

**UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUIZA ALVES FERREIRA PORTES**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**  
**Questões complementares à caracterização do sujeito**  
**da alfabetização na Pós-Modernidade**

Rio de Janeiro  
2005

**UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Alfabetização e Letramento  
**Questões complementares à caracterização do sujeito da  
alfabetização na Pós-Modernidade**

Dissertação realizada por Luiza Alves Ferreira Portes, como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Luiz Antonio Gomes Senna.

Rio de Janeiro  
2005

A meus pais, Léa e Isaiás (*in memoriam*), que me ensinaram a amar a Deus acima de todas as coisas e a nunca esquecer a nossa história. Com eles aprendi o verdadeiro significado das palavras: sinceridade, honestidade, respeito, solidariedade, humildade... e, a não ter medo dos desafios.

Aos meus dois amores, Ana Luiza e Rodrigo (meus filhos), com quem aprendo a cada dia a ser uma pessoa melhor.

Ao meu marido e companheiro, Paulo, a quem ouso dizer, citando Drummond:

*“..., sem pretensão a contribuir para que se desvende o mistério amoroso:*

*Amar se aprende amando, sem omitir o real cotidiano, também matéria de poesia.”*

*Carlos Drummond de Andrade. In. Amar se Aprende Amando: poesia de convívio e de humor.*

## Agradecimento

*“ Há pessoas que surgem em nossa vida, e reconhecemos imediatamente o sentido de sua presença; elas servem a algum tipo de propósito: nos ensinam uma lição ou nos ajudam a compreender quem somos.”*

*Lindsay Russo. In. WAGONER, Kathy (2003). Um toque de amizade. São Paulo: Publifolha, 2002.*

À amiga e companheira, Luzia Cristina, a convivência respeitosa, solidária e estimulante, desenvolvida nos momentos mais difíceis deste trabalho, me ajudou a compreender que os sonhos são possíveis.

A você minha eterna gratidão.

## Agradecimento Especial

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é na travessia”.*

*Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas*

Ao meu orientador, **profº Drº Luiz Antonio Gomes Senna**, que com sua alta capacidade acadêmica, firmeza, respeito e compreensão nos meus momentos de maior fragilidade, soube manter-me com o olhar firme no objeto de investigação. Transformando, assim, mais suave e prazerosa “a travessia” (realização) deste trabalho.

Profº Luiz Antonio, obrigada por ter me proporcionado grandiosos aprendizados, aprofundamento e amadurecimento acadêmico.

## Resumo

Sabemos hoje que é de extrema urgência que se faça uma análise criteriosa das práticas pedagógicas, especialmente as alfabetizadoras que têm contribuído para a exclusão e a marginalização da maioria das crianças brasileiras. Portanto, buscando contribuir para a superação deste quadro de exclusão, bem como para o avanço no corpo teórico-conceitual nesta área, este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos teórico-conceituais-metodológicos que vêm se constituindo como entrave à construção do conhecimento dos sujeitos da alfabetização na Pós-Modernidade. Para a consecução destes objetivos analisamos criticamente a teoria base da Psicogênese da Língua Escrita, ressaltando-se alguns equívocos apresentados, quando esta se apropria do conceito de universais lingüísticos, tal qual é defendido por Chomsky. Estes são: custo no prazo de aquisição da língua escrita para os sujeitos oriundos de comunidades marcadas pela oralidade, reunião de objetos distintos (fala/escrita) em um mesmo universo teórico e o sujeito da alfabetização idealizado por FERREIRO na sua psicogênese. Questões relevantes nesta investigação: 1) Quem é o sujeito da psicogênese? 2) Universais lingüísticos para quem? 3) Quem é o sujeito da alfabetização na Pós-Modernidade? 4) Qual é o sentido da alfabetização hoje?

## ABSTRACT

We know today that it is of extreme practical urgency that we make a criterious analysis of the pedagogical practices, especially the alfabetizers that have contributed for the exclusion and the marginalization of the majority of the Brazilian children. Therefore, searching to contribute for the overcoming of this picture of exclusion, as well as for the advance in the theoretician-conceptual body in this area, this work has as objective to analyze the theoretician-conceptual-metodological aspects that come if constituting as it impedes to the construction of the knowledge of the citizens of the alfabetization in Post-Modernity. For the achievement of these objectives we analyze the theory critically base of the Psychogenesis of the Written Language, standing out some presented mistakes, when this if appropriates of the linguistic concept universal, such which is defended by Chomsky. These are: cost in the stated period of acquisition of the language written for the deriving citizens of communities marked for the orality, distinct object meeting (speak/writing) in one exactly theoretical universe and the citizen of the alfabetization idealized for FERREIRO in its psychogenesis. Excellent questions in this inquiry: 1) Who is the citizen of psychogenesis? 2) Universal linguistic for who? 3) Who is the citizen of the alfabetization in Post-Modernity? 4) Which is the direction of the alfabetization today?

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	07
<b>2. Processo de escolarização do homem e a alfabetização</b> .....	13
2.1. Conclusões parciais .....	19
<b>3. As concepções sobre o desenvolvimento humano e suas implicações na prática da alfabetização</b> .....	20
3.1. A concepção inatista .....	23
3.2. A concepção comportamentalista.....	25
3.3. A concepção gestaltista.....	32
3.4. A concepção construtivista – Piaget .....	35
3.5. A concepção sócio-interacionista – Vygotsky .....	45
3.6. Divergências entre Piaget e Vygotsky: concepção de interação e função da linguagem.....	51
3.7. Conclusões parciais .....	55
<b>4. O desenvolvimento do pensamento e da palavra em Vygotsky: implicações para o sujeito da alfabetização</b> .....	58
4.1. Distinção entre os dois planos da fala: aspectos interior e exterior.....	61
4.2. O pensamento sincrético em Vygotsky.....	69
4.2.1. O pensamento por trás das palavras.....	72
4.3. Conclusões parciais.....	77
<b>5. A Psicogênese em sua versão original</b>	
5.1. motivação.....	80
5.2. A estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita: Piaget, Vygotsky, Chomsky.....	84
5.2.1. O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem..	87
5.2.2. O modelo sócio-interacionista da aquisição da linguagem.....	89
5.2.3. O modelo chomskyano de aquisição da linguagem.....	91
5.3. A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita na Psicogênese.....	100
5.4. Características gerais das investigações realizadas.....	104
5.5. Conclusões parciais.....	110

<b>6. Os níveis da evolução da escrita .....</b>	<b>114</b>
6.1. A escrita em processo e seu lugar na teoria da Psicogênese: O que revela a escrita da criança.....	132
6.2. Conclusões parciais.....	142
<b>7. A psicogênese e os modos do pensamento .....</b>	<b>145</b>
<b>8. Conclusão .....</b>	<b>168</b>
<b>9. Bibliografia .....</b>	<b>175</b>

# 1

## Introdução

---

Realizar uma investigação no campo da aquisição da leitura e da escrita, no qual uma grande quantidade de estudos e de publicações já foi realizada, pode não parecer novidade. No entanto, a tentativa de encontrar respostas para os entraves vivenciados por algumas crianças durante a minha experiência como alfabetizadora (1983/1994), e atualmente o número crescente de crianças que não se alfabetizam, justifica que se busquem novas explicações teóricas para a questão do fracasso na aquisição da escrita.

Partindo do pressuposto de que a educação só pode ser compreendida em determinado contexto histórico, torna-se necessário ressaltar que a sociedade contemporânea se fundamenta em valores tecnológicos que se encontram em contínua evolução. E, que estes vêm provocando transformações relevantes em todas as áreas e campos do conhecimento. Destaca-se aqui, a tecnologia da informação, e a virtualização das informações, pois estas vêm provocando uma mudança significativa no modo de produção do conhecimento.

Portanto, considerando-se a especificidade dessas mudanças ocorridas na sociedade desde a segunda metade do século XX, percebe-se que o momento exige criatividade, com ousadia para criar novos mecanismos teóricos que permitam à Educação compreender o aluno que a sociedade atual apresenta. Buscando, assim, explicação para se compreender porque a maioria das crianças não se alfabetizam, e, desse modo, permanecem excluídas do sistema de ensino.

Como já se pode perceber, no contexto atual, a tradicional ênfase nas informações isoladas não atende mais a essa nova realidade, pois impossibilita o homem de compreender o mundo e o processo de desenvolvimento do conhecimento. Além disso, impede a construção de um cidadão crítico-reflexivo, capaz de entender a realidade em que vive e de transformá-la.

Diante deste quadro, afirma Ferreira, torna-se visível que a aprendizagem, em todas as áreas e particularmente na alfabetização,

“...não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve; é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psico-pedagógicas, até então”(1996, p.35).

Sendo assim, defende-se neste trabalho a necessidade de redefinição do sujeito da alfabetização na sociedade contemporânea. Bem como, uma análise e revisão das práticas alfabetizadoras que atualmente são processadas nas escolas. Estas, por um lado, ainda são muito marcadas por processos mecanicistas que se estabeleceram há longa data. E, de outro, centram-se apenas na crença das habilidades e potencial que as crianças (algumas) já trazem ao chegar à escola. No entanto, estas práticas não têm contemplado a questão central da alfabetização, ou seja, colocar o indivíduo em condições de interagir socialmente fazendo uso da escrita.

Portanto, faz-se necessário, também, que o conceito do que é leitura e o que é escrita sofra uma revisão, para, então, a partir desta nova concepção as práticas alfabetizadoras possam ser atualizadas.

Sendo assim, discutir o processo de alfabetização compreendido, aqui, como uma forma de ler o mundo - para que o cidadão possa construir o sentido da escrita para a sua vida cotidiana – exige análise e reflexão sobre as questões teórico-conceituais que envolvem esse processo. E, é isso que nos move a buscar uma explicação para o problema do insucesso dos alunos, durante a aquisição da leitura e da escrita, sob outro ponto de vista epistemológico, pois não obstante a toda contribuição teórica de Piaget, Vygotsky e Ferreiro, ainda não se conseguiu extrair da teoria construtivista de alfabetização, fundamentos que pudessem auxiliar ao professor, com clareza, a promover avanços no campo teórico-prático da alfabetização.

Diante do contexto apresentado, e com a finalidade de se compreender o processo alarmante que desencadeou o fracasso dos alunos durante o processo de aquisição da língua escrita, sobretudo a partir dos anos 90, com a implementação na rede pública de ensino de uma proposta de alfabetização, que parte dos pressupostos defendidos, na teoria base da *Psicogênese da Língua Escrita*, iremos analisar alguns aspectos teórico-conceituais da referida teoria, onde esta sustenta a tese de universais lingüísticos para aquisição da língua escrita. Portanto, reúne em um único universo teórico objetos de origens distintas. Uma outra problemática que se instala nas classes de alfabetização, agravando a situação, está relacionada ao modo de pensamento do sujeito idealizado na *Psicogênese da Língua Escrita* (modo científico), tal idealização não atende ao modo de pensar do sujeito contemporâneo, pois este estrutura o seu pensamento hipertextualmente.

Queremos ressaltar que nos lançamos neste trabalho de investigação por acreditarmos que o problema do fracasso escolar na alfabetização seja de ordem teórica e não das práticas alfabetizadoras. Além disso, como forma de contribuição para a superação do quadro de insucesso pelo qual passam, hoje, nossas escolas, analisaremos também, alguns aspectos teórico-conceituais que caracterizam a ruptura provocada pela pós-modernidade, no processo de construção da cultura

científica moderna e suas conseqüências para a cultura escolar, particularmente para o processo de alfabetização.

Portanto, no **capítulo 2**, temos como objetivo analisar o processo de escolarização do homem e a alfabetização. Para atingirmos tal objetivo abordaremos as seguintes questões: 1) concepções estéticas e políticas da organização das cidades no final do século XV, 2) o uso da escrita no final da Idade Média como símbolo de poder, 3) o desejo de legitimação social levam os indivíduos à escola. Nossa intenção é mostrar como o processo de escolarização traz, desde a sua origem, a marca da exclusão.

No **capítulo 3**, intencionamos analisar as diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e suas implicações na prática da alfabetização (as concepções inatista, comportamentalista, construtivista, sócio-interacionista). Vamos procurar, ainda, neste capítulo, caracterizar como as diferentes teorias psicológicas explicam as dimensões biológicas e culturais da aprendizagem, assim como as conseqüências das mesmas para as práticas da alfabetização no cotidiano escolar.

Já no **capítulo 4**, objetivamos analisar a pesquisa realizada por Vygotsky, onde esse aborda a relação do desenvolvimento do pensamento e da palavra, fazendo a distinção entre os dois planos da fala: o aspecto interior e o aspecto exterior, assim como o pensamento sincrético. Esperamos com esta investigação dar alguma contribuição para a ampliação da compreensão do processo vivido pelo aluno, durante a fase de construção da leitura e da escrita.

No **capítulo 5**, temos como finalidade descrever a motivação e a estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita, tecendo algumas considerações acerca da forma como Ferreiro e Teberosky se apropriam do conceito de universais lingüísticos, a partir do modelo chomskyano de aquisição da linguagem.

Já no **capítulo 6**, temos como objetivo descrever os níveis do desenvolvimento da escrita, pesquisados pelas autoras citadas. Como, também, exemplificar (através das imagens introduzidas neste trabalho) que a escrita espontânea das crianças, que estão em um mesmo nível do processo de

alfabetização, pode apresentar graficamente o pensamento de forma distinta, ora sincrético, ora linear e seqüencial. Fato este não previsto pela Psicogênese da Língua Escrita.

Finalizando, no **capítulo 7**, a partir dos dados coletados nas etapas anteriores, analisa-se alguns equívocos que a estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita apresenta para os sujeitos da alfabetização contemporânea, ao se apropriar do conceito de universais lingüísticos, tal como o defendido por Chomsky. Estes são:

- Custo no prazo de aquisição da língua escrita para os sujeitos oriundos de comunidades marcadas pela oralidade;
- Reunião em um universo teórico de objetos de origens distintas (fala – origem filogenética - escrita – origem social);
- O sujeito da alfabetização idealizado na Psicogênese da Língua Escrita - já que tal idealização não atende de forma efetiva ao sujeito da pós-modernidade – (o sujeito pós-moderno não estrutura o pensamento cartesianamente).

Esta análise se dá, a partir de uma articulação entre as variedades de pensamento narrativo e científico que convivem na sala de aula. E também da percepção de como se instaura o preconceito – *em relação ao modo de pensamento narrativo* – no cotidiano escolar; assim como a procura da identificação da origem do preconceito em relação ao modo de pensamento não privilegiado pela escola.

Sendo assim, esperamos com esta dissertação deixar uma contribuição científica que possa ampliar as discussões e análises no campo teórico-prático da alfabetização. Mais ainda, contribuir para a superação do quadro crescente de fracasso e exclusão das crianças das classes populares na alfabetização.

## O processo de escolarização do homem e a alfabetização

---

Neste capítulo, temos como finalidade analisar alguns aspectos em relação a origem do processo de escolarização do homem, particularmente para os sujeitos da alfabetização, objeto de análise neste trabalho de investigação. Estes aspectos caracterizam como, desde o início, a escolarização traz a marca da discriminação e da exclusão da maioria da população, principalmente as comunidades marcadas pela oralidade, como é o caso da sociedade brasileira. A compreensão de tais aspectos justifica e amplia a relevância da questão que se pretende investigar, ou seja, o sujeito da alfabetização na sociedade contemporânea.

Para alcançarmos tal objetivo, analisaremos, ainda que brevemente, como o processo de escolarização ocorreu e ainda vem ocorrendo desde a sua origem, com a formação das cidades, no final do século XV até o momento atual.

Portanto, nesta seção, serão abordadas as seguintes questões:

- i) Organização das cidades no final do século XV.
- ii) O uso da escrita no final da Idade Média.
- iii) Motivo pelo qual os indivíduos buscam a escola.
- v) Distinção entre alfabetização e letramento.

Vejamos, então, como o processo de escolarização se constituiu.

A partir das primeiras décadas do século XIX, com o processo de modernização das estruturas sociais impostas pela Revolução Industrial, surge a necessidade de se ter um maior número de indivíduos capacitados para aumentar a produção das fábricas.

Neste contexto, o Estado, com a intenção de atender aos seus objetivos, formar mão-de-obra para o trabalho e atrair o homem - oriundo de comunidades marcadas pela oralidade - do campo para os centros urbanos, cria condições que servem de atrativos para as pessoas que estão na periferia.

Organizam-se um sistemas nacionais de ensino público, como forma de preparar a população para atender a demanda do novo modelo de sociedade.

No entanto, esse quadro de expansão, acompanhado de mecanismos discriminatórios, ou seja, o discurso acadêmico eleito e as práticas pedagógicas – pensadas para atender a classe dominante- eliminam do sistema grandes contingentes do público estudantil. Portanto, é responsável pelas altas taxas de reprovação e evasão escolar. Estabelece, assim, nesse momento, quem tem a possibilidade ou impossibilidade de permanência no sistema de ensino.

É importante ressaltar que, para o indivíduo entrar no mundo do trabalho industrial, é necessário que ele compreenda a lógica do mundo urbano letrado. Reside, aí, a importância da aquisição do código escrito da língua.

Portanto, para uma maior compreensão do processo discriminatório e excludente que envolve o processo histórico da alfabetização, encontramos em GARIN (1996), em seu texto “A Cidade Ideal”, suporte para uma análise comparativa de como as cidades se organizaram no final do século XV - *no sentido da passagem da sociedade oral para a escrita* - ressaltando suas concepções

estéticas e políticas. Neste o autor ressalta a distinção entre as classes sociais, ao descrever a imagem produzida por Da Vinci como a cidade ideal:

“Construída perto do mar ou ao longo do rio para que seja salubre e limpa, será edificada em dois andares que se comunicam por meio de escadarias. O tráfego de veículos e de mulas de carga será feito no plano inferior, no qual estarão situadas as lojas e serão realizados os negócios”; “nas ruas superiores não devem trafegar veículos nem coisas similares, é melhor que elas sejam reservadas somente aos gentis-homens”. (1996, p.57)

O que se pode perceber é que estas minúcias definem com precisão a utilidade dos dois planos da cidade e estabelecem a distinção entre as classes sociais:

- no alto, “os gentis-homens” (classe dominante);
- abaixo, a “poveraglia” (plebe).

Há uma concepção estética, econômica e política da cidade. GARIN ainda nos chama à refletir sobre os objetivos da construção da cidade planejada racionalmente:

- (i) intenção de substituir a cidade medieval (povoamento aglomerado ao longo de vias estreitas) que havia se desenvolvido desordenadamente em torno de si mesma;
- (ii) estabelecimento de uma relação de dependência entre o estado provedor e o homem;
- (iii) hierarquização de patrões e trabalhadores;

- (iii) estreita relação entre o projeto da cidade ideal, a estrutura política e a estrutura arquitetônica, como já foi citado anteriormente.

Uma outra questão que se coloca no final da Idade Média, relevante para a compreensão histórica do processo de alfabetização, está estritamente ligada às relações de poder, que se estabelecem com o surgimento das cidades, a partir das grandes invenções como: a pólvora, a imprensa, o papel, e a bússula, pois estas intensificam a atividade comercial e provocam profundas alterações na economia. Em decorrência, “*reaparece a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular*”, afirma Aranha<sup>5</sup>. pois os homens do campo, oriundos de comunidades marcadas pela oralidade, não detinham a forma correta da escrita que, nesse período, significava pertencer a uma classe social inferior. Neste momento, deter a forma correta da escrita se constituía um privilégio das classes dominantes e significava poder. É neste contexto, e por questões políticas, econômicas, no final da Idade Média, a sociedade passa a fazer uso da escrita.

Analisando as origens da formação das cidades no final do século XV e tecendo um paralelo com o processo de modernização das estruturas sociais, a partir das primeiras décadas do século XIX pode se perceber que o que leva o indivíduo a se apropriar da língua escrita está fortemente ligado ao desejo de legitimação social. Portanto, nesse momento, dominar o código escrito da língua ganha extrema relevância, pois estar nessa condição significa que o sujeito

---

<sup>5</sup> ARANHA. 1996, p. 77

desenvolveu a capacidade de interagir no mundo, além de alcançar uma posição social elevada.

No entanto, para uma maior amplitude do nosso objeto de estudo, julgamos ser relevante explicitar que, para o sujeito da alfabetização na sociedade tecnologizada contemporânea, *“Não basta, apenas, sabe ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente”*. Diz-nos SOARES (1998)<sup>6</sup>. Logo, é de fundamental importância que se estabeleça a distinção entre **alfabetização** e **letramento**, pois este último conceito é recente. Alfabetização significa apropriação dos códigos e signos da língua escrita e se aplica àquele que sabe ler e escrever. Já o termo letramento surge na segunda metade dos anos 80, do século XX, e é mais abrangente. Para este, nos afirmam:

#### ARAUJO

...” aprender a ler e escrever é , antes de tudo, estabelecer, interpretar, compreender, traduzir e aprender a ler o mundo, a partir de diferentes linguagens” ... para que o cidadão possa construir em si próprio, o sentido da escrita para a vida cotidiana.” (2002, p. 2)

#### SENNA

“ É um processo que interfere nas múltiplas esferas da cognição, desde a organização psicomotora e dos procedimentos heurísticos das operações lógico-formais, até a identidade sócio-afetiva, a qual deverá levar a um sujeito ser capaz de ler o mundo e atuar em favor de seu futuro.” (2001, p. 8)

---

<sup>6</sup> SOARES,1998,p.20

Que fato novo ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo na Pós-Modernidade trouxe a necessidade desta nova palavra, “letramento”? Segundo Magda Soares, a palavra letramento ainda não esta dicionarizada, porque foi introduzida recentemente na língua portuguesa. Porém, *“etimologicamente vem do latim Littera (letra), com o sufixo cy que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, ou seja, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”*<sup>7</sup>

Como vimos em Araújo, Senna e em Soares, o letramento não é apenas a aquisição do código escrito, mas, sim a capacidade do indivíduo interagir no mundo fazendo uso da escrita, e que este traz implicações sociais, culturais, cognitivas, lingüísticas, econômicas e políticas, quer para o indivíduo que aprende a usá-la, quer para o grupo social em que seja introduzida . Logo, é um processo de inclusão social e está ligado a um processo de construção social mais amplo.

