque o objetivo essencial da leitura é a compreensão global do texto que o leitor se dispõe a ler. É, por isso, uma atividade complexa, já que não basta apenas decodificar palavras e sentenças gramaticais: é preciso extrair sentido e significado do material escrito (CARVALHO, 2003).

Smolka (1993) realizou uma pesquisa junto a doze crianças para investigar que estratégias elas utilizavam para interpretar a escrita no meio em que viviam, bem como quais os conceitos utilizados a fim de expressarem suas concepções acerca da linguagem escrita na fase anterior ao início da educação formal, oferecida pela escola.

A pesquisa, inicialmente, demonstrou que a mediação dos adultos, as condições de vida de cada criança e o contato com o material escrito, existente no meio social ao qual tinham acesso, em muito influenciavam a maneira como cada uma delas elaborava seus conceitos e conhecimentos a respeito da escrita, da vida e do mundo.

Frente a essa constatação, deve-se questionar: de que maneira o professor inicia seus trabalhos de Alfabetização nas instituições de ensino, tendo por base a perspectiva de que cada educando estabeleceu os mais variados contatos com material escrito? Poderá o professor homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade da língua nas salas de Alfabetização?

Observa-se, pois, que o alfabetizador tem tarefa importante na formação do leitor competente: é ele quem cria expectativas acerca do que esperar do autor, da abordagem do tema, dos objetivos do texto. Pode ocorrer no entanto, que o educador, equivocadamente, parta do “[...] pressuposto de que o importante é

ensinar o mecanismo da decodificação, porque depois a compreensão virá automaticamente” (CARVALHO, 2003, p. 11).

Rego (1990, p. 16) aponta dois problemas nesse tipo de encaminhamento pedagógico. É oferecido um ensino concentrado “[...] no esforço pedagógico em torno das aptidões envolvidas no domínio das formas gráficas e o falso pressuposto de que o domínio da linguagem oral é o único requisito básico para a escrita”. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita fica restrita aos processos de codificação e decodificação de textos superficiais, sem espaço para uma interação ativa e participativa, que se inicia muito antes da criança aprender a ler ou escrever de maneira convencional.

Por isso, mais que enfatizar o mecanismo da leitura e escrita, o ensino assume como tarefa mostrar aos educandos a necessidade e importância da linguagem escrita no meio social em que vivem. Isso poderá ser feito por meio de atividades que envolvam a compreensão da linguagem escrita desde a mais tenra idade, “[...] caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil” (CARVALHO, 2003, p. 11-12).

Mas, como fazer da Alfabetização uma atividade com significado às crianças se elas provêm de ambientes variados e, portanto, apresentam experiências diversificadas em relação à língua escrita?

Conforme mencionado anteriormente, é bem verdade que os alunos que adentram à escola para a aprendizagem da língua escrita já tiveram contato com algum tipo de material escrito, sejam *outdoors*, panfletos de supermercado, jornais, revistas, gibis. Compreendem que a escrita representa alguma coisa; traduzem uma mensagem sem, no entanto, saberem claramente como isso acontece. Além disso, a depender da classe social a qual a criança pertence, diferentes funções serão atribuídas à aprendizagem da língua escrita. De acordo com Carvalho (2003, p. 14),

Para a criança de classe média, a alfabetização constitui o primeiro passo de uma longa carreira escolar que provavelmente terminará na Universidade; este tipo de aluno usará freqüentemente a leitura também como forma de lazer e instrumento de comunicação pessoal. Já os adultos analfabetos encaram a alfabetização como um meio para atender a fins imediatos: conseguir um emprego modesto, orientar-se na cidade grande, ler e assinar documentos. As motivações das pessoas

são diferentes e a escola se engana quando supõe que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos.

É de fundamental importância que o ensino da língua escrita esteja diretamente relacionado aos usos da leitura e da escrita na vida social, com o propósito de que o aluno possa estabelecer relações de significação entre aquilo que aprende na escola e a utilidade desse conhecimento no meio em que está inserido. Para atingir essa meta, necessita-se, primeiramente, despertar a percepção do educando para a presença do material escrito dentro e fora da sala de aula, a fim de que as crianças atentem para o fato de que cada objeto ou elemento existente no ambiente físico possui um nome ou um conceito que o denomina. Essa definição, formulada ao longo da história das relações humanas, também pode ser expressa via linguagem escrita. Dessa maneira, possibilita-se que o aluno perceba a função social da escrita, estimulando-o a internalizá-la por meio de práticas educativas voltadas ao atendimento de tal objetivo.

Tomando por base essa perspectiva, segundo Carvalho (2003) pode-se realizar um passeio com os alunos no interior da escola a fim de que observem cartazes expostos, placas ou outros tipos de elementos que contenham material escrito. O objetivo é desencadear a curiosidade; incentivando-os a procurar entender o que está escrito, porquê e para que serve, bem como educar a atenção dos aprendizes, priorizando os estímulos oferecidos pelo ambiente social no que se refere às formas de registro utilizadas pelos homens para assegurar que suas idéias se tornem permanentes e acessível ao próximo.