Diante do exposto, pode-se perceber que o processo histórico de escolarização e alfabetização dos sujeitos, ao longo de sua trajetória, se estabeleceu com objetivos bem distintos. Inicialmente por desejo de legitimação social dos sujeitos. Mais recentemente, por exigência das transformações sociais e dos avanços tecnológicos, estar na condição de letramento é indispensável para interagir no mundo contemporâneo.

Portanto, no capítulo a seguir, analisaremos como os professores alfabetizadores, alicerçados em paradigmas distintos sobre o desenvolvimento humano, e em diferentes momentos da trajetória histórica do processo de

---

<sup>7</sup> SOARES, 1998, p. 17

alfabetização nas escolas brasileira, desenvolvem em suas práticas pedagógicas alfabetizadoras ações que ainda não levam os sujeitos a dominarem a escrita de forma que estes possam interpretar as diferentes leituras disponíveis na sociedade, e, assim interagir no mundo fazendo uso da escrita.

## 2.1. Conclusões parciais:

Tendo em vista os pontos abordados neste capítulo, apresentamos, a seguir, os itens que foram aqui tratados:

1. Organização das cidades no final do século XV (concepções estéticas e políticas);
2. O uso da escrita no final da Idade Média (privilégio das classes dominantes e símbolo do poder);
3. Motivo que leva os indivíduos à escola (desejo de legitimação social);
4. Distinção entre **alfabetização** e **letramento** (*Alfabetização* = apropriação dos códigos e signos da língua escrita. *Letramento* = capacidade de interagir no mundo fazendo uso da escrita);

## **As concepções sobre desenvolvimento humano e suas implicações na prática escolar da alfabetização**

---

Historicamente, a problemática da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido colocada como uma questão de método. Para tal, professores, alfabetizadores, responsáveis e comprometidos com a ação educativa, centram sua preocupação e atenção na busca do “melhor” ou do mais “eficaz” método para a questão. Assim sendo, tentam desenvolver uma ação didático-pedagógica que possa contemplar às diferentes concepções da aprendizagem, como será abordado a seguir.

Neste sentido, uma questão polêmica tem sido levantada em torno de dois métodos fundamentais nesta breve análise:

i) métodos sintéticos (partem de elementos menores que as palavras - fonema ou sílaba – que combinados formam as sentenças; podem, portanto, ser alfabéticos, fônicos ou silábicos).

ii) métodos analíticos (partem da palavra ou de unidades maiores – frases – partem do todo para as partes). Esta polêmica se refere tanto ao aspecto metodológico, como aos processos psicológicos subjacentes.

O ponto chave do **Método sintético** está em estabelecer a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia (e isto a partir da correspondência dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo). Durante muito tempo se ensinou, e ainda se ensina, a se pronunciar as letras, estabelecendo-se, assim, as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais adotam tal postura.

Entretanto, sob a influência da lingüística, só mais tarde é que o método fônico se desenvolve propondo que se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema. Logo, o sujeito deve ser capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, em seguida, relacioná-los aos sinais gráficos (correspondência grafema /fonema – letra/som). Portanto, como se enfatiza a análise auditiva, instituem-se duas questões como pressupostos básicos para a alfabetização:

- i) a fim de evitar confusões entre os fonemas, a pronúncia deve ser correta;
- ii) apresentar separadamente as palavras que apresentam grafias de formas semelhantes, para evitar confusões visuais entre estas últimas. Um outro princípio importante para o método está centrado em ensinar um par fonema/grafema por vez, não passando à etapa seguinte, enquanto não esteja bem fixada a associação. É prioritária na aprendizagem a fixação mecânica da leitura, ou seja, a decifração do texto que, posteriormente, dará lugar à compreensão do mesmo.

Como foi exposto, pelo fato de se compreender a escrita como a transcrição da linguagem oral, ler equivale a decodificar o escrito em som. Sendo assim, o método será mais eficaz quanto mais perfeita for essa correspondência. Neste

caso, a princípio, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica, pois o sujeito deverá adquirir a técnica para decifrar o texto.

Já em relação ao **método analítico**, ao contrário, a leitura é um ato “global” e “individual”, ou seja, é o reconhecimento total das palavras ou das orações; constitui-se, então, em uma tarefa posterior à análise dos componentes da leitura em questão, que é uma tarefa fundamentalmente visual. Entretanto, defende-se a necessidade de se iniciar o processo de alfabetização por unidades significativas para a criança. Daí a denominação “ideovisual”, como nos afirma Ferreiro<sup>8</sup>.

Como se pode perceber, há vários aspectos discordantes entre os métodos analisados, porém esses se referem ao tipo de estratégia de percepção, que está em jogo durante o processo de alfabetização, tanto auditiva para alguns, quanto visual para outros.

Afirma Ferreiro:

”Ambos se apóiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias de aprendizagem. Por essa razão, o problema, tampouco, se resolve com a proposta de métodos “mistos” que participariam das benevolências de um e de outro” (1999.p.23).

Com o objetivo de se ter uma melhor compreensão da questão, é necessário que examinemos as teorias psicológicas já formuladas sobre a constituição do psiquismo humano: o **inatismo**, o **comportamentalismo**, o **gestaltismo** e o **construtivismo**. Essas abordagens revelam concepções diferentes para explicar as dimensões biológicas e culturais do homem, assim como a forma pela

---

<sup>8</sup> FERREIRO. 1999, p. 13

qual o homem aprende e se desenvolve. De forma mais particular, ainda, as diferentes práticas pedagógicas alfabetizadoras, subsidiadas por tais teorias, trazem uma concepção de educação mecanicista, centrada numa perspectiva de entendimento do ser humano, que viabiliza modificar o comportamento. Essas concepções trazem a marca e características do contexto sócio-histórico e dos pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos que as forjaram.

### **3.1. A concepção inatista**

Também conhecida como apriorista ou nativista, a abordagem inatista, inspirada nas idéias da filosofia racionalista, se ancora na crença de que as capacidades básicas de todo ser humano (personalidade, comportamento, potencial, formas de pensar e de conhecer) são inatas, ou seja, já se encontram prontas desde o momento do nascimento, ou potencialmente determinadas, dependendo, apenas, do amadurecimento do indivíduo para se manifestar. Deste modo, os fatores maturacionais e hereditários são definidores da constituição do ser humano e do seu processo de conhecimento. Conseqüentemente, desconsidera as interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança. Nesta concepção, o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado e para o desenvolvimento mental e cognitivo da criança.

Esta abordagem pode trazer comprometimentos ao aspecto pedagógico, na medida em que a educação, pouco ou quase nada, altera determinações inatas.

Pois segundo REGO:

...”Os processos de ensino só podem se realizar na medida que a criança se encontra “pronta”, madura, para efetivar determinada aprendizagem. A prática escolar não desafia, não amplia nem instrumentaliza o desenvolvimento de cada indivíduo, pois se restringe àquilo que ele já conquistou. Esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual, na medida em que considera o desempenho do aluno fruto de suas capacidades inatas. O processo educativo fica, assim, na dependência de seus traços comportamentais ou cognitivos. Desse modo, acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação” (1995.p.87).

Podemos identificar na prática escolar, no que diz respeito ao desempenho intelectual e na forma de compreender o comportamento do aluno de um modo geral, as conseqüências da abordagem inatista. As formas de manifestação do comportamento das crianças, tais como agressividade, impetuosidade, passividade ou sensibilidade, têm poucas chances de se alterarem, porque acabam sendo interpretadas como inatas.

Deste modo, os pressupostos inatistas servem como justificativas para um trabalho pedagógico *“pouco desafiador e que, na maioria das vezes, subestima a capacidade intelectual do aluno, na medida em que seu sucesso ou fracasso dependa quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade”*, como nos afirma REGO<sup>9</sup>. Portanto, ao não dar credibilidade ao papel interveniente e

---

<sup>9</sup> REGO.1995,p.87

mediador do professor, desconfiando do valor da educação, sua função fica restrita ao respeito às diferenças individuais, aos desejos, aos interesses e capacidades manifestadas pelo indivíduo, e ao esforço individual provenientes das características inatas.

Portanto, terá sucesso no processo de escolarização e, particularmente, na alfabetização, a criança que tiver algumas qualidades e aptidões básicas, que se constituirão em pré-requisitos para a garantia de aprendizagem, tais como: inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo responsabilidade.

Deste modo, a responsabilidade pelo seu fracasso na escola, especificamente na alfabetização, recai sobre a criança e, no máximo, em sua família; e não na sua relação com o contexto social mais amplo nem, tampouco, na dinâmica interna da escola.

### **3.2. A concepção comportamentalista**

Também chamada de behaviorista ou ambientalista, tem sua inspiração na filosofia positivista de base empirista. Postula que a constituição das características humanas é de responsabilidade exclusivamente do ambiente e destaca a experiência social como fonte exclusiva de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Sendo assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo; nesta concepção, portanto, através das relações que o indivíduo estabelece socialmente, desenvolvimento e aprendizagem ocorrem simultaneamente.

Os principais representantes do Behaviorismo, ainda difundido em nossas escolas, são Pavlov e Skinner. Como podemos ver a seguir, assim podem ser descritos:

Ivan P. Pavlov (1849-1936) - cientista russo - foi o precursor do comportamentalismo, em cujo laboratório de fisiologia estudou a salivação de cães<sup>10</sup> conseguindo elaborar, assim, uma teoria de aprendizagem baseada em estímulos condicionados e respostas condicionadas. Como exemplo, podemos citar: se o cão ficar com fome por muito tempo, ele irá salivar diante de um alimento que lhe seja apresentado; ou, simplesmente, diante da pessoa que costuma alimentá-lo; ou até mesmo ao ouvir os seus passos.

Segundo CUNHA:

“O que Pavlov quis mostrar é que tudo que aprendemos deve ser explicado pelo modo como estímulos ambientais e internos - do sistema nervoso, mesmo - são dispostos para produzir respostas. Esse modelo de aprendizagem chama-se condicionamento e pode ser observado com facilidade em nosso dia-a-dia. De modo semelhante ao cão de Pavlov, também salivamos ao ver os pratos sobre a mesa, mesmo antes de servida a refeição, o que significa termos passado por um processo de condicionamento.” (2002, p.57)

---

<sup>10</sup> Se um estímulo qualquer, como o som de uma campainha, fosse emitido junto com a carne a um cão com fome, o animal salivava. Com o tempo, o animal passava a salivar diante do som mesmo na ausência da carne. Pavlov intitulou **resposta condicionada** a esse tipo de salivação controlada por um estímulo que antes era neutro – o som da campainha – a esse som, então, intitulou **estímulo condicionado**. (CUNHA. 2002, p.48-50)

Outro principal defensor e o mais dedicado a analisar esta abordagem, especificamente na educação escolar, foi SKINER,<sup>11</sup> com a sua teoria do condicionamento operante. Nela, o autor defende que a aprendizagem é uma associação entre estímulos e respostas (E-R) e respostas-estímulo (R-E) - associação que ocorre devido aos reforços e punições. A essa seqüência de eventos, Skinner chamou de *contingências do reforço*<sup>12</sup> Para o autor existem dois tipos de reforços: o positivo e o negativo. O reforço positivo ocorre quando o estímulo associado à situação umenta a probabilidade de ocorrência de resposta. E o reforço negativo se dá quando o estímulo é retirado da situação, no entanto, umenta a ocorrência de resposta<sup>13</sup>, devido a experiência reforçadora na qual ocorreu o estímulo.

Com a preocupação de investigar conceitos que descrevem fenômenos vivenciados por todas as pessoas que lidam com a aprendizagem.

DAVIDOFF acrescenta:

“Se um dado operante for repetidamente acompanhado de resultados agradáveis para o sujeito, o ato tem probabilidades de ser realizado, mais amiúde, em condições semelhantes. Se geralmente acompanhado de conseqüências desagradáveis, o comportamento tem probabilidade de ser repetido menos freqüentemente em circunstâncias correspondentes. Através de nossa vida quotidiana há, continuamente, operantes sendo condicionados, em geral, sem que disso tenhamos consciência.” (1983,p.173)

---

<sup>11</sup>Burrhus F. Skinner, psicólogo norte-americano, nascido em 1904 e morreu em 1990. (DAVIDOFF, p. 175)

<sup>12</sup> DAVIDOFF. 1983, p. 178-184

<sup>13</sup> DAVIDOFF. 1983, p. 178-184

O que se defende, então, é que o meio não estimula unicamente o comportamento, mas, também, que contribui para a seleção dos comportamentos através da análise das conseqüências. O comportamento é fundamentalmente regulado pelas suas conseqüências e são essas que, mais que os antecedentes, ocupam um lugar privilegiado na aprendizagem.

Nas palavras de SKINNER:

“Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. Devemos esperar descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, podemos antecipar e até certo ponto determinar as ações” (SKINNER in MIZUKAMI, 1986, p. 22).

As **teorias comportamentalistas** são, portanto, defensoras da concepção de que a aprendizagem se centra apenas nos comportamentos objetivamente observáveis, negligenciando as atividades mentais - *“o exercício das operações mentais está na estrita dependência do estímulo”*.<sup>14</sup> O comportamento, então, pode ser modificado através da seleção prévia de experiência e da manipulação do meio.

Ainda nas palavras de SKINNER:

---

<sup>14</sup> BECKER. 2001, p. 264

“O comportamento gerado por um conjunto dado de contingências pode ser considerado cientificamente, sem que se tenha que apelar para estados ou processos internos hipotéticos” (SKINNER in MIZUKAMI, 1986, p.23).

A aprendizagem é, simplesmente, definida como a aquisição de um novo comportamento garantido por uma programação de experiências curriculares, as quais definem previamente o produto desejado, ou seja, a experiência planejada é a base do conhecimento.

O impacto dessa abordagem na educação pode ser constatado nos programas realizados com a finalidade de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças das classes populares que, dentro de uma postura assistencialista e compensatória, suprem as “carências sociais” dos indivíduos. Neste contexto, fica subentendida a idéia de que cabe à escola não somente formar e transformar o indivíduo, mas também se incumbir de corrigir os problemas sociais.

Diante deste contexto, os procedimentos didáticos e os conteúdos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e, muito menos, com as realidades sociais. Na prática pedagógica, que supervaloriza a “cultura geral” (a que se estabeleceu e que deve ser transmitida hegemonicamente), cabe ao educando, devido à sua imaturidade e inexperiência, apenas ouvir passivamente e executar prescrições que lhes são fixadas por autoridades externas. Como garantia para apreensão do conhecimento, a prática pedagógica comportamentalista, valoriza o

trabalho individual, a concentração, o esforço pessoal e a disciplina. Já em relação às trocas de informações, as dúvidas e a comunicação entre os alunos, em sala de aula, são vistas como falta de respeito, bagunça, dispersão, indisciplina e “conversas paralelas”. Portanto, privilegia-se a interação adulto-criança, que é vista como modelo perfeito que deve ensiná-la a moldar seu caráter, comportamento e conhecimento. Deste modo, o ensino será centrado no professor que, com o objetivo de alcançar a eficiência no ensino e na aprendizagem, deverá ser rigoroso e exigente na tarefa de direcionar, punir, treinar, vigiar, organizar conteúdos e recursos de ensino.

Por ser elemento central e único detentor do conhecimento, o professor é quem corrige, avalia e julga os resultados e comportamentos dos alunos. Ele prioriza seus “erros e dificuldades” para que ambos sejam eliminados.

É importante destacar que, neste paradigma, a aprendizagem se confunde com a memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados, através da repetição de exercícios de fixação e cópia, estimulados por elogios e recompensas (reforço positivo) ou notas baixas, castigos, etc (reforço negativo). O método se baseia na exposição verbal, análise e conclusão do conteúdo, por parte do professor. E a verificação da aprendizagem se dá através de avaliações periódicas, que são utilizadas como *“instrumentos de controle e de checagem da necessidade de reformulação das técnicas utilizadas”* (REGO. 1995,p.91).

Como vimos, nesta concepção, é exclusivamente através das relações que as crianças estabelecem de forma controlada com os objetos de seu meio físico, que a construção de conhecimento se dá. Dessa forma, compreende-se que um ambiente rico de estímulos proporcionará por isso desafios e aprendizagens.

Segundo REGO:

“... baseado nesses pressupostos, se fundamenta na convicção de que o desempenho e as características individuais do aluno são resultantes da educação recebida em sua família e do ambiente sócio-econômico em que vive. Muitas vezes as causas de suas dificuldades na escola são atribuídas exclusivamente aos fatores do universo social, tais como: a pobreza, a desnutrição, a composição familiar, a crise econômica que o país atravessa; o ambiente em que se vive, violência na sociedade atual, influência da televisão, etc.” (1995, p. 91-92).

Diante do exposto, fica claro o valor determinante da educação formal na modificação do sujeito, que deverá prepará-lo para enfrentar as supostas “carências” decorrentes de um meio social não alinhado à cultura científica. Como vimos em Rego.

No entanto, é importante destacar que tanto a concepção inatista como a comportamentalista, abordagens distintas, na medida em que ambas reforçam a idéia de um determinismo prévio, por razões inatas ou adquiridas, causam um grande impacto sobre as práticas pedagógicas, particularmente para as alfabetizadoras, pois estas passam a ver a aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão mecânica, ou seja, aquisição de técnica para decifrar o texto.

Por outro lado, provocam, também, uma espécie de perplexidade e imobilismo no sistema educacional, pois...

... “a escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos”. (REGO. 1995, p. 92)

### 3.3. A concepção gestaltista<sup>15</sup>

A teoria da Gestalt<sup>16</sup>, que se opõe ao inatismo e ao comportamentalismo, uma vez que considera que os comportamentos e experiências humanas não são fracionáveis em termos de estímulo e resposta. São sim, totalidades organizadas resultantes do amadurecimento de estruturas pré-formadas no indivíduo desde o nascimento. Sendo assim, as ações do indivíduo são consideradas como simples realizações do organismo a partir de suas estruturas determinadas *a priori*.

O princípio epistemológico do gestaltismo é o racionalismo, que parte do pressuposto de que o ser humano, desde o nascimento, já possui todas as estruturas do conhecimento. Desse modo, o conhecimento é o resultado do amadurecimento progressivo de tais estruturas, independente da ação do meio sobre o indivíduo. Como nos afirmam COUTINHO e MOREIRA:

---

<sup>15</sup>Resumo baseado segundo a leitura do livro de COUTUNHO e MOREIRA, 2001, p. 72-81

<sup>16</sup> Gestalt é um termo alemão de difícil tradução. O termo mais próximo em português seria forma ou configuração. Teoria da Gestalt, teoria da forma. Desenvolveu-se a partir da constatação de que as psicologias comportamentalistas não serviam para explicar certos fenômenos visuais. (BOCK.1989,p.50-57)

... “ a maturação é o fator fundamental no processo de desenvolvimento;  
As estruturas racionais são pré-formadas no indivíduo e vão se atualizando por processos maturacionais progressivos e seqüenciais;  
A aprendizagem é um processo de atualização de estruturas cognitivas pré-formadas, mediante a organização e reorganização do campo perceptivo.” (2001, p. 80)

Como se pode observar, a noção de estrutura na *Gestalt* , não apresenta a possibilidade de um processo de formação, pois esta já é herdada biologicamente.

Os principais teóricos dessa concepção são: Wertheimer (1880-1943), Köhler(1887-1967), Koffka (1886-1941) e Lewim (1890-1947). Para estes autores Não existe aprendizagem enquanto mudança de comportamento resultante de experiência.

No Gestaltismo, pensamento e percepção estão diretamente ligados, e qualquer transformação na percepção, dá-se de modo repentino e súbito, efetivando-se reorganizações no campo perceptivo. A este fenômeno, a Gestalt chama de *insigth*, ou seja, a capacidade do indivíduo de reorganizar e compreender as relações ou percepções das conexões entre meios e fins.

Assim sendo, prevalece nesse paradigma a noção de comportamento enquanto totalidades organizadas, resultantes de estruturas inerentes ao indivíduo, o que se opõe, radicalmente, à idéia de estímulo/resposta do behaviorismo.

Considerando-se a importância dessa concepção, no que se refere à percepção e aos fatores subjetivos e intuitivos no processo de aprendizagem, pois esta deriva-se naturalmente dos estados mentais, que captam os sinais do mundo, através dos sentidos, com ênfase na visão, COUTINHO e MOREIRA destacam

como fatores fundamentais para os *insigth: ...*” a importância da percepção no processo do conhecimento, a ênfase nas diferenças individuais e na maturação.”<sup>17</sup>

No entanto, tanto as teorias comportamentalistas, quanto a gestaltista, tratam de modo reducionista as relações existentes entre o sujeito e os objetos do conhecimento, pois reduzem o sujeito às determinações dos objetos do conhecimento, negam a tomada de consciência, a subjetividade e o inconsciente enquanto síntese das relações sociais. Desse modo, a teoria da Gestalt, ao resumir o conhecimento às estruturas pré-formadas nos sujeitos, deixa de considerar a educação enquanto elemento fundamental para o processo de aprendizagem do ser humano.

Como se vê, esta concepção de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, aplicada à educação, coloca o professor alfabetizador como mero facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois esta se resume a resolução de problemas mediante *insights*, e, em última análise, só depende do aluno. Portanto, sua aplicação às práticas alfabetizadoras enfatizam experiências que dão ênfase à visão e à estimulação dos sentidos, por intermédio de intensa exposição de palavras na sala de aula.