Paralelamente a essa atividade, os alunos poderão observar atentamente o material escrito existente fora da escola, no caminho de casa. De volta à escola, o professor poderá realizar uma grande assembléia para que contem o que viram, onde e como estava escrito. É importante que realizem registros iniciais de suas primeiras tentativas de escrita, no sentido de que percebam e compreendam, inclusive, a importância do registro de idéias, destacando-se aí a função mnemônica da escrita.

Encaminhando o processo de aprendizagem da linguagem escrita dessa forma, o professor torna-se um agente mediador de conhecimentos à medida que cria um ambiente estimulante que, com certeza, pode motivar os alunos a participarem e se envolverem na execução das atividades em sala de aula. Nesse

contexto, pode explorar qualitativamente o desenvolvimento das funções psíquicas como atenção, memória e percepção, objetivando reunir elementos fundamentais para que o aluno elabore seu pensamento acerca dos conhecimentos veiculados no ambiente escolar, tendo por base as informações por ele coletadas em seu meio social (CARVALHO, 2003).

O trabalho com nomes próprios das crianças também se constitui em fator relevante nas atividades iniciais com a linguagem escrita, por duas razões: “[...] toda pessoa, adulto ou criança, atribui importância especial ao próprio nome e se interessa por aprendê-lo; aqueles que já sabem ‘desenhar’ a assinatura descobrem coisas novas observando a escrita dos nomes dos colegas” (CARVALHO, 2003, p. 18).

Explorando essa tipologia textual, acrescenta a autora, o professor pode realizar atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades psíquicas por meio de atividades que propiciem a comparação de letras entre os nomes; organização em seqüências alfabéticas ou quantidades de letras; classificação daqueles que comecem ou terminem com a mesma letra; confecção de jogos como cruzadinhas, caça-nomes, historietas e outras que permitam ao educando refletir acerca de seu processo de aprendizagem, desenvolver hipóteses de leitura, escrita e pensamento. Nessa perspectiva, o nome próprio constitui-se em uma tipologia textual capaz de propiciar momentos em que seja possível a atribuição de sentido às atividades executadas pelos educandos.

Outros portadores de textos poderão ser explorados, como rótulos de produtos alimentícios, cartas, livros de literatura infantil, livros didáticos, faturas de água, luz e telefone, dinheiro, cheques, documentos pessoais, dentre outros, destacando-se, especialmente, a função do registro, a forma com que foi feito, a diferença entre letras, números e ilustrações, bem como outras características que despertem a atenção e a percepção do educando para aspectos formais da língua escrita.

Smolka (1993) aponta a literatura infantil como uma possibilidade importante para se trabalhar o discurso escrito com as crianças em fase inicial da Alfabetização. Segundo ela, a literatura

[...] revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (SMOLKA, 1993, p. 80).

Além disso, os textos literários, em sua maioria, permitem que o professor possa trabalhar um elemento crucial na aprendizagem da linguagem escrita: a autoria e a interpretação de textos. A interpretação de textos, possibilita à criança interagir com seus pares, com diferentes tipos de materiais e/ou recursos que determinam o processo da escrita, a organização das idéias, a seqüência dos fatos, a reestruturação e a compreensão do próprio texto.

A autoria dos textos também pode ser exercitada de outras maneiras, para além da literatura infantil. Pode-se optar por um gravador, em que serão registradas diferentes situações de sala de aula, à medida que os alunos forem explorando esse recurso. Evidentemente, as crianças começarão a falar todas ao mesmo tempo, pois a tendência é que queiram gravar e ouvir suas vozes. Em seguida, ao ouvir o que foi gravado, o professor poderá destacar as dificuldades em identificar as vozes de cada uma, uma vez que todas falaram ao mesmo tempo, alertando, dessa forma, para a importância necessitadas de se organizarem para articular suas idéias, procurando refletir essa experiência à ordenação do discurso da linguagem escrita. Valendo-se dessa mesma atividade, compor narrativas orais para serem posteriormente transcritas; explorar pontuações para definir emoções e sentimentos expressos na fala; discutir conceitos importantes às crianças, dentre outros encaminhamentos metodológicos voltados à internalização da língua escrita enquanto forma de expressão socialmente valorizada (SMOLKA, 1993; LEMLE, 1995).

Tanto em momentos de aprendizagem com a literatura infantil, como naqueles a serem desenvolvidos com o uso do gravador, o professor obtém inúmeras possibilidades de realizar atividades com seus educandos de maneira que eles possam atuar ativamente do processo de aquisição da língua escrita, internalizando novos conhecimentos e conceitos, recordando e relacionando-os com suas próprias experiências cotidianas. Dessa forma, utilizam-se da linguagem para deduzir, criar hipóteses, refletir, raciocinar, a ponto de

complexificar cada vez mais o nível de desenvolvimento de suas capacidades psicológicas superiores (SMOLKA, 1993; LEMLE, 1995).