---

<sup>17</sup> 20001, p. 81

### 3.4. A concepção construtivista - Piaget

**Construtivismo** é o nome pelo qual se tornou conhecida a concepção teórica formulada pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980), empenhada em explicar como a inteligência humana se desenvolve e como se dá a construção do conhecimento desde o nascimento do indivíduo. Piaget estabeleceu as bases da teoria, a qual chamou de **Epistemologia Genética**, que é o estudo da gênese e o desenvolvimento das estruturas lógicas do sujeito em interação com o objeto de aprendizagem, ou seja, o estudo do processo de construção dos conhecimentos. Para o autor, o conhecimento, em qualquer nível, é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio (objeto), a partir de estruturas previamente existentes no indivíduo (descritas a seguir). Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto de certas estruturas cognitivas, inerentes ao próprio sujeito, como de sua relação com o objeto, não priorizando ou prescindindo de nenhuma delas. Isto porque a epistemologia genética tem como objetivo explicar, não o sujeito em si mesmo, mas sim, as etapas de sua formação. Para Piaget, a aprendizagem é subordinada ao desenvolvimento cognitivo, que passa por sucessivos estágios de acordo com as diferentes fases do indivíduo, onde as operações mentais ressaltam a atividade do sujeito predominando, em cada estágio, respectivamente, a atividade motora, a perceptiva e a atividade mental, acrescentando-se, ainda, a atividade verbal.

Conforme a concepção piagetiana, esses estágios podem ser assim resumidos com relação ao **desenvolvimento cognitivo e afetivo**<sup>18</sup>:

#### SENSÓRIO-MOTOR (0 -2 anos)

- Somente percepções e movimentos.
- Não há pensamento, nem representação mental.
- Inteligência prática incapaz de predizer relações de causa-efeito.
- É básica a exploração do ambiente.
- Impulsos instintivos e reações afetivas naturais.
- Primeiros sentimentos adquiridos (alegria, tristeza, prazer, desprazer).
- É egocêntrica, não há intercambio social.
- Afeto envolvido na ativação ou retardamento das ações intencionais. Primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Investimento da afeição em outras pessoas.

Nesse estágio, a criança, através de uma integração física com o seu meio, constrói um conjunto de "esquemas de ação", que lhe permitem compreender a realidade e a forma como essa funciona. Desenvolve aí o conceito de permanência do objeto e constrói alguns esquemas sensório-motores coordenados.

---

<sup>18</sup> Resumo baseado segundo a leitura do livro de WADSWORTH. 1999,p. 39-166

## PRÉ-OPERACIONAL (2-7anos)

- Aquisição da linguagem. Pensamento e linguagem egocêntricos.
- Início da função simbólica.
- Interiorização das ações.
- Sem estrutura noções de grandeza, conservação, quantidade
- Submissão à autoridade do adulto.
- Não construíram os conceitos de intencionalidade.
- Inicia-se o desenvolvimento da capacidade de representação (imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e a linguagem falada).
- Pensamento e comportamento egocêntricos; é incapaz de assumir o ponto de vista do outro.
- Tem início o verdadeiro comportamento social.
- Pensamento pré-lógico.

A criança é competente ao nível do pensamento representativo, mas carece de operações mentais que ordenem e organizem esse pensamento.

## OPERAÇÕES-CONCRETAS (7-11 anos)

- Surge a reversibilidade que implica:
  - + inversão – ex: adição é o inverso da subtração.
  - + reciprocidade – ex: João é filho de Pedro, logo Pedro é pai de João.
- A criança é capaz de: reunir, dissociar, comparar, classificar e relacionar.
- A intencionalidade é construída.
- Aparecimento da vontade e início da autonomia.
- Solucionam problemas de conservação - O desenvolvimento pré-lógico caminha para a solução de problemas concretos – não resolvem problemas verbais e nem problemas hipotéticos complexos.
- Já respeita as opiniões diferentes das suas e percebe a necessidade de validação dos seus próprios pensamentos.

Conforme a experiência física e concreta que vai se acumulando, a criança começa a construir conceitos criando "estruturas lógicas" para a explicação das suas experiências, mas ainda sem abstração.

## OPERAÇÕES-FORMAIS (11-15 anos)

- Início das operações abstratas.
- Manipulação dos fatos no plano mental.
- Pode resolver todos os tipos de problemas logicamente e pensar cientificamente.
- Soluciona problemas mentais complexos.
- Estruturas cognitivas adultas.
- Emergência dos sentimentos idealistas.

Como resultado da estruturação progressiva do estágio anterior, a criança atinge o raciocínio abstrato e conceitual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis e sendo capaz de pensar cientificamente. Portanto, todo o indivíduo tem um grau operante de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado.

Para Piaget, *“o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que poderia ser aprendido e sobre o estágio de compreensão possível daquela aprendizagem”*.<sup>19</sup> Nesta perspectiva, o nível mental do aluno é que determina como o professor deve apresentar as situações didáticas, pois cada estágio do desenvolvimento do aluno tem uma maneira diferente de aprender.

---

<sup>19</sup> WADSWORTH,1999:12

WADSWORTH acrescenta:

“Qualquer coisa pode ser assimilada por uma criança. Os esquemas que ela usa podem não estar em harmonia com os do adulto (como classificar uma vaca como um cachorro), mas o modo como a criança organiza os estímulos na sua estrutura cognitiva é, teoricamente, sempre apropriado ao seu nível de desenvolvimento conceitual. Não há organização errada. Há apenas organizações melhores, à medida que o desenvolvimento intelectual avança” (1999, p.23).

Segundo Piaget, entende-se por **assimilação** as ações que o indivíduo emprega para interiorizar o objeto, interpretando-o de forma a encaixá-lo nas suas estruturas cognitivas. A **acomodação** é o processo através do qual o sujeito altera suas estruturas cognitivas, para melhor compreender o objeto que o perturba. Destas sucessivas e permanentes relações entre assimilação e acomodação (não necessariamente nesta ordem), o indivíduo vai **adaptando-se** ao meio externo, através de um processo de **desenvolvimento cognitivo** (implica na transformação que o organismo sofre ao lidar com o processo de assimilação-acomodação e, assim, diante do novo objeto ou idéia, a criança modifica os esquemas adquiridos anteriormente, surgindo, assim, uma nova estrutura).

Esse mecanismo de adaptação, que Piaget toma como fundamento do processo de **desenvolvimento cognitivo**, afirma que a inteligência é desenvolvida individualmente, através de uma adaptação biológica. Assim podemos confirmar nas palavras de Piaget:

“A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em verdadeiros termos biológicos, bastará, pois, destacar as invariantes comuns a todas as estruturações de que a vida é capaz” (PIAGET in DUARTE. 2000, p .67).

Nesta concepção, a **construção do conhecimento** ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação e acomodação dessas ações, e, conseqüentemente, em construção de esquemas,<sup>20</sup> para alcançar o equilíbrio. Piaget acredita que uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação ocorra de determinada maneira e essa não acontece. Então, o desequilíbrio pode ser visto como *“um estado de balanço cognitivo que é alcançado no momento da assimilação”*<sup>21</sup> que, relacionado a um estímulo, pode ser temporário, na medida que *“as estruturas ou esquemas estão, constantemente, experimentando o desequilíbrio e mudando; no entanto, ele é importante para o avanço do desenvolvimento e da adaptação.”*<sup>22</sup> Portanto, essas estruturas ou esquemas são modificados de acordo com o desenvolvimento mental, que se torna cada vez mais elaborado, a medida que o sujeito se desenvolve biológica e cognitivamente.

---

<sup>20</sup>“Esquemas (Schemata-plural de chega) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam ao meio” (WADSWORTH, 1999. p.16)

<sup>21</sup> WADSWORTH. 1999, pp.22 e 23

<sup>22</sup> WADSWORTH. 1999, p.23

Como vimos, esta concepção parte do princípio de que a inteligência se desenvolve através de ações do indivíduo sobre o meio. Fica implícito, pois, neste princípio, que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo quando sofre a sua influência. Ao contrário, de uma forma cada vez mais elaborada, reage e responde aos estímulos externos para construir e organizar o seu próprio conhecimento.

Piaget ainda diz que o conhecimento é considerado uma construção contínua e essencialmente ativa...

“O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo... a partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas, eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos” (1978: 6).

O processo de ensino-aprendizagem, então, deve, nesta perspectiva, procurar desenvolver a inteligência do sujeito priorizando atividades que coloquem o aluno em constante interação com o objeto do conhecimento; deve também, os conteúdos e os procedimentos didáticos, ao contrário das concepções anteriores (inatista/comportamentalista), *“provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, desequilíbrios esses adequados ao nível de desenvolvimento em que se encontram”*, afirma MIZUKAMI (1986: 70).

Pode-se inferir, nesta abordagem, que a aprendizagem se dá no exercício operacional da faculdade de inteligência e que essa só se desenvolve quando o aluno elabora o seu conhecimento. Portanto, é importante considerar que...

“as crianças não aprendem a pensar, as crianças pensam (...), desenvolvem mecanismos mais avançados de pensamento. Por essas razões, pode esperar-se que uma ênfase sistemática sobre o pensamento, durante o período prolongado, fará seu impacto, ao passo que a preocupação com o aprendizado, ou estratégias do aprendizado, pode deixar de mostrar efeitos de transferência. (Furth e Wachs, In: Mizukami, 1986: 77)

Como podemos ver, a abordagem construtivista piagetiana, difere das já citadas neste trabalho. E traz novas e significativas implicações para a educação, pois como vimos, a prática educativa deve ser centrada na criança e adequar-se ao estágio de seu desenvolvimento, pois esses estágios têm um ritmo de maturação próprio e sua evolução deve ser respeitada. Neste contexto, é priorizando a atividade no mundo que a criança irá descobri-lo e adquirir sua autonomia.

Cabe nesta idéia que, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das crianças na aprendizagem, recai sobre o professor, pois é ele que deverá criar situações interessantes e desafiadoras/desequilibradoras de aprendizagem, como também proporcionar um clima de cooperação em sala de aula, onde se estabeleça um ambiente de reciprocidade intelectual. Propondo problemas, sem ensinar-lhes as soluções, é que a criança aprende e desenvolve a sua inteligência, pois *“tudo o que se ensina à criança, a impede de inventar ou de descobrir”*, nos afirma Piaget<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> WATHWORTH. 1999, p. 64

Finalizando, é importante, ainda, destacar que esta análise traz significativas implicações para o nosso objeto de estudo, no sentido do fracasso e exclusão escolar das crianças no processo de alfabetização contemporânea, pois, neste sentido, a prática pedagógica alfabetizadora, nesta abordagem, deverá desenvolver um trabalho centrado no desenvolvimento motor, no verbal e no mental, para um sujeito que foi pré-estabelecido em parâmetros de uma ciência estruturalista<sup>24</sup>, conforme os estágios do desenvolvimento cognitivo e do processo de construção do conhecimento descritos por Piaget. Diante do exposto, e em conformidade com a concepção piagetiana, todo o trabalho pedagógico docente deverá atender as diferentes fases do desenvolvimento biológico e cognitivo do indivíduo. Portanto, nos parece que, o sucesso ou fracasso dos alfabetizandos, mais uma vez, recaem na metodologia docente ou em fatores biológicos inerentes aos sujeitos. Cabe aqui levantar algumas questões: 1) Quem é o sujeito cognoscente desta concepção? 2) Possui a mesma forma de organização do pensamento dos sujeitos citados nas concepções inatista e comportamentalista, analisadas anteriormente? 3) Quem é o sujeito da alfabetização na Pós-Modernidade?

---

<sup>24</sup>Doutrina filosófica que considera a noção de estrutura fundamental como conceito teórico e metodológico. Concepção metodológica em diversas ciências (lingüística, antropologia, psicologia etc.) que tem como procedimento a determinação e a análise de estruturas... foi estabelecido pelo lingüista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). JAPIASSÚ, p. 92.

### 3.5. A concepção sócio-interacionista – Vygotsky

Nesta seção estaremos descrevendo a concepção sócio-interacionista do desenvolvimento humano, que tem como principal representante Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Esta concepção pode ser considerada radicalmente diferente das descritas anteriormente, pois defende uma outra forma de se compreender a origem e a evolução do psiquismo humano e, como conseqüência, um modo diferenciado de se entender a educação.

Inspirado nos princípios do materialismo dialético de Karl Max (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Vygotsky considera o desenvolvimento da estrutura humana, que é muito complexa, como um processo da apropriação da experiência histórica e cultural. Para o autor, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, e, é ...” *um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.*<sup>25</sup> Afirma, ainda que o desenvolvimento do indivíduo, em parte é definido pelo processo de maturação do organismo, que é inerente a espécie humana. No entanto, é o aprendizado que desperta os processos internos de desenvolvimento, que para vygotsky, não fosse o contato do indivíduo com o ambiente cultural não ocorreria. Portanto, o aprendizado segue um percurso externo para o interno, do social para o individual. Já que o ser humano cresce num ambiente social a interação com outras pessoas é fundamental para o seu desenvolvimento.

---

<sup>25</sup> Vygotsky. In: Kohl, p.56

Ao colocar a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, Vygotsky rejeita as abordagens comportamentalistas, inatistas e a concepção construtivista piagetiana (em alguns aspectos sobre os quais falaremos mais tarde), por estas colocarem ênfase exagerada nas pressões do meio e supervalorizarem o aspecto hereditário e maturacional.

Neste sentido, as proposições Vygotskyanas - na medida em que indicam novas bases para a compreensão da atividade humana - parecem apontar para a superação das oposições (inato/adquirido) consagradas no campo teórico da Psicologia.

É importante ressaltar que o que ocorre nesta abordagem, segundo os pressupostos do autor, não é o somatório entre fatores inatos e adquiridos, mas, sim, uma interação dialética entre o ser humano e o meio social e cultural em que este se insere, ao longo de sua trajetória de vida. Neste processo *"o indivíduo, ao mesmo tempo, internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio; é, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta"*<sup>26</sup>.

De acordo com esses postulados, fica subentendido que a noção de constituição do homem, como ser histórico, não é concebida gratuitamente e de forma imutável, mas, ao contrário, supõe um indivíduo ativo no processo de construção de si mesmo, da natureza e da história. Portanto, para Vygotsky, é da

---

26 REGO.1999, p.94

atividade real desse ser que se deve partir, para se estudar o processo de seu desenvolvimento intelectual.

Como foi exposto, ao partir deste princípio, Vygotsky deixa claro que é na atividade prática, nas interações entre os homens e a natureza, que as funções psíquicas, especificamente humanas, nascem e se desenvolvem; passa, então, a deter-se na investigação dessas interações, postulando para tal o conceito de **Zona de desenvolvimento Proximal**.

Para o autor...

“É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1988, p.97).

Portanto, depreende-se desse conceito que para Vygotsky o nível de desenvolvimento real da criança refere-se as etapas já conquistadas, ou seja, o que ela é capaz de realizar de forma independente. Todavia, nos chama a refletir sobre o fato de que se desejarmos ter uma compreensão adequada acerca do desenvolvimento do indivíduo, será necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, sua capacidade de desenvolver tarefas com a ajuda de adultos ou colegas em estágios mais avançados, pois para o autor é a *...” diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.”* (Vygotsky. 2001, p.112)

Ao desenvolver o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, Vygotsky concede elementos fundamentais para a análise, reflexão e compreensão, de como se dá o processo de integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, sua obra ganha destaque e importância para a educação. A seguir apresentaremos sinteticamente algumas implicações de suas idéias no campo educacional<sup>27</sup> :

- **Valorização do papel da escola:** se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola tem papel essencial para o desenvolvimento psicológico<sup>28</sup> dos indivíduos. No entanto, este só ocorrerá adequadamente quando o ensino se dirigir para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos.
- **O papel do outro na construção do conhecimento - Zona de Desenvolvimento Proximal:** o indivíduo se constitui enquanto tal, não apenas devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais. Logo, é a partir das trocas que a criança estabelece com seu professor e seus

---

<sup>27</sup>Resumo baseado segundo a leitura dos livros: VYGOTSKY. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.2001 e WADSWORTH. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 1997, p. 22-32

<sup>28</sup>Vygotsky, p.116

colegas que ela irá se desenvolver cognitivamente e socialmente. Portanto, o percurso do desenvolvimento humano segue do social para o individual.

- **O papel da imitação:** “ *Com auxílio da imitação na atividade coletiva guiadas pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente.*”<sup>29</sup> A imitação dá oportunidade à reconstrução interna daquilo que é observado externamente. Pode ser compreendida como um dos caminhos possíveis para a aprendizagem, pois é uma das formas de interiorização e estruturação do conhecimento externo pelas crianças. A criança constrói o seu próprio conhecimento, a partir de modelo referencial, e “copia” o que está socialmente disponível.
  
- **Papel da linguagem no desenvolvimento intelectual:** a aquisição da linguagem do meio social resulta em raciocínio e pensamento, qualitativamente enriquecido, ou desenvolvimento intelectual, pois toda construção é mediada por fatores sociais. Sob este aspecto nos deteremos detalhadamente no capítulo 4.

---

<sup>29</sup>Vygotsky.2001 ,p. 112

- **O papel mediador do professor na dinâmica interação das crianças com os objetos de conhecimento:** o professor não é o único agente de informação e formação dos alunos, pois as interações entre as crianças também têm papel fundamental na promoção do desenvolvimento individual. A função que ele desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador das interações entre os estudantes e deles com os objetos de conhecimento.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica sócio-interacionista deve promover situações que estimulem o desejo de interação entre as crianças. Para tal, deverá planejar atividades que envolvam observação, pesquisa, resoluções de questões específicas, ou mesmo propostas de estudos e preparação de seminários, palestras ou outras apresentações. No entanto, para que isto ocorra, e o professor possa planejar estratégias que permitam avanços, reestruturações e ampliação do conhecimento do aluno, deverá conhecer o seu nível efetivo de informação, ou seja, suas hipóteses, crenças, opiniões; suas idéias, enfim, acerca do mundo onde está inserido.

Sendo assim, o processo de construção do aprendizado, na concepção de Vygotsky, é construtivista; este é, porém, considerado predominantemente interacionista. Neste caso, é importante se destacar que é a sua teoria que imprime dimensão cultural e histórica ao objeto do conhecimento pelo sujeito.

### 3.6. Divergências entre Piaget e Vygotsky: concepção de interação e função da linguagem

As teorias construtivistas dos autores Piaget (construtivismo) e Vygotsky: (sócio-interacionismo), acima descritas, foram de fundamental importância para a construção de uma nova prática pedagógica, particularmente para a alfabetização. Isto porque ambos concordam que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem não é resultante só dos estímulos externos (objetos) e nem, apenas, da produção da razão (sujeito), mas fruto da interação entre os dois – sujeito e objeto – atribuindo à ação docente o caráter construtivista-interacionista, no entanto, existe uma divergência na concepção de interação entre eles.

**Para PIAGET**, é a interação da criança com o mundo físico que promove o desenvolvimento cognitivo, pois desde o nascimento o ser humano estabelece relações com o meio. Para ele é na interação com o objeto do conhecimento que se dá o desequilíbrio das estruturas cognitivas, onde o indivíduo, buscando reequilibrar-se, age sobre o que o afetou, desencadeando-se os princípios de assimilação, acomodação e adaptação. Portanto, para o autor, a interação é fonte de conflito cognitivo necessária ao desenvolvimento da inteligência. e da aprendizagem.

**Para VYGOTSKY**, a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do sujeito é mediado pelo ambiente social e cultural. E, para tal afirmação, o autor vale-se do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. Como visto anteriormente, depreende-se desse conceito que, a aprendizagem está ligada diretamente a um processo de interação entre o sujeito, o meio sócio cultural

e a um mediador, que deverá ser o mais experiente neste processo, pois é através das intervenções com esse mediador que o indivíduo constrói e internaliza o aprendizado. Portanto, interação para Vygotsky está ligada diretamente ao processo de mediação (ZDP) e tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

**Tanto Piaget quanto Vygotsky** ressaltaram em seus estudos a importância da interação com o meio-ambiente. Para o primeiro, as interações com o mundo físico foram consideradas como uma fonte de conflito cognitivo, portanto, de desequilíbrio e, conseqüentemente, de desenvolvimento, onde a construção de conhecimento é **“um ato puramente da criança”**<sup>30</sup>; configurando-se, assim, numa fonte de desequilíbrio necessário. Para o segundo, a interação é um meio de **“transmissão do conhecimento da cultura para a criança”**<sup>31</sup>, na qual estabelece modelos dos quais as construções devem se aproximar.

Uma outra questão em que há divergência entre os autores, e que é crucial para o nosso objeto de investigação, diz respeito ao papel da linguagem no desenvolvimento intelectual do sujeito. Para Piaget a linguagem exerce função simbólica, ou seja, a criança emprega símbolos para representar a realidade onde está inserida. Suas investigações<sup>32</sup> confirmam que a criança primeiro conhece os objetos agindo sobre eles e, só depois, designa adequadamente esses conhecimentos por meio de palavras. Nesse sentido, é na relação com o mundo físico (dos objetos) que a criança desenvolve a inteligência, como já foi visto

---

<sup>30</sup>WODSWORTH, 1999, p.13

<sup>31</sup>WODSWORTH, 1999, p.12n

<sup>32</sup> Os resultados dessas investigações são encontrados, principalmente, nas obras: A linguagem e o pensamento da criança e a Formação do símbolo na criança.

anteriormente. Para Piaget<sup>33</sup>, a linguagem é facilitadora do desenvolvimento cognitivo. Como, também, ao ser exteriorizada em fala, reflete o nível de desenvolvimento da inteligência que a criança atingiu. No entanto, ressalta que esta não produz inteligência. Esta afirmação sustenta-se, sobretudo, quando analisa-se os estudos de Piaget sobre a psicogênese da linguagem, onde o autor afirma, que o desenvolvimento da linguagem passa pelo seguinte percurso:<sup>34</sup> repetição (ecolalia), monólogo, monólogo coletivo, até chegar a linguagem socializada ou operatória, por volta dos 7 a 8 anos. Quando, então, segundo o autor é a idade provável em que a criança começa a comunicar o seu pensamento. É importante destacar-se neste momento a concepção do autor sobre a fala egocêntrica da criança (monólogo), por ser o ponto de divergência mais explícito entre Piaget e Vygotsky. Para Piaget a fala egocêntrica da criança é uma expressão direta de seu egocentrismo, pois...