Tal desenvolvimento poderá ser explicitado e avaliado pelo professor na medida em que o processo de ensino for sendo concretizado. Nesse contexto, os textos espontâneos das crianças, por exemplo, produzidos a partir de relações dialeticamente acontecidas ou não, em contextos de sala de aula, “[...] trazem à tona temas e assuntos que nenhum livro didático e, muito menos, qualquer cartilha ousa considerar” (SMOLKA, 1993, p. 110), justamente por se constituírem momentos de reflexão e elaboração mental de conteúdos apropriados pelos educandos, em que se condensam experiências vividas, por meio de contato com outras pessoas, textos, recursos e materiais. Mesmo que, inicialmente, não se enquadrem nas regras gramaticais ou ortográficas, tais textos representam a tentativa da criança em registrar seu pensamento, utilizando-se da linguagem escrita.

A hora da leitura representa igualmente um momento especial nas atividades de aprendizagem da leitura e da escrita, porque é nesse momento que o professor extrai de um livro ou outro portador de texto uma história, mensagem, enfim, abre novas portas a um mundo novo, no qual a imaginação se faz presente. Por esse fato, a leitura em voz alta deve ocupar um espaço dentre as demais atividades de Alfabetização. Mas não se trata de ler para preencher o tempo, para transmitir ou completar os conteúdos programáticos. O professor deve optar por textos com os quais ele próprio tenha familiaridade e sem exageros, expressar a pontuação do mesmo, as falas e os sentimentos das personagens, explorando as ilustrações. Ainda poderá dirigir a atenção dos alunos para as informações contidas na capa, a biografia do autor, a numeração das páginas, a direção da escrita, e outros componentes pertinentes no processo da leitura (SMOLKA, 1993).

Como portadoras de textos didáticos e muito populares nas salas de Alfabetização, as cartilhas receberam grande ênfase durante anos, pois apresentavam-se sob forma de um guia de trabalho a ser seguido pelo professor para que, ao final do ano, os alunos obtivessem, com êxito, o aprendizado da língua escrita. Um grande equívoco foi os professores acreditarem que, estando o

processo de Alfabetização planejado e sistematizado, não era preciso planejar e propor outras atividades.

Entretanto “[...] as cartilhas não substituem o planejamento de ensino feito pelo professor” (CARVALHO, 2003, p. 37). Se o professor acredita que devam ser adotadas, ele deverá analisar alguns de seus aspectos mais importantes, como o livro do professor, a fim de identificar os objetivos do autor, bem como suas perspectivas teóricas e metodológicas acerca do processo de Alfabetização; avaliar a seqüência das atividades; tipologia de letras adotada; os textos apresentados, formato e material utilizado para fazer a capa, as folhas internas.

Apesar de todos esses cuidados, a cartilha não pode se constituir no único instrumento de aprendizagem em sala de aula. Se o objetivo do ensino é contribuir para a formação das capacidades psíquicas, o professor deverá utilizá-la de maneira criativa, alternando-a com outros tipos de materiais que enriqueçam o processo de ensino (SMOLKA, 1993).

Lemle (1995, p. 7) ao se referir às capacidades a serem desenvolvidas na Alfabetização como forma de contribuir para uma aprendizagem discursiva contextualizada, evidencia que a criança, primeiramente, precisa saber “[...] o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página em branco” (LEMLE, 1995, p. 7). Para que isso aconteça, necessita compreender as relações entre símbolo e linguagem falada.

Ainda para a autora, a linguagem falada refere-se diretamente ao objeto por ela representado em espaço real. Assim, torna-se possível imaginar uma situação real de vida, mesmo que ela não esteja acontecendo no momento, porque a fala é multicanalizada e, como tal, permite que o sujeito utilize-se de outros atributos para se fazer compreender na situação de comunicação, para além do som da voz.

Já os símbolos, geralmente, pouco possuem de comum com o objeto ou situação representada. Seu significado é constituído culturalmente e veiculado entre as pessoas de tal maneira que, pouco a pouco, passam a ser reconhecidos por todos. Como exemplos, pode-se citar o pombo branco como símbolo da paz, as placas de sinalização de trânsito, as cores do semáforo, as bandeiras dos times de futebol, dentre outros. O fato é que sem o conhecimento de que as letras

do alfabeto apresentam uma relação simbólica entre o objeto e a escrita, a aprendizagem da linguagem escrita torna-se muito dificultosa.

Uma outra exigência da Alfabetização refere-se à compreensão de que cada signo pode representar um determinado som da fala. Somente dessa maneira o educando conseguirá diferenciar as letras do alfabeto, especialmente em relação à grafia e pronúncia das letras cujas disposições no papel pouco se alteram, como no caso das letras 'p, b, d, q', em que, alterando-se as posições das hastes, obtêm-se sonoridades diversas (LEMLE, 1995).

A adoção de um ou outro método também não significa que o professor obterá sucessos imediatos na aprendizagem da linguagem escrita com seus alunos. Cada método utilizado para o ensino da leitura corresponde a etapas metodológicas previstas, as quais variam os resultados. De acordo com Carvalho (2003, p. 36), “[...] métodos diferentes enfatizam habilidades, competências diferentes. O aluno caminha na direção apontada pelo professor, por isso é importante que o alfabetizador escolha um método capaz de formar um bom leitor”.

Escolher entre um ou outro método, com vistas à aplicação pedagógica, requer que o professor estude-o por completo antes de aplicá-lo, considerando seus fundamentos teóricos, etapas de aplicação, o material necessário à aplicação desse método, prevendo inclusive os resultados a serem obtidos. Muitas vezes, os professores não apresentam a preocupação em compreender os métodos de ensino da leitura e aplicam em sala de aula experiências de sucesso anteriormente vivenciadas por outros educadores, sem a necessária reflexão acerca das mesmas.

Por fim, uma das exigências mais substanciais em relação ao processo de Alfabetização é aquela que requer um ensino dinâmico, participativo e ativo, tanto por parte do educando, quanto pelo professor. De acordo com Smolka (1993, p. 69):

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, em constituição de sentido. Desse modo, implica uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para que eu escrevo, o que eu escrevo e porquê?

Atendendo a esse objetivo, a escola deve ser vista não como espaço linear, unilateral e estático, mas como local favorável para a troca de experiências, aquisição de conhecimentos e reflexões acerca da prática cotidiana dos grupos sociais, espaço em que o ensino e a aprendizagem se influenciam pela mediação e concorrem para a formação qualitativa das funções psíquicas caracteristicamente humanas.

Em posse de tais conhecimentos, espera-se que a prática docente possa estar melhor fundamentada para orientar os processos de leitura e escrita na instituição escolar, com possibilidades de práticas discursivas socialmente caracterizadas e definidas. Isso equivale a apostar numa Alfabetização com vistas a um Letramento.

5. CONCLUSÃO

Quando se discorre acerca de temáticas como Educação, Alfabetização e Letramento, torna-se inevitável conceber que tais temáticas tenham sido amplamente exploradas por pesquisas acadêmicas, governamentais e particulares, no sentido de produzir conhecimentos inerentes à apropriação do código lingüístico como fator de participação social. Como se vive numa sociedade grafocêntrica, o uso dessa modalidade da língua se faz imprescindível em todos os setores sociais, representando inclusive a possibilidade de ampliar a participação do indivíduo no meio em que vive.

Smolka (1993, p.16) reconhece sua importância, não deixa, todavia, de apontar os problemas que envolvem tais questões na escola.

[...] a alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da 'democratização do ensino' anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa - Há vagas para todos!, Nenhuma criança sem escola! -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

A essa ideologia, somam-se os discursos políticos e sociais proferidos pelos órgãos públicos no que se refere à garantia de uma educação pública inclusiva e de qualidade, acessível, portanto, a todos os cidadãos. Entretanto, Ferretti (1996, p. 124) questiona: “[...] em que consiste a educação de qualidade que se pretende universalizar. Ou, dito de outra forma, trata-se de perguntar o que se entende que seja uma educação desejável, uma boa educação e quais seus indicadores de qualidade?”.

Quaisquer respostas a essa questão implicam considerar que o quesito qualidade relaciona-se a interesses políticos, econômicos e sociais determinados em cada momento histórico. Requer refletir acerca da educação como forma de expressão de necessidades e anseios socialmente determinados à medida que os homens produzem e reproduzem suas condições de existência e os meios de

produção da vida material. Há, pois, uma relação dialética, socialmente criada, que se caracteriza, inclusive, por relações de conflito entre interesses econômicos, políticos e sociais, que acabam por definir a ação educativa escolar e seus objetivos e possibilidades.

Atualmente, “o discurso da qualidade” na educação vincula-se à proposta de um desenvolvimento humano moldado por organizações internacionais, a citar Organização das Nações Unidas - ONU, Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, Fundo Monetário Internacional - FMI, cujo slogan ‘Educação para todos’ traduz o ideário mobilizador das políticas internacionais para países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesta lógica, a educação é definida como de qualidade quando

[...] é capaz de satisfazer as chamadas necessidades básicas de aprendizagem, um conceito centrado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e que se refere ‘aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem a aprender’. Uma formulação extremamente vaga e genérica, como se pode perceber, e que, por isso mesmo, pode significar muitas coisas, até mesmo contrárias entre si (FERRETI, 1996, p. 126).