...” a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. Ela fala de si mesma, seja pelo prazer de associar qualquer um à sua ação imediata. Esta linguagem é egocêntrica, em primeiro lugar porque a criança não fala a não ser de si mesma, e, em segundo lugar, porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor.” ... “A criança fala de si mesma, como se pensasse em voz alta . Não se dirige a ninguém.” (Piaget. 1999. p.8 e 9)

Nesse sentido, a concepção de Piaget sobre a função da fala egocêntrica se constitui numa transição entre estados mentais individuais e não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, do outro. Assim sendo, a fala egocêntrica não tem nenhuma função no pensamento ou nas atividades que a

---

<sup>33</sup> WADSWORTH. 1999, p.13

<sup>34</sup> Este percurso refere-se a divisão da linguagem egocêntrica da criança. (PIAGET. 1999. p. 9)

criança realiza socialmente. Esta questão, para a nossa investigação, é fundamental, sobretudo, quando a relacionamos ao processo inicial da aquisição da língua escrita. Já que o autor afirma que a fala egocêntrica atinge o ponto máximo aos 6 anos e meio, e, desaparece juntamente com o egocentrismo da criança, coincidindo com o início da idade escolar.

Já **para Vygotsky** a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento da linguagem que parte da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada, chegando a constituir-se em fala interior. Sob este tema nos determos no capítulo seguinte.

Como vimos, Piaget foi o primeiro a prestar atenção à fala egocêntrica da criança e a constatar a sua importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, é importante ressaltar-se que para Piaget a função da fala egocêntrica é exatamente oposta a que propõe Vygotsky. Para ele seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro, e que em determinado ponto do desenvolvimento da criança desaparece. Portanto, postula uma trajetória “de dentro para fora.” Já Vygotsky considera que o percurso é “de fora para dentro” do indivíduo, e que esta não desaparece, mas sim se transforma em fala interior, ou seja, em pensamento, como veremos a seguir. O discurso egocêntrico é, portanto tomado como transição entre processos diferentes para cada um desses teóricos.

Os autores citados tiveram uma influência significativa, através de seus estudos, na concepção de alfabetização, sobretudo quando esta é analisada sob o ponto de vista da Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro & Teberosky,

cujo tema será foco de análise no capítulo 5 deste trabalho. No entanto, ainda, não se conseguiu extrair destas concepções, com clareza, suporte teórico para práticas alfabetizadoras voltadas o sucesso das crianças na alfabetização.

### **3.7. Conclusões parciais:**

Tendo em vista as concepções aqui tratadas e a sua diversidade, apresenta-se a seguir o quadro Nº 01, com a finalidade de sintetizar as idéias das diferentes concepções de aprendizagem abordadas nesse capítulo.

Entretanto, queremos destacar que tanto a concepção inatista, como a comportamentalista e a construtivista (abordagens distintas que se baseiam em pressupostos epistemológicos tão diferentes) servem como justificativa para uma mesma abordagem pedagógica, na medida em que ambas reforçam a idéia de um determinismo prévio por razões inatas ou adquiridas. Portanto, terá sucesso no processo de alfabetização o sujeito que tiver algumas qualidades e aptidões básicas, adquiridas ou inatas, que se constituirão em um pré-requisito que garantirá a aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: atenção, interesse, inteligência, maturidade, talento, aptidão, experiência. Por outro lado, a ausência destes pré-requisitos justifica o insucesso das crianças na alfabetização, bem como exime a escola de suas responsabilidades nesse processo.

Diante deste contexto, os procedimentos didáticos e os conteúdos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno nem, tampouco, com a sua

realidade social, pois cabe a ele apenas ouvir e observar atentamente para executar as prescrições que lhes são fixadas pelo professor.

No entanto, a ênfase dada às habilidades perceptivas desconsidera aspectos fundamentais: **a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas**<sup>35</sup>, ou seja, a capacidade que a criança possui para construir e reconstruir por si mesma a linguagem, a partir das informações que lhe provê o meio. Para Ferreiro, ao introduzi-los como centrais, podem mudar a nossa visão a respeito da criança durante o processo de construção da leitura e da escrita. Sob este tema nos deteremos mais tarde.

Diante do contexto analisado até aqui, percebe-se que a ênfase nas informações isoladas e fragmentadas não tem contribuído para a superação do fracasso das crianças no processo de alfabetização. Exigindo, assim, uma nova abordagem para a questão. Portanto, objetivando ampliar a compreensão de que há possibilidades de práticas alfabetizadoras não centradas exclusivamente no desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar o código escrito - como as que se estabeleceram nas últimas três décadas do século XX- bem como, estabelecer uma melhor compreensão dos mecanismos cognitivos, utilizados pela criança contemporânea, durante o processo de aquisição da língua escrita, que abordaremos no capítulo a seguir as investigações realizadas por Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e da palavra, (fala exterior - egocêntrica, fala interior - pensamento sincrético, pensamento por trás das palavras). e as implicações para o sujeito da alfabetização na sociedade atual.

---

<sup>35</sup> FERREIRO. 1999, p.23

# CORRENTES TEÓRICAS EMPENHADAS EM EXPLICAR COMO A INTELIGÊNCIA HUMANA SE DESENVOLVE

## TEORIAS REDUCCIONISTAS (PAVLOV/SKINNER)

### COMPARTAMENTALISMO

Desenvolvimento Intelectual determinado por força do meio.



### Estímulos Externos

### Inatismo/Gestalt

Capacidades inerentes ao indivíduo. O ser humano já nasce com a inteligência pré-moldada e seu desenvolvimento não depende de estímulos externos.

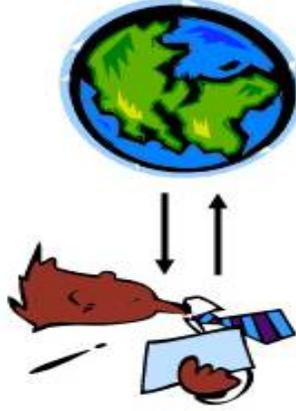


### INATISMO/GESTALT

Desenvolvimento Intelectual determinado por ação do indivíduo.

## CONSTRUTIVISMO (PIAGET)

Desenvolvimento Intelectual determinado por ações mútuas entre o indivíduo e o meio.



### Papel ativo do indivíduo

## CONSTRUTIVISMO SÓCIO-INTERACIONISTA (VYGOTSKY)

Desenvolvimento Intelectual determinado primeiro socialmente para depois tornar-se individual.



O desenvolvimento da inteligência se dá nas relações socioculturais. Toda construção é mediada por fatores sociais e culturais. A linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual do sujeito, pois promove a comunicação e o intercâmbio social.

## O desenvolvimento do pensamento e da palavra em Vygotsky: implicações para o sujeito da alfabetização

---

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras  
(Vygotsky)

Temos como objetivo, neste estudo, identificar alguns pontos na teoria de Vygotsky, que nos ajudem a compreender a relação entre o pensamento e a fala, assim como destes com o processo pelo qual a criança passa, durante a aquisição da língua escrita.

Para o autor, durante o desenvolvimento da criança existe um período pré-lingüístico do pensamento e um pré-intelectual da fala, que não são ligados por qualquer elo primário. Segundo ele, há inicialmente uma conexão entre ambos, que, aos poucos, se modifica e se desenvolve. Afirma, ainda, Vygotsky que a ineficácia das investigações anteriores, em grande parte, deveu-se ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes, e que o pensamento verbal resulta da união externa entre eles.

Estes estudos<sup>36</sup>, diz-nos o autor, tentavam “*explicar as propriedades do pensamento verbal fragmentando-as em seus elementos componentes, o pensamento e a palavra, nenhum dos quais considerados separadamente possui as propriedades do todo*”.<sup>37</sup> A partir desta constatação, Vygotsky tenta uma nova abordagem da questão, que substitui a análise em elementos pela análise em unidades do pensamento verbal, ou seja, análise do significado das palavras. Para o autor, cada uma retém todas as partes do todo. E, é nessa unidade do pensamento verbal(fala) que encontra-se o significado das palavras.

As investigações experimentais vygotskyanas confirmam a tese de que

...”O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala; e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento” (1987,p.104)

Suas investigações, utilizando-se do significado das palavras como unidade de análise, provaram que o estudo concreto do desenvolvimento do pensamento verbal é possível; como, também, que os conceitos das palavras evoluem da mesma maneira que evolui o aparato cognitivo do sujeito. Para o autor, este foi o resultado mais importante de seu estudo.

Diz-nos, ainda, que:

---

<sup>36</sup> Método de análise tendo como pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes (vygotsky. 1987, p.103

<sup>37</sup> VYGOTSKY. 1987,p.103

“...em nossa mente uma palavra evoca o seu conteúdo, do mesmo modo que o casaco de um amigo nos faz lembrar desse amigo, ou uma casa seus habitantes. A associação entre a palavra e o significado pode tornar-se mais forte ou mais fraca; enriquecer-se pela ligação com outros objetos de um tipo semelhante; expandir-se por um campo mais vasto; ou tornar-se mais limitada, isto é, pode passar por alterações quantitativas e externas” (1987,p.104).

A descoberta de que o significado das palavras evolui; que é dinâmico e, não estático; que se modifica de acordo com as diferentes formas de funcionamento do pensamento; e ao longo do desenvolvimento da criança, como podemos constatar, traz uma enorme contribuição para o processo de compreensão da aquisição da língua escrita, na sociedade contemporânea, pois supondo-se que a criança que se encontra em processo de alfabetização, represente a palavra como tal, como foi visto, Vygotsky afirma que este fato não ocorre dessa forma; portanto, embora o alfabetizando se comunique oralmente, pode ter a representação mental das palavras completamente diferentes da forma como se convencionou grafá-las; isto gera para o alfabetizando um custo na construção da escrita.

Para compreendermos a dinâmica dessa relação e examinarmos o papel do significado da palavra no processo do pensamento, será necessário um estudo do processo de constituição do pensamento verbal, desde o primeiro impulso para a realização de um conceito até à sua formulação.

A distinção entre palavra e pensamento, segundo Vygotsky, pode ser resumida na seguinte fórmula: *“a relação entre o pensamento e a palavra não é*

*uma coisa, mas um processo; um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa.*<sup>38</sup> Para o autor, esta é a idéia central da discussão e deve ter início com uma investigação das fases e dos diferentes planos, que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras.

#### **4.1. Distinção entre os dois planos da fala: aspectos interior e exterior**

Como vimos na seção anterior, a relação do pensamento e da palavra se constitui em um processo que se dá numa dinâmica evolutiva contínua. No entanto, afirma o autor que para melhor entendermos esta dinâmica faz-se necessário um estudo do processo de constituição do pensamento verbal desde a sua origem. E, para tal é de fundamental importância que se estabeleça a distinção das fases e dos diferentes planos que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras. Portanto, na primeira etapa deste estudo estaremos estabelecendo a distinção entre os dois planos da fala: aspectos exterior e interior.

Em primeiro lugar, considerando-se a complexidade da fala e alguns fatos relacionados ao desenvolvimento lingüístico da criança, analisaremos a seguir dois dos mais importantes destacados por Vygotsky, por considerar que estes revelam a presença de um movimento independente nas esferas fonética e semântica.

---

<sup>38</sup> VYGOTSKY. 1987, p.108

Segundo Vygotsky, quando a criança começa a dominar a **fala exterior**, o faz inicialmente por uma palavra, passando em seguida, a estabelecer a relação entre duas ou três palavras entre si. Um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas e chega, finalmente, à fala coerente, ou seja, vai da parte para o todo.

Por outro lado, quanto ao significado, acrescenta Vygotsky:

...“a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades” (1987,p.109).

Como vimos, os aspectos semântico e externo da fala tomam direções opostas em seu desenvolvimento: um indo do particular para o geral - *da palavra para a frase*-; e o outro do geral para o particular - *da frase para a palavra*. Embora em direções opostas, e seus respectivos desenvolvimentos não coincidam, isso não quer dizer que sejam independentes entre si. Pelo contrário, é na diferença que se estabelece uma estreita união.

Para Vygotsky:

“à medida que o pensamento da criança se torna mais diferenciado, essa perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto”...o pensamento e a palavra não provêm de um único modelo. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento”(1987, p.109).

O pensamento (fala interior) sofre muitas alterações até transformar-se em fala exterior. Justamente porque seguem direções contrárias, os processos de desenvolvimento semântico (fala interior) e fonético (fala Exterior) são essencialmente idênticos, como nos afirma Vygotsky.

O segundo fato, igualmente importante na investigação vygotskyana, surge num período de desenvolvimento posterior demonstrado assim por Piaget: *"a criança utiliza orações subordinadas em que aparece porque, embora, etc. muito antes de aprender as estruturas de significado correspondentes a essas formas sintáticas. A gramática precede a lógica"*.<sup>39</sup>

Como vimos anteriormente, as expressões verbais, por mais simples que sejam, não surgem plenamente formadas; dão-se, na verdade, em um movimento que se faz gradativamente. Esse processo de transição do significado para o som deve se desenvolver e se aperfeiçoar por si mesmo. E é a criança que deve aprender a fazer a distinção entre a semântica e a fonética, bem como compreender a natureza dessa diferença. A princípio, ela utiliza formas verbais e significados, sem ter consciência deles como coisas independentes. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que a simboliza, nos afirma Vygotsky.<sup>40</sup> Este fato é de extrema relevância para a prática do alfabetizador, no que concerne ao processo complexo que vive a criança na fase inicial da alfabetização, ou seja, quando esta tenta estabelecer a relação entre a fonetização (fala) e a grafia das

---

<sup>39</sup> VYGOTSKY. 1987, p. 109

<sup>40</sup> Vygotskt. 1987, p. 111

palavras (escrita). Todavia, como inicialmente a criança apresenta conceitos insipientes sobre esta relação, ela não é capaz de estabelecer esta dissociação, passando a concebê-los como uma só coisa. E, o faz a partir das relações que estabelece em diferentes situações de relação com o mundo.

À medida que a criança cresce, diz-nos Vygotsky, a fusão dos dois planos, o semântico e o vocal, começa a declinar e a distância entre ambos gradualmente aumenta. O desenvolvimento dos significados das palavras, em cada estágio, tem sua própria inter-relação específica dos dois planos.

Afirma o autor:

“Só quando este desenvolvimento se completa é que a criança se torna de fato capaz de formular o seu próprio pensamento e de compreender a fala dos outros. Até então, a sua utilização das palavras coincide com a dos adultos em sua referência objetiva, mas não em seu significado” (1987, p.112).

Entendemos, porém, que para uma melhor compreensão entre o pensamento e a palavra precisamos aprofundar, um pouco mais, a nossa investigação sobre o tema.

Discutiremos aqui, em primeiro lugar, o termo **fala interior**, que tem sido aplicado por muitos autores a vários fenômenos e coisas diferentes. Originalmente, a fala interior foi compreendida como memória verbal<sup>41</sup>. Neste caso, diz-nos

---

<sup>41</sup> Era nesse sentido que a fala interior era compreendida pelos autores franceses que tentavam descobrir como as palavras eram reproduzidas na memória – se por meio de imagens auditivas, visuais, motoras ou sintéticas. (VYGOTSKY, 1987, p.112)

Vygotsky, *"esta só difere da fala oral do mesmo modo que a idéia ou imagem de um objeto difere do objeto real"*.<sup>42</sup>

Uma segunda interpretação concebe a fala interior como "fala sem som" (Muller)<sup>43</sup>, "fala subvocal" (Watson)<sup>44</sup> ou, ainda, uma fala exterior truncada. Já para Bekhterev<sup>45</sup>, a fala interior é um reflexo da fala inibida em sua parte motora.

No entanto, afirma-nos Vygotsky que tal explicação não é suficiente. Para o autor, o "pronunciar" silencioso de palavras não é equivalente ao processo total da fala interior.

A terceira definição é, ao contrário, extremamente abrangente. Para Goldstein, o termo envolve tudo o que está relacionado ao ato motor de falar, isto é, todo o aspecto interior de qualquer atividade de fala. Em sua concepção *"... a fala interior não é de forma alguma fala, mas antes uma atividade intelectual e afetiva – volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavras"*.<sup>46</sup>

Na concepção de Vygotsky, a **fala interior** é uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo, ou seja, é uma espécie de diálogo consigo mesmo. A ausência da vocalização é conseqüência da natureza específica da fala interior. Para o autor, a fala interior não é um antecedente da fala exterior, nem a sua reprodução na memória, mas o

---

<sup>42</sup> Ibidem

<sup>43</sup> Muller appude Vygotsky (1987,p.112)

<sup>44</sup> Ibidem

<sup>45</sup> Muller appud Vygotsky (1987,p.112)

<sup>46</sup> Goldstein appud appude Vygotsky

momento de interiorização do pensamento, que se dá gradualmente à medida que a criança se desenvolve.

Já em relação à **fala exterior**, acrescenta Vygotsky: "*consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetivação*",<sup>47</sup> ou seja, é a fala para os outros.

Para uma melhor investigação da natureza da **fala interior**, Vygotsky recorre à "fala egocêntrica" por considerá-la relevante para a compreensão desse processo de transição que, pelo fato de ser vocalizada e audível, se torna acessível à experimentação. Algumas observações conduziram Vygotsky à conclusão de que a fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. Diz-nos o autor...

"A fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada... a fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. Uma vez que o curso principal do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma individualização gradual, essa tendência reflete-se na função e na estrutura da sua fala..."

..."Ambas preenchem funções intelectuais; suas estruturas são semelhantes; a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver. De tudo isto, inferimos que uma se transforma na outra" (p. 114-115).

---

<sup>47</sup> VYGOTSKY. 1987,p.113

Os resultados das investigações de Vygotsky, sobre o desenvolvimento da fala egocêntrica ou do caminho que esta percorre até se transformar em fala interior, indicam que a função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior, pois ajuda a criança a superar dificuldades, quando esta se vê às voltas com dificuldades, que exigem consciência e reflexão; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; é uma fala para si mesmo convenientemente relacionada com o pensamento da criança. Para Vygotsky, a fala egocêntrica tem destino muito diferente daquele que foi descrito por Piaget<sup>48</sup>. Para Vygotsky, *“a fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente, e não descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final, transforma-se em fala interior.”*<sup>49</sup>

Destaca, ainda, o autor, que as características da fala egocêntrica, que estão em evolução, atingem o ponto mais baixo aos três anos, chegando à sua culminância aos sete. Enquanto a fala egocêntrica continua a cair até chegar ao ponto zero na idade escolar, as características de sua estrutura tornam-se acentuadas, cada vez mais.

Como vimos, segundo Vygotsky, à medida que a criança se desenvolve, as características estruturais e funcionais da fala egocêntrica - em relação ao desenvolvimento - vão, aos poucos, afastando-a da fala exterior. É quando, então, gradualmente o seu aspecto vocal deve desaparecer. Com o isolamento progressivo da fala para si mesmo, sua vocalização torna-se desnecessária e sem sentido.

---

<sup>48</sup> Para Piaget a função da fala egocêntrica é exatamente oposta àquela proposta por Vygotsky: ela seria uma transição entre estados mentais individuais não verbais, de um lado, e o discurso socializado e lógico, de outro. (Kohl. 1997, p. 53)

<sup>49</sup> VYGOTSKY. 1987,p.115

Para Vygotsky:

“A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de “pensar as palavras”, ao invés de pronunciá-las. É esse o significado positivo do coeficiente de declínio da fala egocêntrica. A curva decrescente indica que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior” (p.116).

Podemos ver que as investigações de Vygotsky sobre as características funcionais, estruturais e genéticas da fala egocêntrica, nos apontam que ela se desenvolve em direção à fala interior, cuja história de evolução revela que, gradativamente, assume as características desta última. Segundo o autor, no início, a fala egocêntrica possui uma estrutura idêntica à fala social, mas no processo de sua transformação em fala interior torna-se, aos poucos, menos completa e coerente; até chegar a ser regida por uma sintaxe totalmente predicativa, como explica-nos Vygotsky :

“A criança fala das coisas que vê, ouve ou faz, em determinado momento. Como resultado, tende a deixar de lado o sujeito e todas as palavras com ele relacionadas, condensando, cada vez mais, sua fala, até que só restem predicados. Quanto mais diferenciada se torna a função específica da fala egocêntrica, mais pronunciadas são as suas peculiaridades sintáticas – a simplificação e a predicação” (p.125)

Simultaneamente a essa modificação, ocorre o declínio da vocalização, pois quando conversamos conosco mesmo temos ainda menos necessidade de palavras, estabelecendo-se, assim, a fala interior quase sem elas.

## 4.2. Pensamento Sincrético em Vygotsky

Como observamos e Vygotsky nos explica, com a redução do som e da sintaxe ao mínimo, a fala egocêntrica se transforma em fala interior, que no processo de sua transformação torna-se gradualmente menos completa e coerente. O autor destaca que esta passa a ser regida por uma sintaxe totalmente predicativa. Passando, assim, a sua efetivação para o campo semântico da fala. Em sua investigação sobre as peculiaridades semânticas da fala interior, Vygotsky destacou as três principais. A primeira, é o predomínio do *sentido* de uma palavra sobre o seu *significado*. Segundo o autor, o sentido de uma palavra é...

“A soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é, apenas, uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido” (p.125).

Segundo Paulhan, que é citado por Vygotsky, o sentido de uma palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente que a utiliza, sendo quase ilimitado. Portanto, às vezes, podemos substituir um vocábulo por outro sem que haja qualquer alteração de significado; as palavras e os sentidos têm, pois, uma relativa independência entre si. Paulhan, ao analisar essa relação, além de mostrar

que ambos são muito mais independentes entre si, prestou um grande serviço à psicologia. Além disso, Vygotsky nos assinala que na fala interior há o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase.