Trata-se, portanto, de uma ideologia dominante que repercute na escola por meio da falsa promessa de solucionar as questões existentes em ambiente escolar, especialmente aquelas referentes à apropriação do código escrito, na fase inicial da Alfabetização. Mas, na prática, no espaço real de sala de aula, problemas como falta de recursos, professores mal-formados e remunerados, problemas de aprendizagem e metodológicos ainda são uma constante que se tornam explícitos sobretudo no sistema público de ensino.

Ao lado de indicadores políticos, o distanciamento entre teoria e prática, a falta de vagas, a repetência e a evasão escolar e inúmeras outras questões pedagógicas compõem esse quadro caótico, que possui em si uma história interligada ao desenvolvimento econômico, social e também político do país. A partir de um ensino voltado à dominação e à obediência dos povos conquistados, como aconteceu com a Educação Colonial, passou-se a um sistema articulado de ensino com vistas à formação da elite do país, culminando no que hoje se

constata: uma democracia mascarada, apoiada em projetos sociais “demagógicos” que se dizem voltados ao atendimento das necessidades educacionais (FERRETI, 1996).

Imersos nesse conjunto, encontram-se os processos de Alfabetização e Letramento nas séries iniciais. Nessa etapa, é imperativa a compreensão dos professores acerca da aprendizagem dos processos de leitura e escrita como possibilidades de acesso aos bens intelectuais produzidos pela humanidade e não apenas, para o atendimento das exigências advindas do processo produtivo dos bens sociais.

Para alcançar esse objetivo, estudos realizados mostram que, procurou-se, por meio da escola, formas de sistematizar e garantir a apropriação do conhecimento científico, sob a orientação de diferentes concepções de desenvolvimento, que, por sua vez, geraram as mais variadas concepções de ações de ensino. Dentre estas, o uso das cartilhas e do livro didático, que são apresentados aos alunos como “[...] fonte de conhecimento do mundo, ao invés de um dos objetos de conhecimento no mundo” (SMOLKA, 1993, p. 17).

Infelizmente, o conhecimento produzido acerca da leitura e da escrita não tem chegado de forma satisfatória aos principais interessados: os docentes. Conforme Lemle (1995, p. 6),

[...] as salas de alfabetização são as turmas mais conflituosas para os professores, e por isso, eles as evitam. Essa prática acontece porque os docentes não se sentem preparados para lidar com a tarefa de alfabetizar e não dominam os instrumentos de trabalho necessários. Os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre os sons da fala, letras do alfabeto e língua, bem como esse processo de aprendizagem influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por isso, ao finalizar o trabalho de pesquisa, é possível afirmar que a internalização da língua escrita torna as capacidades psíquicas mais complexas, à medida que o indivíduo internaliza conteúdos e conhecimentos disponíveis em seu meio social. Isto posto, pode-se tomar como parâmetro os argumentos apresentados por Snyders (1981, p. 2):

Para que os conteúdos proporcionem [...] ao aluno elucidação, esclarecimento, explicação do que sente, a condição essencial é situarem-se em continuidade com a própria experiência. 'Experiência' vai adquirir, neste caso, um sentido activo: a criança tem iniciativas, assume responsabilidade, realiza, exprime-se, enuncia objeções. E isto não apenas a título individual, mas também em grupo.

Tomar os conteúdos como determinações históricas, mas que ao mesmo tempo estabeleçam inter-relações com a práxis social vivida pelos homens, consiste em fator imprescindível à organização do trabalho pedagógico voltado à apropriação do código lingüístico, com todas as suas implicações em termos de desenvolvimento cognitivo. Acerca dessa questão, pode-se, neste momento de conclusão do trabalho, tecer alguns esclarecimentos acerca dos elementos teórico-práticos fundamentais ao professor das séries iniciais.

O primeiro deles diz respeito a considerações acerca da própria linguagem, que consiste em um conjunto de signos dotado de significados culturalmente estabelecidos pelos homens ao longo da história de desenvolvimento da humanidade.

Segundo Vigotski (2001) e Leontiev (1978), a linguagem nasce na atividade do trabalho, imposta pela necessidade de comunicação entre os homínidas, uma vez que a convivência em grupo e o compartilhamento de atividades de caça, gera uma relação próxima e intensa entre os membros componentes da coletividade. A divisão do trabalho provocou inúmeras transformações nos sujeitos envolvidos na execução da atividade da caça ou fabrico de instrumentos, provocando o nascimento e o desenvolvimento da linguagem.

A história do desenvolvimento da linguagem permite constatar que a nomeação de objetos, artefatos, instrumentos e situações integrantes da coletividade humana possibilitou a atribuição de significado às palavras conseqüente carga de historicidade à linguagem.

Entender a maneira como esse processo ocorreu permite ao educador ter consciência de que com a criança ocorre processo semelhante, consideradas algumas peculiaridades. Ao nascer, a linguagem existe para a criança em uma relação extra-psíquica, ou seja, está dada nos artefatos culturais e entre as pessoas com as quais convive. Em situações de inter-relação, internaliza a linguagem, que passa a existir de forma intra-psíquica, como propriedade sua.

Ao tomar parte desse patrimônio histórico e cultural, a criança se torna capaz de designar coisas concretas, estabelecer relações entre elas, dominar conceitos e internalizar conhecimentos sociais, elementos que, aos poucos, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente o pensamento. Além disso, a linguagem gera um universo psíquico diferente dos animais, permitindo o desenvolvimento do raciocínio, da abstração, da classificação, da generalização, dentre outras capacidades. Por esse fato, Vigotski (2001) concebe-a como segundo código de sinais.

Daí a importância de que sua apropriação, na escola, ocorra de maneira planejada e sistematizada, ações pelas quais o professor poderá estimular os educandos a estabelecer relações de significado entre os conhecimentos pragmáticos, adquiridos em ambiente social e/ou familiar, e os científicos, veiculados pela instituição formal de ensino.

Kostiuk (1991) enfatiza a importância de que o ensino esteja organizado e sistematizado por parte do docente para que seja possível proporcionar, por meio dele, o desenvolvimento das funções psicológicas. Segundo ele,

[...] o ensino pode conduzir a um verdadeiro desenvolvimento mental só quando está encaminhado para a formação destes sistemas. A sistematização das conexões é essencial não só para uma aquisição de conhecimentos duradoura e profunda, mas também para o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, para a formação de novas operações lógicas e de novas características mentais (KOSTIUK, 1991, p. 27).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a ação mediadora do professor e a linguagem atuam na formação das capacidades psicológicas superiores, em especial a percepção, atenção e memória. A fim de organizar um processo educativo capaz de possibilitar seu desenvolvimento desde as etapas iniciais do processo escolar, especificamente na Alfabetização e Letramento, os educadores deverão ter conhecimentos a respeito de como é possível desencadear tais processos cognitivos, tomando-se por base a aquisição da linguagem escrita.

Em outras palavras, é importante que o professor tenha consciência de que o desenvolvimento da percepção, por exemplo, depende diretamente de experiências, conteúdos e conhecimentos aos quais o educando tenha acesso.

Por isso, as vivências pedagógicas em sala de aula podem desencadear um maior envolvimento, contemplando situações em que os alunos sejam motivados a estabelecer hipóteses, argumentar acerca de um determinado assunto, explorar diferentes pontos de vista e/ ou opiniões, concluir e participar ativamente da exploração e sistematização de conceitos e conhecimentos oferecidos pela instituição escolar.

A atenção humana, por sua vez, é uma capacidade que também necessita ser desenvolvida, pois a criança até os três anos de idade ainda tem seu comportamento guiado pelo fascínio despertado pelo objeto, equiparadamente aos animais, que apresentam comportamento instintivo. Com a apropriação de conhecimentos e o convívio social, ambos proporcionados pela linguagem, o cérebro infantil vai amadurecendo e a atenção passa a ser controlada pelo pensamento, ganhando maior estabilidade (SOKOLOV, 1969b).

A linguagem também influencia no processo de formação da memória, que depende diretamente da internalização de conteúdos para que se torne possível associar fatos e acontecimentos em sua vida cotidiana.

Em todas as considerações acerca do desenvolvimento das funções psíquicas, torna-se imprescindível destacar que, em sala de aula, o professor precisa ter clareza de que a formação das capacidades depende, fundamentalmente, do conteúdo a ser apreendido nas relações de conhecimento, por meio da interação social. Nesse sentido, vale ressaltar que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, forma e conteúdo compõem uma unidade indissolúvel, ou seja, ao se aprender um conteúdo, apreendem-se também determinadas formas de pensar e agir.

Snyders (1981) conceitua a forma como o método pelo qual a aprendizagem acontecerá e o conteúdo como o saber a ser internalizado. Os dois fatores devem ser compreendidos como partes de um mesmo processo de ensino e aprendizagem, a se organizar e efetivar na escola, mas que não deve apenas se restringir a ela.

Conforme Kostiuk (1991, p. 20), “[...] o desenvolvimento psicointelectual da criança realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social”. Em situação escolar, é a ação educativa do professor o elemento responsável por organizar as formas pelas quais essa interação ocorrerá. Tendo como ponto de

partida os conhecimentos cotidianos, a linguagem atua como forma de domínio cultural desses conhecimentos e das normas, juízos e valores socialmente constituídos.

Um outro ponto muito importante para conduzir os trabalhos de apropriação da língua escrita em ambiente escolar refere-se à compreensão da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento promovidos pela educação. De acordo com Kostiuk (1991, p. 33),

[...] o desenvolvimento é determinado pela educação. O processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao colocar novas perguntas e procurar os meios necessários, conduz o desenvolvimento. Por outro lado, a própria educação depende do desenvolvimento da criança, da sua idade e das suas características individuais.

Nas trocas de conhecimentos em sala de aula, é importante que o professor promova situações de aprendizagem capazes de influenciar no desenvolvimento do educando. O ensino só se justifica quando consegue produzir e desencadear novas formas de pensamento.