Este fato nos leva à segunda peculiaridade semântica da fala interior, que diz respeito à combinação das palavras, identificada por Vygotsky como *aglutinação*. Segundo o autor, quando diversas palavras fundem-se numa única, essa não expressa apenas uma idéia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nesse conceito. Vygotsky enfatiza que a fala egocêntrica da criança apresenta alguns aspectos semelhantes a este fenômeno. E acrescenta que, à medida que a fala egocêntrica se aproxima da interior, a criança utiliza cada vez mais a aglutinação, como uma forma de criar palavras compostas para expressar idéias complexas.

A terceira peculiaridade semântica fundamental da fala interior é o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unificam, o qual Vygotsky chama de *“influxo sentido”*. Para o autor, este processo é controlado por leis diferentes daquelas que regem a combinação de significados, pois quando se processa a união de diferentes palavras em uma única, essa expressa todos os elementos contidos nessa idéia, que não é, apenas, de certa complexidade. Sendo assim, a fala egocêntrica apresenta alguns fenômenos semelhantes à fala interior. Ao se aproximar da fala interior, a criança passa, então, a formar palavras compostas para expressar idéias complexas; utiliza, pois, cada vez mais, a aglutinação.

Portanto,

...”quando observamos esse modo singular de unir palavras na fala egocêntrica, passamos a chamá-lo de “influxo de sentido”. Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente “influem-se” – de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam” (VYGOTSKY.1987,p.126).

Neste sentido, Vygotsky afirma que, devido à saturação de sentido em uma única palavra, seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior. Mas é na fala interior que esse fenômeno atinge o seu ponto culminante, quando o pensamento da criança se organiza de uma forma “nebulosa”, ou seja, as idéias se elaboram sincreticamente sem uma seqüência lógica. Esta constatação nos ajuda a compreender porque a fala egocêntrica é incompreensível para os outros.

Ao analisar as peculiaridades da fala interior, observando a fala egocêntrica da criança, Vygotsky constatou que esta última já contém as características da primeira: a predicação, o declínio da vocalização, a predominância do sentido sobre o significado e a aglutinação. Elas estão, também, presentes na fala exterior, confirmando, assim, a sua hipótese de que a fala interior tem origem na diferenciação entre a fala egocêntrica e a fala social, desde o início do desenvolvimento da criança. Considerando a fala interior autônoma (função em si própria) e um plano específico do pensamento verbal, Vygotsky evidencia que o processo de transposição da fala interior para fala exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra, mas, sim, *“um processo complexo e*

*dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros”.*<sup>50</sup>

Ressalta-se aqui que, a constatação vygotskyana traz uma contribuição relevante para compreensão do processo de construção da escrita vivenciado pelas crianças, pois o alfabetizador ao compreender a dinâmica que envolve este complexo processo (fala interior/fala exterior/grafia das palavras), terá maiores condições de analisá-lo. Entendendo, assim, que isto acaba repercutindo, também, na escrita dos alfabetizados.

#### **4.2.1. O pensamento por trás das palavras**

Se quisermos compreender a verdadeira natureza da fala interior, como nos aponta Vygotsky, teremos que analisar o seu plano mais interno, ou seja, o próprio pensamento. Como já analisamos anteriormente, todos os pensamentos (fala interior) preenchem uma função e criam conexões para solucionar problemas. Porém, este fluxo do pensamento não é simultaneamente acompanhado por uma manifestação da fala. Ambos não são idênticos, e não há uma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala.

Afirma-nos Vygotsky que:

---

<sup>50</sup> VYGOTSKY. 1987,p.127

“O pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas” (p.128-129).

A afirmação do autor nos mostra que em nossa mente o pensamento se processa em sua totalidade e num só momento, mas, em relação à fala, terá que ser desenvolvido seqüencialmente - *“Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”*<sup>51</sup>.

Uma outra questão, que ele destaca, é a de que como o pensamento não tem um equivalente imediato em palavra, o seu processo de transição (pensamento/palavra) tem que passar primeiro pelo significado. Entretanto, como o nosso pensamento propriamente dito, é gerado pela motivação, por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções, na nossa fala há sempre um subtexto ou um pensar oculto. Por isto, afirma Vygotsky: *“a comunicação direta entre duas mentes é impossível, não só fisicamente como também psicologicamente. A comunicação só pode ocorrer de forma indireta, isto é, através dos significados e depois pelas palavras”*<sup>52</sup>. Uma plena compreensão do outro só será possível quando entendermos não só as suas palavras, mas também o seu pensamento e a sua motivação.

---

<sup>51</sup> VYGOTSKY. 1987,p.129

<sup>52</sup> VYGOTSKY. 1987,p.129

Como vimos, o estudo de Vygotsky, acerca das relações entre pensamento e linguagem, como analisamos anteriormente, é considerado um dos temas mais complexos da psicologia. Ele e seus colaboradores, Luria e Leontiev, nos deixaram grandes contribuições sobre o tema, principalmente quando se refere à questão das raízes genéticas da relação entre o pensamento e a linguagem, como destes com o processo pelo qual a criança passa durante a aquisição da língua escrita.

Ao afirmar que a relação entre o pensamento e a fala passa por alterações ao longo da vida do indivíduo, que estes têm origens diferentes e se desenvolvem de modo independente num determinado momento, devido à inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, que é exclusivamente humano: a linguagem.

Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do ser humano:

..."a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais" (Vygotsky, 1984,p.63)

Assim sendo, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como atua de forma organizadora dele.

As investigações vygotskianas nos mostram que a característica fundamental das palavras é nos levar a uma reflexão da realidade, e que estudos<sup>53</sup> sobre o pensamento e a palavra, sem qualquer referência à história de seu desenvolvimento, não contemplam a complexidade da questão; esta interação, pois, é um processo vivo. A relação entre ambos não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento biológico, social e histórico da vida do indivíduo, como também se modifica.

Finalizando esta nossa análise sobre o plano mais interiorizado do pensamento (fala interior), encontramos no trabalho de Vygotsky alguns resultados que nos ajudam a compreender as dificuldades que apresentam algumas crianças para se comunicar através da escrita, se constituindo, assim, um custo para elas. Estes são: o pensamento verbal se constitui em uma unidade dinâmica e complexa; e a relação entre o pensamento e a palavra que surge num complexo movimento ao longo de uma série de planos. O autor analisa este processo, desde o plano mais externo (fala egocêntrica) até o plano mais interno (fala interior). Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento verbal segue do motivo que gerou o

---

<sup>53</sup>Para a Psicologia associacionista, o pensamento e a palavra estavam unidos por laços externos, semelhantes aos laços entre duas sílabas sem sentido. A Psicologia gestaltista introduziu o conceito de conexões estruturais, mas, tal como a antiga teoria, não elucidou as relações específicas entre pensamento e palavra. Todas as outras teorias se agrupavam ao redor de dois pólos – a visão behaviorista do pensamento como fala menos som, ou a visão idealista, defendida pela escola de Wurrzburg e por Bérghson, de que o pensamento poderia ser “puro”, não-relacionado com a linguagem, e que seria distorcido pelas palavras... Quer se inclinem para o naturalismo puro ou para o idealismo externo, todas essas teorias têm uma característica em comum – sua tendência anti-histórica. (Vygotsky. 1987,p.131)

pensamento e a sua configuração, primeiro na fala interior, depois nos significados das palavras e, finalmente, nas próprias palavras. Entretanto, afirma-nos o autor que *"o desenvolvimento do pensamento pode parar em qualquer ponto de seu complexo percurso; é possível uma variedade infinita de movimentos progressivos e regressivos, de caminhos que ainda desconhecemos."*<sup>54</sup>

Os postulados de Vygotsky, analisados até aqui, parecem apontar para a necessidade de uma análise e revisão das práticas alfabetizadoras mecanicistas que se estabeleceram em nossas escolas há longa data, pois estas desconsideram as questões aqui levantadas, como analisamos no capítulo anterior. Estas práticas se ancoram em concepções que consideram que *"o pensamento e a palavra se unem por questões externas,"* afirma Vygotsky<sup>55</sup>. Outra contribuição relevante que este estudo traz à prática alfabetizadora, diz respeito a compreensão do custo que se constitui para o alfabetizando, fazer uso de uma estrutura de textos/palavras sintaticamente articulada e inteligível aos outros, quando esse, ainda apresenta em sua fala interior (plano que organiza o pensamento), o pensamento organizado sincréticamente. Portanto, o seu pensamento não se organiza de forma a produzir textos/palavras que se identifique com a forma ortográfica convencional exigida pela escola.

Estabelecendo-se, assim, no cotidiano escolar um entrave para o processo de alfabetização como um todo, pois os alfabetizadores utilizam práticas

---

<sup>54</sup> VYGOTSKY. 1987,p.130

<sup>55</sup> Vygotsky. 1987, p. 131

pedagógicas que consideram, apenas, uma forma de organização do pensamento, ou seja, pensamento de organização linear e seqüencial (científico). Portanto, o alfabetizando que organiza o seu pensamento sincréticamente não é contemplado neste processo. Sob este tema nos deteremos no capítulo 6 deste trabalho.

#### **4.3. Conclusões parciais:**

Finalizando esta nossa análise sobre o desenvolvimento do pensamento e da palavra, assim como de suas implicações para o sujeito da alfabetização, apresentamos, a seguir, os itens que aqui foram tratados:

##### **1. Em relação à linguagem:**

- É um marco no desenvolvimento do ser humano.
- É organizadora do pensamento.

##### **2. Em relação ao pensamento (fala interior):**

- É uma forma interna de linguagem.
- Fases que o pensamento percorre até ser expresso em palavras:
- a) fala egocêntrica → discurso audível da criança consigo mesma. Auxilia e orienta a superação de dificuldade que exige consciência e reflexão.
- b) fala interior → diálogo consigo mesmo, interiorização do pensamento. Características: predicação, ausência de vocalização, predomínio do sentido sobre o significado e aglutinação (“influxo de

sentido”). A ausência da vocalização indica que a criança desenvolveu a capacidade de pensar as palavras e que está se voltando para a fala interior (o pensamento).

- b.1) pensamento sincrético → combinação das palavras por aglutinação. O pensamento se organiza de forma “nebulosa”, ou seja, as idéias se organizam sem uma seqüência lógica.
- c) fala exterior→fala para os outros, tradução, materialização e objetivação do pensamento em palavras.

**3. Em relação ao desenvolvimento verbal (fala exterior), este apresenta o seguinte percurso:**

- A evolução do pensamento/palavra se dá num complexo movimento ao longo de uma série de planos (mais externo→fala egocêntrica; mais interno→fala interior), seguindo o seguinte percurso:
  - a) Motivo que gerou o pensamento (fala interior).
  - b) Significado das palavras (união da palavra e do pensamento).
  - c) Palavra (linguagem).

As investigações vygotyskyanas provaram que o estudo concreto do desenvolvimento do pensamento verbal é possível, como também, que os conceitos

das palavras evoluem da mesma maneira que evolui o aparato cognitivo do sujeito. Como podemos constatar, o trabalho de Vygotsky traz uma enorme contribuição para o processo de compreensão da aquisição da língua escrita na sociedade contemporânea, pois, ao esclarecer o percurso do desenvolvimento do pensamento até este se transformar em fala, articulada socialmente, nos dá suporte para análise e compreensão do processo pelo qual a criança passa durante a aquisição da língua escrita, ou seja, estabelece a relação pensamento/fala/escrita, seus significados e representações.

Assim sendo, no capítulo a seguir, estaremos descrevendo a Psicogênese da Língua Escrita de FERREIRO & TEBEROSKY identificando, assim, segundo as autoras, como os sujeitos representam graficamente o seu pensamento, durante o processo de aquisição da língua escrita.

## Psicogênese da Língua Escrita em sua versão original

---

Objetivando ampliar a nossa compreensão sobre a ruptura nos paradigmas estruturalistas de alfabetização; com a inclusão, no cotidiano escolar, de uma proposta efetiva de desenvolvimento do processo de alfabetização, a partir do paradigma construtivista, como foi visto no capítulo três, estaremos, neste capítulo, descrevendo:

- a) a motivação de Ferreiro para a investigação do problema do fracasso das crianças na alfabetização;
- b) a estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita (Piaget-Chomsky-Vygotsky) - enfatizando a forma como esta se apropria do conceito de universais lingüísticos, a partir do modelo chomskyano de aquisição da linguagem.

### 5.1. Motivação

Com a publicação no Brasil, em 1976, do livro “A Psicogênese da Língua Escrita” (*Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño – título em espanhol*), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, há mais de duas décadas, apresentou-se, pela primeira vez, uma tentativa de descrição do processo de aquisição da língua

escrita. No entanto, acredita-se, ainda, que educadores que estão iniciando agora sua vida profissional, não possam avaliar o impacto causado na educação brasileira pelas idéias que esse livro apresentou, as quais podem ser consideradas um marco divisor na história da alfabetização.

Passamos, então, agora, à descrição do trabalho das autoras.

A investigação realizada por Ferreiro & Teberosky tem como objetivo explicar os processos mediante os quais a criança consegue aprender a ler e a escrever, ou seja, o caminho que ela irá percorrer para aprender o que é a escrita, e o que esta representa. É importante ressaltar que Ferreiro procura deixar claro em seu trabalho que não é sua intenção propor uma nova metodologia de ensino, nem uma nova classificação para os transtornos de aprendizagem que as crianças apresentam quando estão sendo alfabetizadas, mas, sim, *“apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo tal interpretação seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental, com crianças entre quatro e seis anos”*<sup>56</sup>.

Entretanto, ao longo de sua obra deixa claro que sua motivação para esta investigação está diretamente ligada à situação educacional na América Latina, particularmente ao grande número de crianças que não se alfabetizam, gerando, assim, um déficit significativo na alfabetização. Apesar da variedade de métodos para ensinar a ler e escrever, a maioria das crianças fracassa na alfabetização.

---

<sup>56</sup> FERREIRO.1999,p.18

Esta constatação revela-se um problema do sistema educacional digno de atenção, já que os fracassos nesse campo geralmente são acompanhados pela evasão escolar.

Ferreiro destaca alguns dados referentes à situação educacional na América Latina, que serviram para demarcar a problemática da questão. Segundo Ferreiro, os dados oficiais (UNESCO, 1974) mostravam que:

- “Do total da população compreendida entre os 7 e 12 anos, em 1970, 20% encontrava-se fora do sistema educacional.
- De toda a população escolarizada, apenas 53% chegam à 4ª série – o limiar mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva – ou seja, a metade da população abandona sua educação, sem regressar à escola, ainda num momento muito elementar do ensino fundamental.
- Dois terços do total de repetentes estão situados nos primeiros anos de escolaridade, e em torno de 60% dos alunos egressos da escola repetiram o ano uma ou mais vezes”(1999, p.18).

Estes dados evidenciam um problema de tal magnitude que não poderiam passar despercebidos aos órgãos nacionais e internacionais. Uma outra questão relevante é que em 1976 as estatísticas oficiais da UNESCO estimavam em 800 milhões o número de adultos analfabetos no mundo. A divulgação destes dados apresenta-nos uma questão preocupante, pois, ao declarar o aumento do número de analfabetos no mundo, a UNESCO reconhece o fracasso das diversas campanhas de alfabetização realizadas nos anos anteriores, pelo menos em termos de população de massa.

Ferreiro ressalta que o problema da alfabetização tem duas vertentes: uma referente aos adultos; a outra, relativa às crianças. A primeira (relativa aos adultos) diz respeito a sanar uma carência, ou seja, adultos que tiveram acesso à escola na infância, mas que lá permaneceram pouco tempo. Já no segundo caso (relativo às crianças) trata-se da prevenção, ou seja, deve-se realizar o que for necessário para que as crianças não se transformem em futuros analfabetos. Ferreiro enfatiza que ambas as tarefas são responsabilidade dos estados que...

“Como membros das Nações Unidas – aceitaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O Artigo 26 dessa declaração fala do Direito à Educação: “todo o indivíduo tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que se refere ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório.” (1999, p:19)

Parece não restar dúvidas, afirma-nos Ferreiro, sobre a prioridade da existência de sistemas educacionais justos, igualitários e eficazes. No entanto, o direito do homem à educação, como tantos outros, não é respeitado. A falta de educação básica para a população, segundo a autora, constitui um dos “males endêmicos” dos sistemas educacionais, que se reflete na repetência e no abandono escolar. Afirma, ainda, que: *“o absenteísmo, a repetência e, finalmente, a deserção são os fatores que provocam, sempre segundo a versão oficial, a sub-instrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina.”*<sup>57</sup> Entretanto, diz Ferreiro que a análise das estatísticas apontam que não há proporcionalidade entre a população em nenhum destes problemas. E, sim, que estes se acumulam em

---

<sup>57</sup> FERREIRO.1999,p.19

determinados setores, por razões étnicas, sociais, econômicas ou geograficamente desfavorecidos.

Em outras palavras, o que Ferreiro destaca é que o problema é muito mais de dimensões sociais do que de conseqüências individuais.

Por esta razão, a autora acredita que: *“em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em seleção social do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de expulsão encoberta.”*<sup>58</sup> Para ela, não se trata apenas de uma mudança de terminologia, mas, sim, de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais gera a falta de igualdade social e econômica.

Ao destacar a seleção social, Ferreiro está se referindo ao papel do sistema educativo - não à ação consciente dos docentes - pois, a partir de diferentes práticas pedagógicas alfabetizadoras, como ela mesma nos afirma, tentou-se, ao logo dos anos, dar respostas ao mencionado problema (como já analisamos neste trabalho, no capítulo 3).

## **5.2. A estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita: Piaget, Chomsky, Vygotsky**

No capítulo 3 abordamos a questão gerada em torno dos diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita. Como vimos, há muito tempo esta questão vem

---

<sup>58</sup> FERREIRO. 1999,p.20

sendo abordada sob a argumentação de se encontrar o “melhor” ou o “mais eficaz” método, para garantir o sucesso dos sujeitos na alfabetização.

Sob tal perspectiva, a eficácia do ato de alfabetizar tem se restringido ao aprendizado de técnicas. Entretanto, o que pudemos constatar nas práticas alfabetizadoras é que, quer seja partindo da sílaba para a palavra, do grafema para a sílaba ou da palavra para o grafema, os métodos mecanicistas de alfabetização não resolveram a questão do fracasso das crianças no processo de alfabetização, ou seja, trataram a questão do ensino da leitura e da escrita, estabelecendo a relação com a aprendizagem da fala. Logo, se a criança aprende a falar ouvindo e imitando os adultos, como o modelo tradicional associacionista de aquisição da linguagem apresenta, como veremos a seguir, é, ouvindo e imitando os sons e grafias dos adultos que a criança irá aprender a ler e a escrever.

Portanto, a seguir, passaremos a expor como Ferreiro defende a idéia da inclusão da competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas, no processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a competência que a criança possui para a partir do contato com os adultos, selecionar as informações da linguagem, própria desse meio social, e construir sua própria linguagem. Ferreiro afirma que, essa admissão pode mudar a nossa visão sobre a criança e o processo vivenciado por ela nesse período. No entanto, ao longo do seu trabalho, veremos que ao assumir esta posição, o faz ancorada nos pressupostos de Chomsky sobre o modelo de aquisição da linguagem (os universais lingüísticos), pois para o autor todo ser humano nasce com um dispositivo de aquisição da língua, que ao que ele chama de gramática universal. Portanto, Chomsky trata da questão referente a fala (origem inata) e não da escrita, que é de origem social. O que nos parece, é que

esta questão fragiliza a Psicogênese da Língua Escrita, pois esta trata de dois objetos de origens distintas (fala/escrita) se respaldando em um referencial teórico que contempla, apenas a um objeto, a fala, como veremos a seguir.

Segundo Ferreiro, no ano de 1962 surgem mudanças revolucionárias de extrema importância, a respeito da forma de se compreender os processos de aquisição da língua oral da criança, pois, até então, a maior parte dos estudos sobre a linguagem infantil centrava-se na quantidade e na variedade de palavras que ela utilizava. Como nos diz a autora...

“Essas palavras eram classificadas segundo as categorias da linguagem adulta (verbos, substantivos, adjetivos, etc.) e estudava-se como variava a proporção entre essas diferentes categorias de palavras, qual a relação existente entre o incremento do vocabulário, a idade, o sexo, o rendimento escolar, etc.” (1999, p. 24)

No entanto, acrescenta, ainda, que enquanto não tivermos regras precisas para combinarmos tais elementos não teremos uma linguagem, porque nenhum conjunto de palavras, por maior que possa ser, se constitui em tal por si mesma. Para Ferreiro, o ponto crítico que levou os modelos associacionistas ao fracasso está centrado na compreensão dos mecanismos utilizados pelas crianças, para dar conta das regras sintáticas. Atualmente, já se demonstrou que nem a imitação nem o reforço seletivo podem explicar a aquisição das regras sintáticas.

Objetivando ter uma melhor compreensão sobre a questão, Ferreiro faz uma breve análise sobre os processos da psicolinguística contemporânea e das razões que levaram às citadas mudanças.

### 5.2.1 - O modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem

Ferreiro afirma que a aquisição da linguagem pela criança nesta abordagem é simples, pois há nela uma tendência para imitar o meio social onde está inserida. Por sua vez, esse tende a reforçar a fala da mesma demonstrando carinho e aprovação. Por outro lado, esse meio social seleciona as palavras emitidas pela criança, que correspondam aos sons ou pautas sonoras da linguagem. Assim sendo, o meio vai “selecionando” somente aqueles que correspondem aos sons da fala adulta; para que se convertam efetivamente em palavras, entretanto, será preciso que se atribua um significado. A autora afirma que, neste modelo, a questão resolve-se da seguinte forma:

“Os adultos apresentam um objeto, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica (isto é, pronunciam uma palavra que é o nome desse objeto); por reiteradas associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquela termina por transformar-se em signo desta e, portanto, se faz “palavra”. (1999, p:24)

Na concepção de Ferreiro, que se ancora em Chomsky, esse processo de aquisição da linguagem se dá de forma radicalmente diferente, pois no lugar de uma criança passiva, à espera do reforço externo por uma resposta dada, surge uma que:

“Procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas, sim, criação original).

No lugar de uma criança que recebe, pouco a pouco, uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.”(1999, p:24)

Procurando mostrar a diferente ótica da posição que defende, diz-nos a autora que todas as crianças que falam espanhol, com idade em torno de 3-4 anos, se expressam da seguinte forma:

...“*yo lo poni*, ao invés de *lo puse*. Classicamente, trata-se de um “erro”, porque a criança ainda não sabe usar os verbos irregulares. Porém, quando analisamos a natureza desse erro, a explicação não pode se deter num “engana-se”, porque, precisamente, as crianças “se enganam” sempre do mesmo modo: tratam a todos os verbos irregulares como se fossem regulares (dizendo *yo naci*, *uo andé*, *está rompido*, etc.). Depois de tudo, assim como *comer dá comi* e *correr dá corri*, *poner* “deveria “ dar *poni*.”( 1999, P. 25)

Portanto, com se pode perceber, a criança não regulariza os verbos irregulares por imitação, como expomos acima, pois os adultos não falam desse modo; como também os verbos irregulares não são regularizados por reforço seletivo. Esses para Ferreiro “*são regularizados, porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é*”.<sup>59</sup>

Em síntese, o que, a princípio, poderia ser considerado um “erro por falta de conhecimento” se apresenta como uma das provas mais tangíveis do grau de conhecimento que uma criança (de 3-4 anos) tem sobre seu idioma. Para ser capaz

---

<sup>59</sup> FERREIRO.1999,p.25

de regularizar os verbos irregulares, afirma-nos Ferreiro, a criança precisa estabelecer a distinção entre radical verbal e desinência, como também ter encontrado o paradigma regular da conjugação dos verbos. Ferreiro ressalta que este fenômeno é universal, pois, após ter sido testado em todos os idiomas, os dados encontrados apresentam similaridades.

Diante do exposto, fica claro que os fatos que ocorrem normalmente no desenvolvimento da linguagem na criança evidenciam um processo de aprendizagem da língua escrita, que não passa pela aquisição de elementos isolados que irão se juntando progressivamente, como foi visto. Esta constatação nos impulsiona a investigar a questão sob um outro ponto de vista, ou um outro modelo de aquisição da linguagem pela criança.

### **5.2.2- O modelo sócio-interacionista de aquisição da linguagem - Vygotsky**

Como veremos a seguir, Ferreiro não deixa claro em seu trabalho o lugar que Vygotsky ocupa no corpo teórico de sua investigação sobre a Psicogênese da Língua Escrita. No entanto, julgamos ser relevante, para o nosso objeto de investigação, destacar a contribuição do autor nesta área.

Como foi visto nos capítulos 3 e 4 desta investigação, para Vygotsky a aquisição da linguagem se dá através das relações sociais e tem como resultado, para o indivíduo, raciocínio e pensamento qualitativamente enriquecido, ou seja, desenvolvimento intelectual. Para o autor a linguagem é organizadora do pensamento e se constitui um marco no desenvolvimento do ser humano, através

das interações sociais que este estabelece, pois toda construção é mediada por fatores sociais. Portanto, Vygotsky considera que o desenvolvimento intelectual do indivíduo, se dá pela linguagem, num processo de apropriação da experiência histórico e cultural, e não apenas devido aos processos de maturação orgânica.

Neste sentido, a idéia vygotskyana de constituição do homem, como ser histórico, supõe um indivíduo ativo no processo de construção de si mesmo, da natureza e da história. Sendo assim, nos alerta que é da atividade real desse ser que se deve partir para se estudar o processo de seu desenvolvimento intelectual. Para tal propósito, o autor centrou o seu foco de investigação na fase inicial de aquisição da linguagem, procurando desvelar as fases do desenvolvimento do pensamento (fala interior) e da palavra (fala exterior), até este ser expresso em palavras.

Os estudos de Vygotsky acerca da aquisição da linguagem trazem uma grande contribuição para a compreensão da aquisição da língua escrita na sociedade atual, pois na medida em que esclarece o percurso do desenvolvimento do pensamento até este se transformar em fala, destaca o pensamento sincrético, ou seja, uma fase do desenvolvimento do pensamento onde o sujeito, ainda, apresenta os conceitos, sobre os objetos e coisas com as quais se relaciona no mundo, ainda em processo de elaboração. Como vimos no capítulo 4, nesta fase de organização do pensamento, os sentidos das palavras e suas representações se influem, ou seja, estão repletos de múltiplas significações. Esta constatação vygotskyana dá suporte para análise e compreensão da relação pensamento/fala/escrita durante o processo de alfabetização vivenciado pela criança, principalmente, em relação ao custo que se transforma para o

alfabetizando, quando este atinge o estágio alfabético-ortográfico, como veremos no capítulo 6 deste trabalho.

### **5.2.3 - O modelo chomskyano de aquisição da linguagem**

Mais uma vez, destacamos aqui que, embora Ferreiro em sua obra “A Psicogênese da Língua escrita” não tenha se detido em explicar o modelo chomskyano de aquisição da linguagem, acreditamos que esta breve investigação será de grande importância, pois nos dará suporte para uma possível ampliação da compreensão sobre esta questão, assim como dos motivos que a levaram a buscar em Chomsky referenciais teóricos para explicar e justificar a aquisição da língua escrita como universal. Sendo assim, nos deteremos nesta seção, numa breve investigação sobre os estudos realizados por Chomsky, acerca dos mecanismos de aquisição da linguagem pela criança.

Do ponto de vista do modelo comportamentalista (empirista/behaviorista) de aquisição da linguagem, abordado anteriormente, espera-se que a criança adquira um comportamento verbal através da observação, da imitação de adultos, das outras crianças e por meio da manipulação dos dados externos. A língua, neste sentido, é vista como uma coleção de palavras, locuções e sentenças; um sistema cujos hábitos são adquiridos e explicados pelo meio externo. Portanto, a aquisição da linguagem, neste enfoque, seria o resultado de uma construção gradativa efetivada pela criança e que se dá prioritariamente através da experiência.

Por outro lado, afirma Chomsky que as pessoas nascem com predisposição para a construção de uma gramática. Para o autor, a aquisição da linguagem se

baseia na hipótese de que a ... “*mente humana seja geneticamente dotada de um mecanismo destinado à aquisição da linguagem, denominado LAD (Linguagem Acquisition Device: Dispositivo de Aquisição da Linguagem).*”<sup>60</sup> Para Chomsky, segundo SENNA, o LAD constitui uma região da mente cujo o funcionamento é autônomo em relação a outros mecanismos cognitivos. Desse modo o autor legitima a hipótese de uma mente modular. Afirma, ainda, que os instrumentos que compõe o LAD são os Universais Lingüísticos, que atuam reunindo informações, onde as crianças investem de modo seletivo, nas análises dos sinais da língua oral. Desse modo afirma SENNA:

“...os universais lingüísticos seriam os elementos que induziriam a criança a desprezar um espirro como elemento gramatical, mesmo se tratando de um ruído emitido pelos seres humanos. Em outras palavras. Os universais preestabelecem aquilo que possivelmente pode fazer parte de uma gramática e excluem tudo aquilo que, sob nenhuma circunstância, pode figurar como parte de uma gramática. (1995, p. 233)

Nesse sentido, infere-se que os universais lingüísticos atuam de forma seletiva, centrados, exclusivamente em sinais acústicos verbais, cuja natureza é filogenética, e não verbal. Para os racionalistas (grupo do qual o autor faz parte), a linguagem, quase na sua totalidade, é determinada no nascimento. Neste sentido, diz-nos Chomsky que a criança aprende, porque possui a capacidade de linguagem; e que a própria estrutura da linguagem está na mente ao nascer, ou seja, os esquemas para qualquer sistema lingüístico fazem parte do esquema neural inato da criança.

---

<sup>60</sup> SENNA. 1995, p. 232

Para Chomsky, é muito difícil acreditar que a criança se aproprie da língua, somente por meio da imitação de outros usuários ou através de uma seqüência de respostas, sob controle de estímulos externos e associações intraverbais. Para o autor, *"o fato de que todas as crianças normais adquirem estruturas gramaticais bastante complexas com uma rapidez imensa sugere que os seres humanos são, de algum modo, predestinados a fazer isso"*<sup>61</sup>. Para Chomsky, as crianças nascem com um mecanismo geneticamente complexo, que permite produzir uma série de sentenças e enunciados, o qual denomina *faculdade da linguagem*. Sendo assim, a explicação da aquisição da linguagem, a partir dos estímulos externos, não faz sentido por não ter valor científico, afirma o autor. Para ele, é este mecanismo inato que explica o fato de a criança ser capaz de inferir, na sua percepção do mundo externo, a estrutura gramatical de sua língua em pouquíssimo tempo.

Como se pode observar, o ponto de vista defendido por Chomsky contrasta marcadamente com a noção empirista, de que a linguagem pode ser ensinada por condicionamento ou ser construída por processos elementares de processamento das informações, obtidas no contato direto com o mundo.

Ao analisarmos a teoria inatista-chomskyana, tentando relacioná-la a aprendizagem da língua escrita, poderíamos questionar, se há universais lingüísticos, como considerar a influência do meio, a partir desta abordagem?

Chomsky considera que apenas os sinais verbais, que o indivíduo tem contato na convivência social, podem influenciar a sua linguagem, já que a faculdade da linguagem é inata. Portanto, por ser herdada geneticamente, como

---

<sup>61</sup> CHOMSKY.1957, p.54-68

tantas outras estruturas físicas e mentais, o início do desenvolvimento desta faculdade se dá a partir do seu estado inicial até a maturação, sofrendo a influência do meio e das experiências a que estamos sujeitos. Afirma, ainda, Chomsky que todo ser humano nasce com o dispositivo de aquisição da língua (gramática universal), independente dos demais mecanismos do pensamento, assim como a audição, o pensamento, a memória, etc... Deste modo, a localização geográfica da região onde mora, a relação com sua família, como a escola em que estuda, mobilizam o Dispositivo de Aquisição da linguagem para o indivíduo construir uma gramática particular.

Assumindo uma postura racionalista, Chomsky desenvolveu uma teoria que se propõe a explicar os fatos lingüísticos conhecida como **Gerativismo**. Esta se constituiu numa revolução dentro da lingüística moderna, já que associa o fato lingüístico à mente. Para Chomsky: *"a linguagem é um conjunto de sentenças, cada uma finita em comprimento e constituída a partir de um conjunto finito de elementos"*<sup>62</sup>. Como se pode perceber, a definição chomskyana de "linguagem" não destaca a função comunicativa das línguas, naturais ou não, pois seu objetivo é chamar a atenção para as propriedades estruturais da linguagem e sugerir que tais propriedades possam ser investigadas precisamente.

Para o autor, que legitima a modularidade da mente, esta deve ser estudada, assim como se estuda o corpo humano; cada parte do cérebro tem sua função, logo, existe uma parte que é responsável pela linguagem. Do mesmo modo como o desenvolvimento do corpo humano é determinado geneticamente, algumas

---

<sup>62</sup> (1957,13; apud Lyons. 1987)

faculdades da mente, como compreensão matemática, habilidade de identificar traços da personalidade dos indivíduos, a partir de breves contatos, e a habilidade de criação artística também são determinadas geneticamente.

O trabalho de Chomsky<sup>63</sup> coloca como centrais na lingüística as relações das unidades entre si, ou seja, a sintaxe. Para o autor, os seres humanos falam porque têm um órgão da linguagem, ou seja, uma representação mental que antecede à estruturação das frases. Este componente inato, logo biológico, é visto a partir de uma concepção universal, ou seja, a partir das características compartilhadas por todas as línguas. Para Chomsky, a questão é que o humano é biologicamente universal, e a linguagem é parte desta caracterização naturalista e universal do homem. Logo, a capacidade da fala é a mesma para todos.

A teoria chomskyana, na medida em que concebe que o sujeito possui, desde o nascimento, a estrutura lógica da gramática, ou seja é capacidade de representar mentalmente as frases, é que o autor concebe a gramática gerativa. Partindo, ainda, dos pressupostos de que independente do ambiente de origem do indivíduo, de sua situação histórica, todos possuem a mesma capacidade.

A teoria lingüística chamada **Gerativismo** ou "**Gramática gerativa**", fundada por Chomsky, tentou responder, principalmente, a duas questões:

- 1) explicar a aquisição da linguagem, postulando estruturas inatas de aquisição, biologicamente determinadas;

---

<sup>63</sup> Chomsky atualizou uma reflexão antiga, anteriormente suscitada pelos pensadores dos séculos XVII e XVIII, no tocante à existência de um mecanismo sintático inato que são transmitidos geneticamente a toda espécie humana.

- 2) compreender como se produzem as frases e como, por exemplo, o sujeito falante sabe que certa frase está na sua língua e a outra não.

A teoria foi assim denominada (gerativa) por apresentar o conjunto de regras que representam a gramática da língua, permitindo ao falante criar novas sentenças, a partir das regras que ele formula para a sua língua natural.

Sabe-se que, afirma Chomsky, a língua não é uma coleção de palavras em lista ou alinhadas, mas um sistema corrente onde tudo se liga, onde as relações têm primazia sobre os elementos. Neste sentido, a invenção da gramática gerativa por Chomsky coloca a sintaxe no centro da investigação lingüística, desvendando, assim, uma realidade lingüística revestida de ideologias e de fantasias; logo, numa primeira definição, a gramática gerativa é o estudo da língua materna e da faculdade universal da linguagem.

Como vimos, o impacto da teoria lingüística de Noam Chomsky (1974 – 1976). Este, como vimos, coloca em lugar de destaque e privilégio o componente sintático.

Atualmente, Ferreiro ressalta que a situação é muito mais complexa, pois mesmo não dispondo de um sistema interpretativo, que seja capaz de explicar os vários aspectos que estão envolvidos na aquisição da linguagem, muito já se avançou de forma irreversível, como: a evidência da insuficiência dos modelos condutistas; a introdução de fatos novos que abrem uma série de linhas investigativas; a concepção da aprendizagem da linguagem sustentada pela nova psicolingüística, coincidindo com as concepções sustentadas por Jean Piaget sobre a aprendizagem.

Diante do que expomos até aqui, cabe-nos perguntar: qual a relação que tudo isto tem com a aprendizagem da leitura e da escrita? Segundo Ferreiro há uma relação direta e por duas razões específicas. A primeira, considerando-se a escrita uma forma particular de transcrição da linguagem e supondo-se que o sujeito que vai se apropriar da escrita possui conhecimentos da sua língua materna, tudo muda.

A segunda razão está diretamente relacionada às práticas habituais do ensino da língua escrita (ancoradas nos conhecimentos sobre a aquisição da língua oral, antes de 1960). Esta prática, segundo Ferreiro, seguindo uma progressão...

“Consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (mamá, papá); e, quando se trata de orações, começar pelas orações declarativas simples, é uma série que reproduz muito bem a série de aquisições da língua oral, tal como ela se apresenta vista “do lado de fora” (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis)”. (1999, p.26)

Sob tal perspectiva, fica implícito que para o sujeito aprender a língua escrita seria necessário passar por tais etapas, como se esta aprendizagem fosse da fala. Nesta concepção tradicional fica ainda mais evidente a aprendizagem da língua escrita como reaprendizagem da língua oral, quando se introduz a noção de “falar bem” e possuir uma “boa articulação”, como pré-requisitos para a aprendizagem da língua escrita. Logo, para escrever de forma correta é, também, necessário saber pronunciar as palavras corretamente.

Neste contexto, Ferreiro levanta alguns questionamentos: Com base em quais critérios se determina qual é a maneira “correta” de se pronunciar as palavras? No caso de uma comunidade lingüística, a quem compete fixar tal pronúncia como correta? É possível a lingüística legislar nesse campo como se fosse uma ciência normativa e não uma ciência fática, ou seja, que se ocupa do estudo comparativo das línguas e de sua história?

Neste sentido, afirma a autora, o ensino tradicional da língua escrita *“obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético”*<sup>64</sup>.

Este princípio baseia-se em duas suposições:

- i) Uma criança de seis anos não sabe fazer a distinção entre os fonemas do seu idioma;
- ii) A escrita é uma transcrição fonética do idioma.

Para a autora, estas suposições não são verdadeiras. No caso da primeira hipótese...

“Se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco, seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau: coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral.” (1999, P.27)

Atualmente, sabe-se que a criança ao chegar à escola já domina um saber notável sobre a sua língua materna, um saber lingüístico que utiliza em diferentes

---

<sup>64</sup> FERREIRO.1999,p.27

situações de comunicação no cotidiano. No momento, queremos aqui ressaltar que, o fato de a criança dominar a língua oral ( ter desenvolvido uma gramática particular), não lhe atribui a consciência do que emprega para falar, pois é na relação fala exterior – fala interior, como vimos em Vygotsky no capítulo 4, que a criança vai atribuindo sentido as coisas com as quais convive. De início a criança se apropria da fala do adulto por imitação, por ter nele a sua referência. A medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado é que irá aprender as estruturas de significado, sendo, então, capaz de formular o seu próprio pensamento e de compreender a fala dos outros.

Como vimos, neste aspecto, antes da psicolingüística evidenciar o “saber lingüístico da criança” teria sido muito difícil para a escola aceitá-lo. Ferreiro acrescenta que foi a lingüística contemporânea que a impulsionou a proceder a uma revisão completa de suas concepções e idéias sobre aprendizagem da língua escrita. No entanto, afirma não deter o pioneirismo sobre o assunto, pois em 1971, nos Estados unidos, a partir da conferência sobre a “relação entre a fala e a aprendizagem da leitura”, vários autores (Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read e Carol Chomsky)<sup>65</sup> produziram trabalhos significativos sobre esse tema. Porém, ressalta a sua originalidade em vincular essa perspectiva com o desenvolvimento cognitivo, tal como aborda Piaget, na sua teoria da inteligência.

---

<sup>65</sup> FERREIRO, 1999, p. 28

### **5.3- A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita na Psicogênese**

Nas análises que realizamos, nos capítulos anteriores, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, encontramos marcadamente duas concepções teóricas que procuram explicar como esse processo se dá: a primeira, se ocupa em colocar os métodos e as técnicas de alfabetização como sendo a solução para todos os problemas. A segunda, centra a atenção nas capacidades ou aptidões necessárias para que esta aprendizagem se inicie. Estas condições são denominadas comumente de “maturidade para a leitura e escrita”. Entretanto, encontramos no trabalho de Ferreiro uma preocupação, que não se encontra em nenhuma das duas concepções. Afirma a autora sobre a questão:

“Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo.”(1999, p. 29)

Como vimos, é respaldando-se na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, que Ferreiro sustenta a hipótese da presença do sujeito cognoscente na aprendizagem da língua escrita. Esta teoria tem como um dos

princípios básicos a ação direta do sujeito no mundo para compreendê-lo e transformá-lo. Neste contato o indivíduo interpreta o objeto e, em consequência dessa interpretação, a sua conduta se transforma tornando-se compreensível. Segundo a autora...

“ Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem ( o método, na ocasião, ou quem o veicula). Esse fato nos obriga – felizmente – a estabelecer uma distinção entre os passos que um método propõe, e o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito.” (1999, p.30)

Sabemos atualmente, graças ao trabalho de Piaget e de seus colaboradores, que no primeiro ano de escolarização da criança, a aprendizagem do cálculo e os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização, nem por atividades mecânicas de reprodução, afirma Ferreiro:

“Se os homens conseguiram forjar, durante gerações, noções numéricas corretas, certamente não foi graças a esses métodos, e sim *apesar* deles. Isso foi possível porque, felizmente, nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano.” (1999, p.30)

Ao trazer o cálculo elementar para a discussão, a autora levanta uma outra questão a respeito do primeiro ano de escolarização, é de este ser visto como um ano “instrumental”, ou seja, um ano preparatório para a aprendizagem, de fato, das noções numéricas e da leitura e da escrita, pois...

“Ali, a criança deveria adquirir os instrumentos que lhes serviriam para mais tarde adquirir outros conhecimentos. Em si mesmos, esses “instrumentos” (cálculo elementar e lectoescrita) não são conhecimentos, mas sim, precisamente, “instrumentos” para obter outros conhecimentos” (1999,p.30)

Atualmente, sabemos que esta posição não se sustenta mais, graças mais uma vez ao trabalho de Piaget, afirma a autora. Ao adquirir as noções numéricas elementares, a criança constrói seu pensamento, isto é, adquire um conhecimento do mais alto grau de generalização. A partir desta afirmação, Ferreiro levanta algumas questões:

“Não acontecerá o mesmo com a lectoescrita? Até que ponto é sustentável a idéia de que se tem de passar pelos rituais de “ma-me-mi-mo-mu” para aprender a ler? Qual é a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito? É justificável essa concepção da iniciação da lectoescrita, concebida como uma iniciação às cegas (isto é, com ausência de um pensamento inteligente) à transcrição dos grafemas em fonemas?”(1999. ps.30,31)

Neste ponto, a fim de evitar confusões e objeções à inclusão da “teoria piagetiana”, num campo tão específico como o da leitura e da escrita, já que Piaget não realizou investigações sobre o tema, Ferreiro argumenta que o que está em jogo é a concepção que se tem sobre a teoria de Piaget, como se a analisa: ou a vemos como uma teoria limitada a um campo específico (conhecimentos lógico-matemáticos e físicos), ou como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento. Afirmando, assim, se encontrar na segunda posição. Portanto,

Ferreiro justifica a sua opção teórico conceitual piagetiana por três motivos: 1) porque a concebe como uma teoria científica. 2) porque se opõe a mecanicidade no ensino da leitura e da escrita, e, 3) porque vê o sujeito da aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto sujeito cognoscente. Acrescenta Ferreiro:

“a concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito.” (1999, p.31)

Diante do exposto, ressalta a autora que a epistemologia genética é singular em colocar a origem de todo conhecimento na ação do sujeito. Logo, para Ferreiro, *“um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc, em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”*.<sup>66</sup>

Como vimos, há um abismo muito grande entre uma concepção do sujeito da aprendizagem, tomado como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo indivíduo como produtor de conhecimento. Para Ferreiro, esta é a diferença que separa as concepções condutistas da concepção piagetiana.