Evidentemente, esse objetivo será atendido à medida que o professor tome posse de conteúdos e conhecimentos capazes de fazer com que ele mesmo reflita sobre sua prática docente, no sentido de replanejar sua atuação educativa, especialmente no que se refere à aprendizagem inicial da língua escrita. Os processos de Alfabetização e Letramento, ao se partir do pressuposto de que existe uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, favorecem a apreensão de conteúdos de modo a elevar o nível de desenvolvimento mental do educando. Esse novo nível favorece o aprendizado de conteúdos mais complexos, e o desenvolvimento se complexifica. Por conseqüência, um torna o outro qualitativamente mais rico. Sendo assim, o conteúdo que o professor trabalha desenvolve novos níveis de pensamento no aluno. Esse aspecto gera um espaço significativo para que a aprendizagem se processe em sala de aula.

Kostiuk (1991, p. 29) considera que:

Aprendizagem e educação têm, obviamente, muito em comum. Por um lado, instruindo os alunos, dando-lhes conhecimentos, exercemos sobre eles uma notável ação educativa; por outro, durante todo o curso da educação, dá-se sempre no educando a

aquisição de determinados elementos da experiência social (opiniões, juízos de valor, normas, regras de comportamento moral, etc.).

Nesse sentido, faz-se necessário conceber o ensino como prática discursiva e dialética de aprendizagem, que se efetiva não apenas no educando, o professor precisa manter-se constantemente aberto à aquisição de novos aprendizados. Dessa maneira, os novos conhecimentos poderão se reverter em mudanças na prática pedagógica, no sentido de tornar o processo de Alfabetização mais significativo àquele que aprende (Smolka, 1993).

As práticas educativas desencadeadas pelo professor e que permitem uma participação ativa e investigativa por parte do aluno frente ao conhecimento a ser apreendido, certamente, têm muito mais chance de envolvê-lo e motivá-lo na aprendizagem do conteúdo. Kostiuk (1991) destaca que esse aprendizado necessita do estabelecimento de relações com a vivência cotidiana dos indivíduos para que o processo de aprendizagem se converta em prática discursiva. Segundo o autor,

A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade (KOSTIUK, 1991, p. 32).

A posição do autor revela, portanto, a função do ensino em todas as suas modalidades e níveis de complexidade: desenvolver o pensamento no aluno, bem como suas habilidades para ler, interpretar, analisar, refletir, compreender, dentre outros atributos pelos quais se torne possível sua atuação consciente na realidade em que vive. Nesse cenário, o professor assume compromisso com a aprendizagem dos educandos, especialmente nas séries iniciais em que se efetiva os processos de Alfabetização e Letramento e que tomam por base o

pressuposto de que o domínio da linguagem escrita possibilitará novas formas de participação do sujeito em sua práxis social.

Como fenômeno caracteristicamente novo em ambiente educacional, o professor não pode ficar alheio às discussões acerca do Letramento. Apesar de repercutir com maior intensidade no ambiente escolar, é preciso que tenha conhecimento de que o Letramento não se restringe apenas a este local. Saber ler e escrever são conhecimentos inerentes às mais diversas práticas sociais. Entretanto, as etapas iniciais do ensino fundamental dedicam-se a essas duas modalidades de forma mais objetiva e sistematizada. Daí a necessidade de que os alunos compreendam, aprendam e pratiquem um processo mais profundo de práticas sociais de leitura e escrita do que simplesmente a Alfabetização da forma como tem sido concebida.

Apenas saber utilizar-se da leitura e da escrita como habilidades que permitem lidar com palavras não é o bastante para capacitar o educando para a leitura diversificada e compreensiva. Este fato evidencia a necessidade de se elaborar uma proposta de Alfabetização com vistas a um Letramento social, componente de um processo de aprendizagem que se inicia nas primeiras séries escolares.

Contudo, conforme elucida Smolka (1993, p. 113):

[...] 'acreditar' que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e co-autoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações.

Essa tarefa requer que o educador obtenha conhecimentos e informações acerca da Alfabetização e do Letramento, suas dimensões, influências, repercussões e, sobretudo, reflita de que maneira essa proposta pode ou não ser aplicada em sala de aula.

Além desta fundamentação teórica, uma Alfabetização com vistas ao Letramento exige que o docente realize ações fundamentalmente necessárias à concretização da proposta a que se propôs trabalhar. Inicialmente, deverá pesquisar práticas sociais de leitura e escrita que compõem o cenário de vida de

seus educandos, adequando-as ao contexto da sala de aula, de modo que os conteúdos científicos sejam trabalhados sistematicamente.

Em posse desse material coletado, será preciso planejar ações visando destacar os usos sociais da escrita, por meio de atividades práticas que efetivem a leitura, a interpretação e a produção de textos, nos mais diferentes gêneros e modalidades, tais quais estes existem e funcionam na sociedade.