---

<sup>66</sup> FERREIRO.1999.,p.32

## 5.4 - Características gerais das investigações realizadas

Ferreiro deixa claro qual é o marco conceitual que irá nortear o seu trabalho de investigação – o da psicologia genética e o da psicolingüística gerativa – pois, para a autora, este referencial teórico permite-nos trazer para a discussão questões, ainda, não resolvidas. Como afirma Ferreiro:

“Com efeito, se a aprendizagem neste domínio – como em qualquer outro – não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até então.” (1999.p.35)

A partir de então, querendo encarar um velho problema, Ferreiro apresenta uma série de investigações de um outro ponto de vista epistemológico, objetivando, assim, sob uma outra ótica, estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita. E o faz a partir do seguinte percurso e objetivos: 1) identificar os processos cognitivos inerentes à aquisição da escrita; 2) compreender a natureza das hipóteses infantis; 3) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Este novo enfoque para a questão exigia um método de investigação adequado, que segundo a autora...

.”Nem os testes de predição sobre a “maturidade” para a aprendizagem da lectoescrita, nem as provas de avaliação do “rendimento escolar” serviam ao nosso propósito, pois tanto um como o outro se referem a uma problemática diferente da nossa. Não se tratou, pois, de aplicar nenhum teste, porque os testes estão baseados em uma suposição sobre o processo de aprendizagem” (1999, p.35,36)

Sendo assim, Ferreiro esclarece que os princípios que nortearam as situações de investigação foram experimentais, já que o seu interesse estava em descobrir qual era o processo de construção da escrita, que era vivenciado pela criança. Procurou-se, assim, *”que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si”*<sup>67</sup>. Deste modo, ou seja, a partir do estudo de caso, afirma Ferreiro, foi possível estabelecer correlações entre o fracasso na leitura e na escrita e dificuldades paralelas em outras áreas exteriores ao problema em questão.

Portanto, é na análise dos diferentes níveis de respostas e na forma como a criança se aproxima do objeto de conhecimento (leitura e escrita), que Ferreiro coloca o princípio norteador de suas investigações. Ressalta, ainda, que as situações experimentadas de avaliação do “rendimento escolar” (grifo da autora), em termos de quantidade de palavras que a criança sabe escrever, e de como desvela um texto, não se constituem em objetos de avaliação, pois acredita que, nem os testes, pois estes se baseiam, *a priori*, em uma concepção de aprendizagem. Tampouco as provas poderiam ajudar a resolver a problemática em questão, pois estas partem do pressuposto de que a capacidade da criança para ler

---

<sup>67</sup> FERREIRO.1999.p.35

e escrever, está relacionada a fatores maturacionais, como: correta articulação das palavras, percepção visual e motricidade manual. Embora tenha se utilizado de tarefas de leitura e de escrita, o modo de empregá-las foi totalmente diferente, pois para Ferreiro não se trata de partir do conceito de “maturação”, como diz a autora:

“Partindo do nosso ponto de vista, não se trata de partir do conceito de “maturação” (suficientemente amplo e ambíguo para abarcar todos os aspectos não-explicados), nem de estabelecer uma lista de aptidões e de habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do “que lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento.”(1999,p.36)

Passaremos, a seguir, a descrever os princípios básicos que guiaram a construção do projeto experimental de Ferreiro:

- 1) Não identificar leitura como um mecanismo de correspondência entre a fala e a escrita.** Para a autora, a leitura não se reduz a um puro decifrar de mecanismo de correspondência entre os códigos oral e escrito.
- 2) Não identificar escrita com cópia de um modelo.** A escrita, quando é vista como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que esta é de ordem conceitual. Logo, *“a escrita não é cópia passiva e, sim, interpretação ativa dos modelos do mundo adulto”*.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> FERREIRO.1999,p.37

**3) Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.** Se compreendermos a aquisição da escrita como resultado de uma construção ativa, fica implícito que existem etapas de estruturação do conhecimento. Explica Ferreiro: *“Nosso objetivo é estudar os processos de construção, independentemente dos progressos escolares (se entende que os progressos na conceitualização podem coincidir, ou não, com os avanços escolares)”*<sup>69</sup>.

Diante do exposto, fica evidente que o enfoque inovador para a questão requeria uma situação experimental estruturada, porém com certa flexibilidade.

A forma inovadora utilizada por Ferreiro para esta investigação, segundo a autora, permitiu que se fosse descobrindo as hipóteses, no que diz respeito à leitura e a escrita, que as crianças colocam em jogo, ao se defrontarem com cada uma das situações que lhes foram propostas ao longo da pesquisa.

Finalizando, neste capítulo descrevemos alguns pontos essenciais (na visão de Ferreiro) para a introdução do marco conceitual, acima citado, numa área, até então, inexplorada sob essa perspectiva. Ou seja, mostramos em diferentes situações descritas pela autora, como esta justifica a pertinência da **teoria psicogenética de Piaget, as conceitualizações da psicolinguística**

---

<sup>69</sup> FERREIRO.1999,p.37

**contemporânea - Chomsky – e em algumas falas vygotskyanas** subentendidas, a caracterização da escrita como objeto social e cultural para melhor se compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita. Queremos destacar que a autora declara estar acima das disputas sobre os métodos de ensino, além de procurar centrar a sua preocupação e finalidade em contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita na América Latina, e, assim, encontrar caminhos que possam contribuir para que o sistema escolar não continue produzindo futuros analfabetos.

No entanto, queremos ressaltar algumas questões fundamentais, no trabalho de Ferreiro, para o nosso objeto de investigação (o sujeito da alfabetização contemporânea). Ao descrevermos nesta seção a estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita, encontramos alguns pontos discutíveis e que trazem fragilidade e incoerência à fundamentação teórica proposta por Ferreiro à Psicogênese da Língua Escrita, como abordaremos a seguir.

Queremos, ainda, enfatizar que Ferreiro para marcar a sua posição contrária a crença de que o fracasso na alfabetização tem relação direta com o método ou com quem o aplica, é que a autora se lança a investigar a escrita, procurando explicar que há uma logicidade no processo de construção da escrita que vai além das questões mecânicas dos métodos de alfabetização. E para tal, Ferreiro agrega ao corpo teórico de sua investigação – Psicogênese da Língua Escrita – os autores Piaget, Chomsky e Vygotsky. No entanto, nos parece que existem três pontos de incoerência nesta aproximação.

Em primeiro lugar, ao buscar nos universais lingüísticos de Chomsky a sustentação para a afirmação de que a escrita é um objeto universal, Ferreiro cria

um equívoco teórico, pois Chomsky em seu trabalho (Gerativismo), como vimos anteriormente, se dedica a fala – que é de origem filogenética – e não a escrita – que tem origem social. Portanto, trata-se de objetos de origens distintas, nos levando a acreditar que se trata de uma estratégia metodológica e não uma verdade científica. Em segundo lugar, a apropriação da teoria psicogenética de Piaget para a análise e explicação da aquisição da escrita, também, não nos parece acertada, pois o autor não tem a escrita como objeto de investigação, e sim o foco na gênese do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma aplicação teórica experimental, como a própria autora afirma em seu trabalho. Logo, não deve ser tomada como verdades definitivas.

Em terceiro lugar, é quase imperceptível a presença de Vygotsky no trabalho de Ferreiro, pois a mesma dedica espaço reduzido ao autor. No entanto, em alguns pontos de seu trabalho, há uma fala vygotskyana subentendida, com pode-se observar na seguinte fala de Ferreiro:

“Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistado, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. O delineamento experimental compreendia, tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica. Em todas as tarefas foram introduzidos elementos conflitivos (ou, ao menos, potencialmente conflitivos), cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real.” (1999, ps.37,38)

Esta declaração apresenta à escrita como um sistema de valor, que supõe interação, interpretação e diálogo, tal como se dão no mundo cotidiano, ou seja, nas relações sociais. Portanto, algo, como vimos, relacionado às contribuições de vygotsky sobre a aquisição da linguagem (fala) e não da escrita.

Cabe-nos aqui perguntar: por que Vygotsky é citado no corpo teórico da Psicogênese da Língua Escrita, já que aparentemente Chomsky e Piaget dão conta da questão? Portanto, o que se pode inferir é que Vygotsky passa a figurar no corpo teórico da Psicogênese da Língua Escrita, apenas, para atribuir valor social e cultural a escrita. Porém, isto não fica claro no trabalho de Ferreiro e Teberosky, ao descreverem a Psicogênese da Língua escrita, como será visto a seguir.

## **5.5 – Conclusões parciais**

Tendo em vista a diversidade de informações aqui tratadas, apresentamos, a seguir, os itens que foram aqui mostrados, com a finalidade de sintetizar as idéias centrais abordadas neste capítulo.

### **1-Motivação das autoras**

- Situação educacional na América Latina:
  - déficit na alfabetização;
  - fracasso e abandono da escola;
  - fracasso de diversas campanhas de alfabetização implementadas pela UNESCO.

## 2- Fundamentação Teórica da Psicogênese da Língua Escrita:

Quadro Nº 02

<b>Piaget</b>	<b>Chomsky</b>	<b>Vygotsky</b>
<b>Teoria Psicogenética da inteligência</b>	<b>Teoria lingüística: Gerativismo ou Gramática Gerativa</b>	<b>Teoria da transmissão do conhecimento da cultura para a criança através do conceito de ZDP</b>
<b>Aquisição da linguagem:</b> Construção gradativa através da experiência com o meio.  <b>A linguagem:</b> -possui função simbólica (empregar símbolos para representar);  -é facilitadora do desenvolvimento;  -Reflete, mas não produz inteligência, pois esse só se dá através da ação do indivíduo.	<b>Aquisição da linguagem:</b>  -Se dá através de estruturas inatas de aquisição biologicamente determinadas.  -Todo ser humano possui a capacidade da linguagem ao nascer; portanto a fala é universal.	<b>Aquisição da linguagem:</b>  -Se dá através das relações sociais e tem como resultado, raciocínio e pensamento qualitativamente enriquecido ou desenvolvimento intelectual;  <b>A linguagem é:</b>  -organizadora do pensamento;  -um marco no desenvolvimento do ser humano.

### 2.1. Considerações acerca da fundamentação teórica:

- O referencial teórico, segundo a autora, a conduziu a uma revisão da concepção de aprendizagem da língua escrita, pois este considera:
  - a. A escrita uma forma particular de transcrição da linguagem.
  - b. Que o sujeito que vai se apropriar da escrita possui conhecimentos da sua língua materna.

- c. As interações sociais como fontes de conflitos cognitivos necessários à construção do conhecimento (desequilíbrio = avanço).
- d. Fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual.

### **3- Características gerais das investigações de Ferreiro:**

**Marco conceitual:** Psicologia Genética → Piaget;

Psicolinguística Contemporânea → Noam Chomsky

Escrita como objeto social → Vygotsky)

- **Objetivos:**

1. Identificar os processos cognitivos inerentes à aquisição da escrita.
2. Compreender a natureza das hipóteses infantis sobre a leitura e a escrita.
3. Descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

- **Método utilizado:**

1. Experimental (Estudo de Caso).
2. Princípios básicos do projeto experimental:
  - Não identificar leitura com decifrado;
  - Não identificar escrita com cópia de um modelo;
  - Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia

## **5. Considerações acerca da fundamentação teórica:**

Para justificar as hipóteses que conduzem o sujeito à construção da escrita, Ferreiro se sustenta em três bases indissociadas:

- Piaget – Mecanismo inato que define o funcionamento da mente;
- Chomsky – Universais lingüísticos – (estrutura inata para construção da língua materna/gramática);
- Vygotsky – Mecanismo que imprime legitimidade à escrita enquanto objeto social.

Ferreiro ao buscar nos universais lingüísticos de Chomsky a sustentação para a afirmação de que a escrita é um objeto universal, cria um equívoco teórico, pois o autor em seu trabalho (gerativismo) se dedica a fala, que tem origem filogenética e não a escrita, que tem origem social. Portanto, trata-se de objeto de origens distintas.

## Os níveis da evolução da escrita

---

Nesta fase do trabalho, temos como objetivo nos determos na descrição dos níveis da evolução da escrita pesquisadas por **FERREIRO & TEBEROSKY**. No entanto, julgamos importante esclarecer que as discussões das autoras, acerca das etapas evolucionistas da leitura e da escrita, que antecedem aos níveis de evolução da escrita, abordadas em sua obra “A Psicogênese da Língua Escrita”, são precedidas de um longo estudo sobre as condições naturais do processo de construção da escrita, ou seja, as autoras analisam as tentativas de escritas e interpretação das mesmas pelas crianças, quando essas tentam compreender o que a escrita representa. Este processo se dá através de uma investigação detalhada das garatujas, dos diferentes tipos de desenhos e textos produzidos pelas crianças, pois estes no início são indiferenciados se constituindo uma única unidade. Para a criança o texto se relaciona diretamente com o desenho. Numa etapa evolutiva posterior é que irá estabelecer esta diferenciação, através das hipóteses que elas levantam sobre a quantidade de caracteres que deve possuir um texto, para que este possa ser lido; como, também, a distinção entre números,

letras e sinais de pontuação. Portanto, através destas análises, as autoras procuram provar que a escrita possui um traço biológico, e que é natural, e que há uma progressão evolutiva nesse processo, pois, segundo as mesmas, as crianças, muito antes de poderem ler, no sentido convencional do termo, são capazes de empregar critérios coerentes de classificação a um material gráfico.

Neste sentido, Ferreiro levanta algumas questões:

*“ A partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita? Em outras palavras, a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica”?*<sup>70</sup>

Procurando responder as questões acima, Ferreiro passou a explorar, de várias maneiras, como as crianças escrevem sem a ajuda da escola, a saber:

- “1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio;
- 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso);<sup>71</sup>
- 5) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.);
- 6) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: “Minha menina toma sol”.(p. 192-193)

A autora esclarece que essas situações não foram propostas às crianças de uma maneira fixa nem contínua. Essas eram tarefas que iam sendo propostas no curso da exploração, em momentos mais propícios.

---

<sup>70</sup> FERREIRO.1999, P.191

<sup>71</sup> N. de T. Palavras habitualmente utilizadas na iniciação escolar em espanhol: mamá, papá, nenê, oso.

Os resultados das investigações, obtidos com as crianças de 4 a 6 anos, permitiram a Ferreiro definir cinco níveis sucessivos da evolução da escrita:

## NIVEL 1

Neste nível, afirma a autora, *"escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma"*<sup>72</sup>. Assim sendo, se a forma básica adotada é a escrita de imprensa, os grafismos da criança se apresentam separados entre si. Já se a forma básica é a cursiva, os grafismos se estabelecem ligados entre si com uma linha ondulada, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

No entanto, em relação à interpretação da escrita, diz-nos Ferreiro:

"...neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que impede que a criança as considerem como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente "(1999,p. 193).

Neste sentido, só a criança pode interpretar sua própria escrita, porém não é capaz de interpretar a dos outros; como mostra, claramente, o relato de uma criança quando solicitada, que interpretasse uma escrita produzida pela pesquisadora: *"não sei, porque cada um sabe o que escreve, e eu sabia o que escrevia."*<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> FERREIRO.1999,p.193

<sup>73</sup> FERREIRO. 1999, P.194

Neste momento, Ferreiro levanta a seguinte questão: “*as crianças usam o desenho como “escapatória” à difícil ordem de escrever, ou se o desenhar cumpre, além disso, uma certa função a respeito da escrita?*”<sup>74</sup> Ferreiro acredita que a segunda opção seja a correta. Assinala que se, num primeiro estágio, a criança pode ler, indo do texto à imagem e da imagem ao texto, com muita facilidade, o desenho também pode aparecer como suporte e apoio à escrita, garantindo, assim, o seu significado, pois para a criança, nesta fase, o desenho de letra se constitui em uma forma de imitação dos grafemas. Como também, representa o resultado de um processo evolutivo, o qual teve início com a grafia de desenhos, ora mais, ora menos, vinculados à forma dos objetos que representam.

Uma outra questão, também enfatizada pela autora, nesta fase, diz respeito às hipóteses que as crianças têm em relação à variação, à constância e à quantidade das grafias (no mínimo três letras) com as quais essas trabalham. Ferreiro destaca que este fato só pode ser observado, quando a criança utiliza o modelo de imprensa para a sua escrita.

“As crianças deste nível pareceriam trabalhar sobre a hipótese de que faz falta um certo número de caracteres – mas sempre o mesmo – quando se trata de escrever algo. Que este “algo” seja uma só palavra ou seja uma oração inteira, pouco importa. ... uma variação na quantidade de grafias, não surge pela oposição palavra/oração, mas sim, pela oposição nome, de um objeto pequeno/nome de um objeto grande, a que previamente aludimos” (1999,p.202).

---

<sup>74</sup> FERREIRO. 1999, p.200

Finalmente, neste nível, a leitura realizada pela criança se dá globalmente. Assim sendo, cada letra vale pelo todo. Logo, se torna impossível analisar as relações entre as partes e o todo, afirma Ferreiro.

Neste ponto, julgamos ser relevante, estabelecermos a relação desta leitura globalizada, realizada inicialmente pela criança, com os estudos sobre o pensamento sincrético, como vimos no capítulo 4, realizado por Vygotsky. Para o autor, a linguagem é organizadora do pensamento e o seu desenvolvimento passa por fases distintas até ser expresso em palavras (fala egocêntrica – fala interior – pensamento sincrético). Nesta última fase, o pensamento se organiza de forma “nebulosa” sem uma seqüência lógica, onde há influxo dos sentidos das palavras. Ao analisarmos as peculiaridades da fala interior e a constatação de Vygotsky de que esta contém as seguintes características: predicação, predomínio do sentido sobre o significado e a aglutinação das palavras, constata-se que estas estão, também, presentes na interpretação (fala) e nas hipóteses de escrita inicial (variação, constância e quantidade das grafias) da criança. É neste sentido que compreende-se que só a criança é capaz de interpretar a sua própria escrita.

## **NÍVEL 2**

Neste nível, a hipótese central da criança é a seguinte: “*para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas*”<sup>75</sup>, como afirma Ferreiro. No entanto, o progresso que mais se evidencia nesta fase é a criança apresentar um grafismo mais definido.

---

<sup>75</sup>FERREIRO.1999,P.202

Ela continua trabalhando com a hipótese da fase anterior, ou seja, a de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafias e com a sua variedade para escrever alguma coisa. Entretanto, afirma a autora, nesta fase, algumas crianças apresentam limitações ao disponibilizar as formas gráficas e, para responder às variadas exigências da escrita, se utilizam, como única possibilidade, da posição das grafias na ordem linear.

“É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável”(1999,p.202)

Ferreiro analisa diferentes escritas das crianças para exemplificar como elas se utilizam deste recurso, ou seja, a permutação de grafismos para dar significações às diversas exigências de escrita, mesmo quando possuem limitações de formas gráficas. Vejamos alguns exemplos citados pela autora:

...” A1I3 = Marisela  
A31I = Romero (seu sobrenome)  
A31 = Silvia (sua irmã)  
A31I = Carolina (sua mãe)  
A13I = papai (papá)  
AI1C = urso (oso)  
A1I3 = cachorro (perro)” (1999.p.204)

...” Aron = sapo  
Aorn = pato  
IAon = casa  
rAol = mamãe sai de casa.” (1999.p.204)

Partindo desta análise, Ferreiro ressalta que os exemplos de escritas das crianças apresentam dados importantes para a compreensão do desenvolvimento cognitivo nesta fase, pois...

“Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e de ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes conseqüências para o desenvolvimento cognitivo, nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar.” (1999.p.204)

É no decorrer deste processo que a criança tem a oportunidade de adquirir certas formas fixas de escrita e é capaz de reproduzi-las na ausência do modelo. Destas formas estáveis de escrita, o nome próprio é o mais importante, afirma a autora. Destaca, também, que estas formas fixas estão sujeitas a contingências culturais e pessoais: culturais - porque a família oferece freqüentemente contextos para as aprendizagens citadas nos exemplos anteriores; e pessoais - porque a presença de um irmão mais velho, no ensino fundamental, costuma ser um fator de incentivo e estímulo para a criança em processo de aquisição da escrita.

Uma outra questão destacada pela autora nesta fase (caracterizada pela reprodução de um certo número de formas gráficas fixas e estáveis), diz respeito a dois tipos de reações que as crianças podem apresentar: i) bloqueio e ii) utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas.

Para Ferreiro: “O bloqueio parece responder ao seguinte raciocínio: aprende-se a escrever, copiando a escrita de outros; na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita”<sup>76</sup>.

Diante de diferentes situações de escrita, a criança que conhece apenas a inicial de seu nome, não vê possibilidades e nega-se a produzi-las. Este bloqueio, afirma a autora, pode ser profundo, quando a criança demonstra grande dependência do adulto e insegurança em suas próprias possibilidades, ou momentâneo (em diferentes situações de experimentação para antecipar novas escritas).

Já em relação à utilização dos modelos conhecidos para prever novas escritas, afirma Ferreiro, estas apresentam as características das escritas anteriores: quantidade fixa e variedade de grafias. Como mostram os exemplos pesquisados:

i) Mario (5 anos) - sabe escrever corretamente o seu nome em maiúscula de imprensa:

“...OMOP = urso ( oso)  
MOPB = menino (nene)  
OMBB = sapo (sapo)  
OPBI = minha menina toma sol (mi nena toma  
Sol)” (1999.p.207)

Mario mantém uma quantidade constante de quatro grafias para todas as escritas.

---

<sup>76</sup> FERREIRO.1999,p.205

ii) Rafael (6 anos) – sabe escrever corretamente seu nome em maiúscula de imprensa, mas conhece outras letras.

...”SAIFAR = papai (papá)  
MRAFRS = menino (nenê) “ (1999.p.207)

Rafael mantém um número constante de seis letras, número igual ao das letras de seu próprio nome.