Os fundamentos que servem de base para que o professor viabilize um trabalho sistemático e contextualizado de aprendizagem da língua escrita, talvez demore, ainda, a acontecer de maneira a atender os requisitos do Letramento pelo fato da falta de conhecimentos e de formação aligeirada dos docentes. Esta prática permanece como uma constante no sistema de ensino. Tal problemática promove um real distanciamento entre a prática efetivada em sala de aula e os novos conhecimentos pedagógicos produzidos pelas recentes pesquisas científicas (KRAMER, 2002).

É preciso destacar, porém, que somente a formação do professor não é suficiente para resolver os problemas da Educação, mas discuti-la representa um passo importante para (re) significar os processos de Alfabetização e Letramento de forma que se relacionem a práticas discursivas de uso da linguagem escrita na sociedade contemporânea. São nesses momentos pedagógicos que os conceitos científicos se formam tomando por base o conhecimento cotidiano constituído no meio social em que a criança convive.

Atendendo aos propósitos iniciais da pesquisa, espera-se contribuir para a formação docente ao informar acerca do Letramento, bem como suas inter-relações com as práticas pedagógicas da Alfabetização, ao assinalar seu processo de surgimento e a repercussão nas diferentes esferas sociais, especialmente na instituição escolar.

Espera-se que, com tais informações e conhecimentos, o professor possa obter mais elementos para a formação de um suporte teórico-prático que lhe permita refletir a respeito de sua ação docente e re-construir suas propostas pedagógicas, cumprindo a difícil tarefa de romper com suas certezas e com a cristalização de saberes e práticas que tomam a Alfabetização e, conseqüentemente, o Letramento, como um conjunto estático de habilidades e aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Helena Pires. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura - Câmara dos Deputados. Grupo de trabalho. **Alfabetização Infantil: Os novos caminhos**. Relatório Final. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em 30 jan. 2005.

BRASIL. **Relatório do Pisa e Pesquisas Nacionais por amostragem de domicílios**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisas> . Acesso em 13 dez. 2005a.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Saber compartilhado. In: **Nossa História: Fronteiras do Brasil**. Ano 3, n. 25, p.80-82, nov. 2005.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, Sergio Roberto. **Interação e Letramento escolar: Uma (re) leitura à luz vygotkiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Musa, 2000.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**: O homem como ser que fabrica utensílios. São Paulo: Global, 1984.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 230 – 253.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERRETTI, Celso João. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da Educação. In: MARKERT, Werner (Org). **Trabalho, qualificação e politecnia**. São Paulo: Papyrus, 1996. p. 123 -129.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: Vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GASPARIN, João Luiz. **Comenius – ou da arte de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Papyrus. 1994.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Medes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (Org). Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev S. e outros. **Psicologia e pedagogia**: Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo, Moraes, 1991. p. 19 – 58.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

LEONEL, Zélia. **Em discussão os conteúdos**. Universidade Estadual de Maringá, mimeo, 1985 .

LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 69 – 88.

LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: História, filosofia e temas transversais. Campinas: UNC, 2001.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143 – 189.

LURIA, ALEXANDR Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, vol. I.

LURIA, Alexandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev S. e outros. **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. O Bê-á-bá no caos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1, n. 4, p.82-85, out. 2005.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MENCHISKAIA, N.A. El Pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV B. M. **Psicologia**. México: Grijalbo S.A., 1969. p.232 – 275.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: Reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PERONDI, D. et al. **Processo de alfabetização de desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PINO, Angel. A criança, seu meio e a comunicação: Perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, vol. 12, n. 26, p.9 -15, 1993.

REDMERSKI, Diana Maria. **O processo de mediação pedagógica na Perspectiva Histórico-Cultural**. Maringá, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil**: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1998.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1973, vol V.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e semocracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela (Org). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 161 – 199.

SMIRNOV, A. A. La Atención. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV B. M. **Psicología**. México: Grijalbo S.A., 1969.

SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Marta Khol; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77 – 94.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1981.

SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista. **Jornal do Brasil**, nov. 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, abr. 2004a.

SOARES, Magda Becker. **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOKOLOV, A. N. La Percepción. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV B. M. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo S.A., 1969a. p. 144 – 176.

SOKOLOV, A. N. El Pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV B. M. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo S.A., 1969b. p. 232 – 175.

SOKOLOV, E. N. Las Sensaciones. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV B. M. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo S.A., 1969c. p. 95 – 143.

SOKOLOV, A. N. La Memoria. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV B. M. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo S.A., 1969d. p. 201 – 231.

SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. Leitura na escola (I). In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 70 – 76.

TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios letrados. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (Org). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 91 – 117.

THAO, Trãn Duc. **Teses**: Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1974.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

VIGOTSKI, Lev. Seminovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHIBY, Alessandra. **Reflexões sobre a alfabetização na sociedade capitalista**. Maringá, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. A leitura na escola (II). In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 77 – 79.