Finalmente, ainda sobre este nível, afirma Ferreiro que os exemplos apresentados indicam que a criança respeita duas exigências básicas, que são “a *quantidade de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias*”<sup>77</sup>. Ressalta, ainda, que a aquisição de certas formas fixas e estáveis, que podem servir de modelos a novas escritas, é fato previsível, devido às influências culturais exteriores à própria criança, que podem ter sido incorporadas no período pré-escolar.

É importante ressaltar o ganho qualitativo na escrita da criança nesta fase, pois esta apresenta um grafismo mais definido, embora sua escrita não tenha, ainda, relação com o som que esta apresenta. Há, no entanto, uma preocupação em grafar escritas diferentes para representar e ler coisas diferentes. Portanto, expressam assim a diferença de significação das palavras por meio de variação das grafias das letras.

---

<sup>77</sup> FERREIRO.1999,p.208

### NÍVEL 3

Segundo Ferreiro, este nível se caracteriza pela tentativa da criança em atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, pois *"nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica"*<sup>78</sup>.

Com esta hipótese, afirma a autora, a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores. Este salto qualitativo consiste em: i) superar a etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, para passar à correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral; ii) trabalhar, pela primeira vez, com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Este nível evolutivo da escrita (fonetização) se constitui para a criança como uma fase de grande conflito cognitivo, pois nesta etapa o alfabetizando começa a perceber que há uma correspondência entre a palavra escrita e a fala, onde para cada sílaba emitida há um sinal gráfico. Ao mesmo tempo deverá ter cuidado em atribuir sentido ao que lê e escreve. No entanto, como o seu pensamento, ainda, se organiza sincréticamente, precisa fazer um esforço enorme para se comunicar através da escrita, o que para a criança se constitui um custo muito grande, pois começa a perceber que a escola não reconhece a escrita, que apresenta omissões de grafias, como aceita convencionalmente. Como veremos no capítulo 7 desta investigação.

---

<sup>78</sup> FERREIRO.1999,P.209

Ferreiro ressalta que a hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias que se distanciam das formas das letras, como com grafias bem diferenciadas. E que, neste último caso, as letras podem, ou não, ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Uma outra questão destacada pela autora, nesta fase, diz respeito à coexistência de formas fixas de escrita com a hipótese silábica. Para Ferreiro, esta coexistência gera conflitos de grande importância para o desenvolvimento do processo de construção da leitura e da escrita. Afirmando ainda:

“Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos... no momento em que a criança, demasiado ocupada em efetuar um recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas as exigências. Porém, uma vez já bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade desaparece” (1999.p.212)

Ao trabalhar com a hipótese silábica, a criança, ao descrever palavras dissílabas, se vê obrigada a escrever duas grafias para cada palavra (quantidade abaixo do mínimo que lhe parece necessário para uma escrita); e o problema é mais grave quando se trata de substantivos monossílabos. Não resta dúvida que, em virtude da exigência da quantidade mínima de caracteres, nesse momento, a criança se defronta com um conflito cognitivo, afirma a autora.

Finalizando, Ferreiro destaca três pontos importantes nesta fase:

1-atribuir valor silábico às consoantes em função do nome a que pertencem.

Exemplo: *"vimos como G é "o gu" para Gustavo, F é "o fé" de Felisa, etc"*<sup>79</sup>;

2-a hipótese silábica é uma construção da criança originalmente, não podendo ser transmitida pelo adulto;

3-em relação à passagem da escrita de substantivos para a escrita de orações, a criança pode seguir usando a hipótese silábica...*"mas buscando sempre as unidades menores que compõem a totalidade, que se tenta representar por escrito"*.<sup>80</sup>

Em outras palavras, afirma a autora, quando se parte de uma palavra, trabalha-se com seus constituintes imediatos, *as sílabas*; porém, quando o ponto de partida é uma oração, trabalha-se com seus constituintes imediatos *sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento*.

#### **NÍVEL 4**

Este momento se caracteriza pela passagem da hipótese silábica para a alfabética. Segundo Ferreiro, a criança descobre a necessidade de fazer uma análise mais detalhada da sílaba procurando ir além da mesma, pois é nesta análise que surge *"o conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias... e o conflito entre as formas gráficas, que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica."*<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> FERREIRO. 1999,p.213

<sup>80</sup> FERREIRO.1999,p.214

<sup>81</sup> Ibidem

Na visão da autora, o conflito entre a hipótese silábica e as formas que o meio ambiente oferece, se torna evidente quando a criança trabalha com o nome próprio. Para uma maior compreensão desse fato, Ferreiro nos mostra alguns exemplos. Neste momento, destacamos Maria Paula (uma criança de quatro anos, foco da pesquisa de Ferreiro) que, na tentativa de compor o seu nome com letras móveis, realiza a seguinte seqüência:

“ M	P	“o pe, vai em Ma/ri/a/pa, Paula”.
		“Maria, o i, falta o i”.
MAI	P	
MAI	PL	“Ma/ri/la i; Paula, o l”.
MAI	LPU	
MAIL	PAU	“Ma/ri/a/Pa/u/ia...o a, falta o a”.
MIA	PUL	“Ma/ri/a...não!
MAIA	PUL	“M/a/rí/a”.
MM/AIA	PUL	“Ma/m/a/rí/a Pa/u/l...l-a”.
MAIA	PUL”	

Ferreiro ressalta que esta criança, durante longo tempo, hesita entre a interpretação silábica ou fonética das duas letras iniciais; coloca e retira, diversas vezes, o **A** que é seguido imediatamente pelo **M**, até que restem apenas três letras; tendo, assim, tantas letras quantas sílabas. Entretanto, este resultado me parece insatisfatório: atribuir duas letras para a primeira sílaba e, apenas, uma para as demais; ou iniciar uma leitura fonética e prosseguí-la silabicamente. Porém, quando se vê obrigada a abandonar a imagem visual do nome, busca novas soluções:

..M MA IA PUL

“ma/m/a/ria Pa/u/l/...la”. (1999.p.215)

Não satisfeita com o resultado, volta a MAIA PUL, tendo a sensação de que Maria está escrito certo, mas Paula esta incompleto.

Como pudemos constatar, Ferreiro apresenta, com detalhes, a série descrita de Maria Paula e suas respectivas leituras, para dar conta do conflito que enfrenta entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres ao escrever o seu nome.

Uma outra questão, destacada pela autora, diz respeito à escrita de nomes para os quais as crianças não têm uma imagem visual estável. Segundo Ferreiro <sup>82</sup>:

1. Pablo (6a CM) que trabalha com a hipótese silábica basicamente, escreve: “mesa” como EZA.

2. Gerardo (6a CM), em plena fase de transição entre a hipótese silábica e a escrita alfabética, propõe: MCA = “mesa” (mesa)

MAP = “mapa” (mapa)

PAL = “pau” (palo)

3. Carlos (6a CM), no mesmo nível que Gerardo, escreve assim:

PAO = “pau” (paio)

SANA = “Suzana”, mas logo corrige para  
SUANA.

SAB = “sábado”, mas logo corrige para  
SÁBDO.

---

<sup>82</sup> FERREIRO, 1999,p.216

Com estes exemplos a autora deixa claro, em sua pesquisa, que quando a criança passa da escrita de nomes para a de orações, a alternância do valor silábico ou fonético para as diferentes letras se manifesta, como vimos nos exemplos anteriores.

Finalizando, Ferreiro ressalta a extraordinária riqueza deste momento e o quanto é difícil, para a criança, coordenar as diversas hipóteses que vai elaborando no decorrer dessa evolução. Com as informações que o meio fornece, a criança elabora duas hipóteses muito importantes: i) faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido (agora reforçada pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome); ii) e que cada letra representa uma sílaba que compõe o nome. Neste sentido, afirma a autora: *“quando o meio não provê esta informação, falha uma das ocasiões de conflito; com isso, vemos as crianças chegarem até o final da hipótese silábica, mas não além disso”*<sup>83</sup>.

Mais uma vez, o relato de Ferreiro sobre a evolução da escrita destaca, apenas, aspectos relacionados a questão concreta da escrita, ou seja, como a criança coordena as hipóteses que elabora com as informações que esta recebe do meio onde está inserida. Vemos, entretanto, que Ferreiro ao não considerar o sincretismo do pensamento do alfabetizando, atribui ao meio a falha por não provê as devidas informações à criança. Responsabilizando, assim, o alfabetizador pelo não avanço da grande maioria das crianças no processo de alfabetização.

---

<sup>83</sup> FERREIRO.1999,p.217

No entanto, o que nos parece é que Ferreiro não previu que as crianças ao representarem o seu pensamento sincréticamente e terem origem social e cultural distintas, atribuem sentidos e significados diferentes ao que lêem e escrevem, dando origem a múltiplas escritas para o mesmo objeto. Este fato extremamente relevante não foi previsto na Psicogênese da Língua Escrita, pois já se percebe atualmente que um grande número de crianças não avançam ao chegar à hipótese silábico-alfabética. Deixando, assim, os alfabetizadores sem respaldo teórico-científico para a questão.

## **NÍVEL 5**

Este nível se constitui como a fase final da evolução do processo de construção do sistema da escrita. Ferreiro afirma que a criança, ao chegar a este nível, já *“compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.”*<sup>84</sup> Entretanto, ainda não superou todas as dificuldades, pois é a partir desse momento que se defrontará com os problemas próprios da ortografia - ressalta a autora. Para não deixar dúvidas em relação a esta questão - e não se confundir as dificuldades ortográficas com as diferentes hipóteses que a criança levanta, ao tentar compreender o que é a escrita, - Ferreiro destaca alguns exemplos de escrita de crianças nessa fase.

---

<sup>84</sup> FERREIRO.1999.p.219

Vejamos, então, o exemplo de Vanina (criança de seis anos, participante da pesquisa da autora) para melhor compreendermos o alcance desta distinção:

“Podes escrever “mesa”?”	(Escreve MESA.) Creio que vai com “esse”.
E se não é com “esse”?	Com “zé”.
Com qual começa <i>zapatero</i> (sapateiro) ?	Creio que com “zé”, Não sei bem.
E se eu escrevo com “esse”?	Não acontece nada.
Podes escrever <i>palo</i> (pau)?	(Escreve PALO) Esta estou certa que vai assim, porque não tem nenhuma, nem outro “pe”, nem outro “a”, nem outro “ele”, nem outro “o”, a não ser que seja em cursiva”. (1999,p.219)

Diante do exposto, segundo Ferreiro, fica claro que a criança não apresenta nenhuma dificuldade em relação às leis de composição do código alfabético; *“todas as suas dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, mas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro.”*<sup>85</sup>

O exemplo, citado acima, nos explica com clareza qual é a diferença entre a compreensão dos mecanismos internos do código alfabético e as convenções ortográficas. Destacando, desse modo, que a criança nesta fase, não tem medo de cometer erros de ortografia. Afirma a autora:

...”Vanina não teme cometer erros de ortografia (um temor que é quase “terror” em muitas crianças que iniciam a escola primária). Como ela mesma diz, se escreve de outra maneira – diferente da convencional – “não acontece nada”, ou no caso do agá, “se tu não

---

<sup>85</sup> FERREIRO.1999.p.221

sabes que tem o agá e não o pões, também diz *huevos*". Em outras palavras, com fins comunicativos, as diferentes formas de escrita poderiam funcionar porque "com as duas quer dizer o mesmo" (1999,p.221).

Como foi visto para a criança chegar a este nível, percorreu um longo caminho,tentando compreender o que é a escrita e o que esta representa, ou seja, compreender o sistema da escrita alfabética. Logo, pode-se perceber o quanto o trabalho de Ferreiro e Teberosky impactou os alfabetizadores, que há longa data, como nós, tentam compreender este complexo processo vivido pelas crianças durante a alfabetização. No entanto, apesar de todo rigor científico das autoras ao descreverem cada etapa vivenciada pelas crianças durante a evolução da escrita, estas não conseguiram deixar uma contribuição teórica para os alfabetizadores, que pudesse, de fato, solucionar os entraves vivenciados pelas crianças na alfabetização. Principalmente quando estas atingem os níveis silábico-alfabético e alfabético. O silábico-alfabético, onde se fixam a maioria das crianças, como já analisamos anteriormente, nos parece que a questão central do entrave está em as autoras não terem considerado o pensamento sincrético nesta fase. Em relação ao nível alfabético, onde a criança já compreendeu a estrutura da leitura e da escrita, se constituindo, nesta fase, o seu maior desafio, o domínio ortográfico da língua escrita. Vê-se, mais uma vez, que as autoras não deixaram nenhuma contribuição neste sentido. Portanto, esta constatação dá-nos a sensação de que voltamos a questão inicial: por que as crianças não se alfabetizam? De quem é a culpa pelo fracasso das crianças na alfabetização? Do meio que não lhe provê as informações,

como afirma as autoras, ou do alfabetizador que continua sem respaldo teórico para uma ação pedagógica eficaz?

Portanto, intencionando contribuir para ampliar a compreensão do problema que ora levantamos, na seção a seguir, analisaremos o efeito do pensamento sincrético sobre as produções escritas das crianças.

### **6.1 – A escrita em processo e seu lugar na teoria da Psicogênese: o que revela a escrita da criança**

Queremos neste momento ressaltar que, a finalidade inicial da introdução das imagens neste trabalho relaciona-se ao nosso interesse em demonstrar o efeito do pensamento sincrético sobre a produção escrita das crianças. Já que a Psicogênese da Língua Escrita deixa a descoberto os fenômenos que interferem sobre a produção escrita, mesmo após o sujeito ter chegado ao nível alfabético da escrita, por essa razão há um número reduzido de imagens para a análise. Estas são exemplos ilustrativos do que se pretende abordar.

Procuraremos observar nas marcas e nos traçados gráficos, algumas pistas de como as crianças constroem suas hipóteses sobre a escrita e como as representam graficamente. Nossas crianças percorrem os mesmos caminhos que as crianças pesquisadas por FERREIRO e TEBEROSKY percorreram?

Para exemplificar e entender esse processo, analisaremos a seguir 6 (seis) produções escritas realizadas por crianças de 6 e 7 anos que se encontravam em

classe de alfabetização, numa escola da rede pública do município do rio de Janeiro – Instituto de Educação do Rio de Janeiro - no período letivo de março a junho. Portanto, esta fase corresponde a etapa inicial da alfabetização no âmbito escolar.

Observando os textos produzidos por nossas crianças, estes demonstram que já atingiram o estágio alfabético, como afirma SMOLKA:

“... Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).” (1993. p. 75)

Podemos, também, observar neste momento a grande contribuição das pesquisas realizadas por VYGOTSKY, sobre a relação do pensamento e da palavra, já analisados neste trabalho no capítulo 4. Destacamos aqui como exemplos ilustrativos de diferentes estágios de expressão escrita, desde os mais sincréticos aos mais analíticos, os textos 01, 02 e 03, onde o pensamento sincrético está presente mais nitidamente. Diz-nos o autor: “ *um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras*”<sup>86</sup>. Neste sentido, o pensamento, ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Ele é concebido em um só pensamento. Entretanto, tanto, no discurso oral como no escrito, este deve se expressado em palavras separadas. O que não ocorre, ainda, em alguns momentos, na produção escrita das crianças brasileiras.

Em relação ao texto 02, o processo apresentado, no que concerne a construção da escrita, é praticamente o mesmo. Entretanto, esta criança apresenta

---

<sup>86</sup> Vygotsky, p. 126

um salto qualitativo, a medida em que ela dá uma ordenação a imagem do texto. Já no momento da organização do pensamento e sua representação escrita, este ainda não se estrutura de forma organizada e seqüencial. Nos parece que isto ocorre devido ao uso da letra cursiva, ou talvez por apresentar algum distúrbio dislábico (dislalia).

O que podemos observar nos textos 01 e 02 é que seus autores, ainda apresentam características do pensamento sincrético, ou seja, a não organização seqüencial.

É importante ressaltar o salto qualitativo que demonstra o texto 03, que apresenta, também, um processo semelhante aos anteriores. Porém, a escrita desta criança deixou de ser sincrética, pois a representação do pensamento se dá seqüencialmente. Embora nos textos 1, 2, e 3 as crianças já tenham construído a hipótese alfabética, ainda há um longo caminho a percorrer até chegarem a escrita ortograficamente correta.

Em relação aos textos 04, 05 e 06, nestes, como já foi visto, os autores, também, já construíram a hipótese alfabética. O que se pode observar é a síntese do espaço e dos grafemas, pois não há omissão dos mesmos. Portanto, o problema que enfrentarão a partir de agora, é especificamente de ordem ortográfica e convencional. Como também, uma questão de conquista do valor social da forma correta da grafia das palavras.

Queremos aqui destacar, que o tipo de escrita produzido pelas crianças nos textos 4, 5 e 6, ainda não apresenta o resultado que a escola espera das crianças ao final do seu primeiro ano formal do processo de alfabetização, pois ainda apresenta dificuldades ortográficas.

É importante destacar que para o sujeito social desta idade (6 e 7 anos), a escrita ortográfica se apresenta como um conceito não privilegiado pela criança, já que as interações sociais que estabelece nesta idade não o levam a ser julgado como sujeito público, que se comunica através da escrita. Conforme o seu processo de alfabetização for se consolidando, e este passar a se utilizar da escrita socialmente, começará a compreender a importância de grafar as palavras de acordo com as convenções gramaticais instituídas socialmente. Portanto, qual é a função da escola neste momento, valorizar ou desprezar a ortografia?

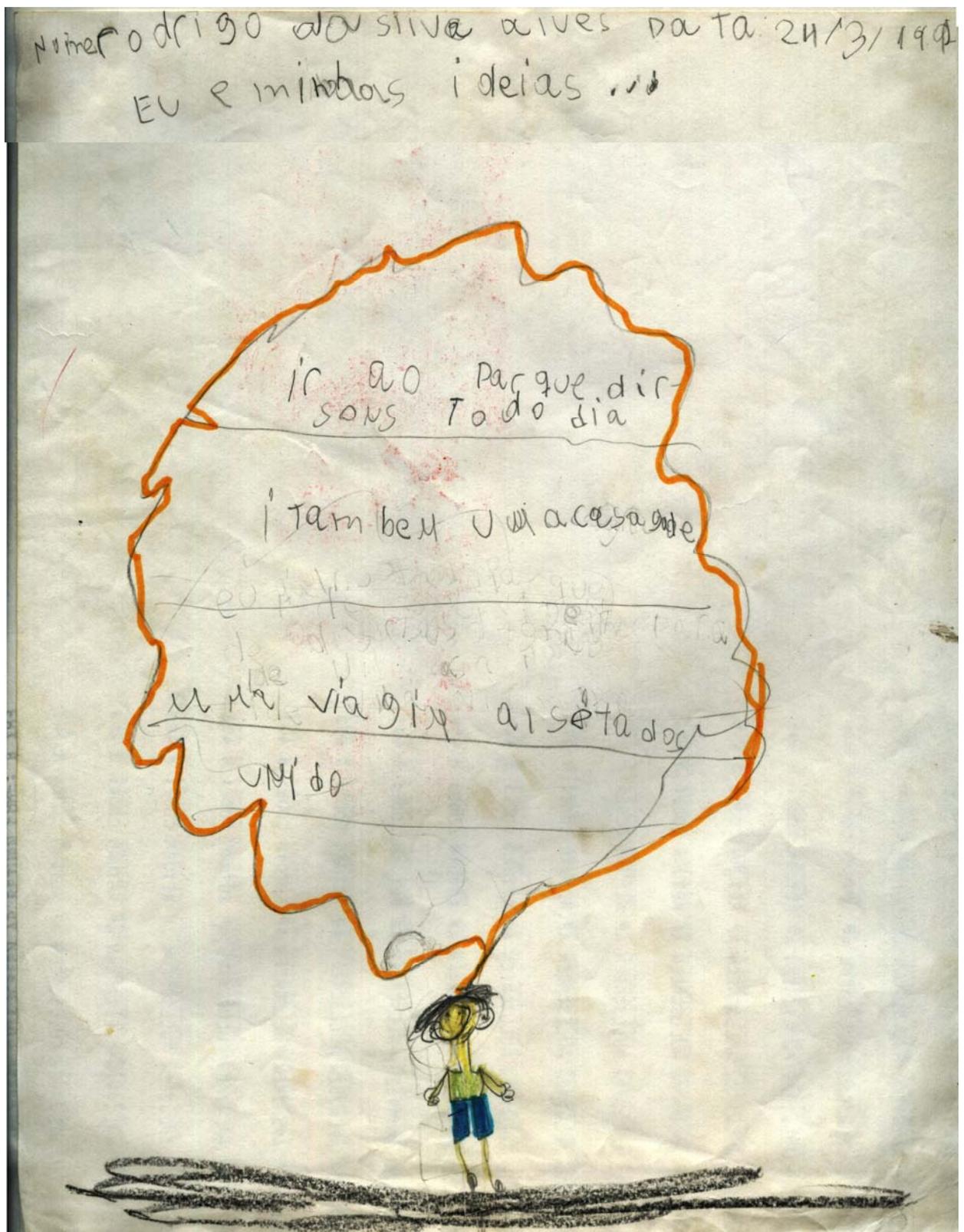
Pedagógicamente acreditamos que, o mais importante do ponto de vista da análise que realizamos, ... *"não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, processo de elaboração destes textos."*<sup>87</sup>

Como vimos, num primeiro momento, ainda que brevemente, a análise que **realizamos** dos diferentes textos produzidos pelas crianças, revelam a hipótese alfabética. No entanto, nesta hipótese as crianças representam o pensamento de forma distintas, ora sincrética, ora linear e seqüencial.

Como vimos, numa mesma fase do processo de alfabetização podem surgir diversas formas de representação. Ao que nos parece, esta diferenciação se dá por diversos motivos: sociais, culturais, afetivos e familiares, e isto, como vimos, a Psicogênese da Língua Escrita não previu.

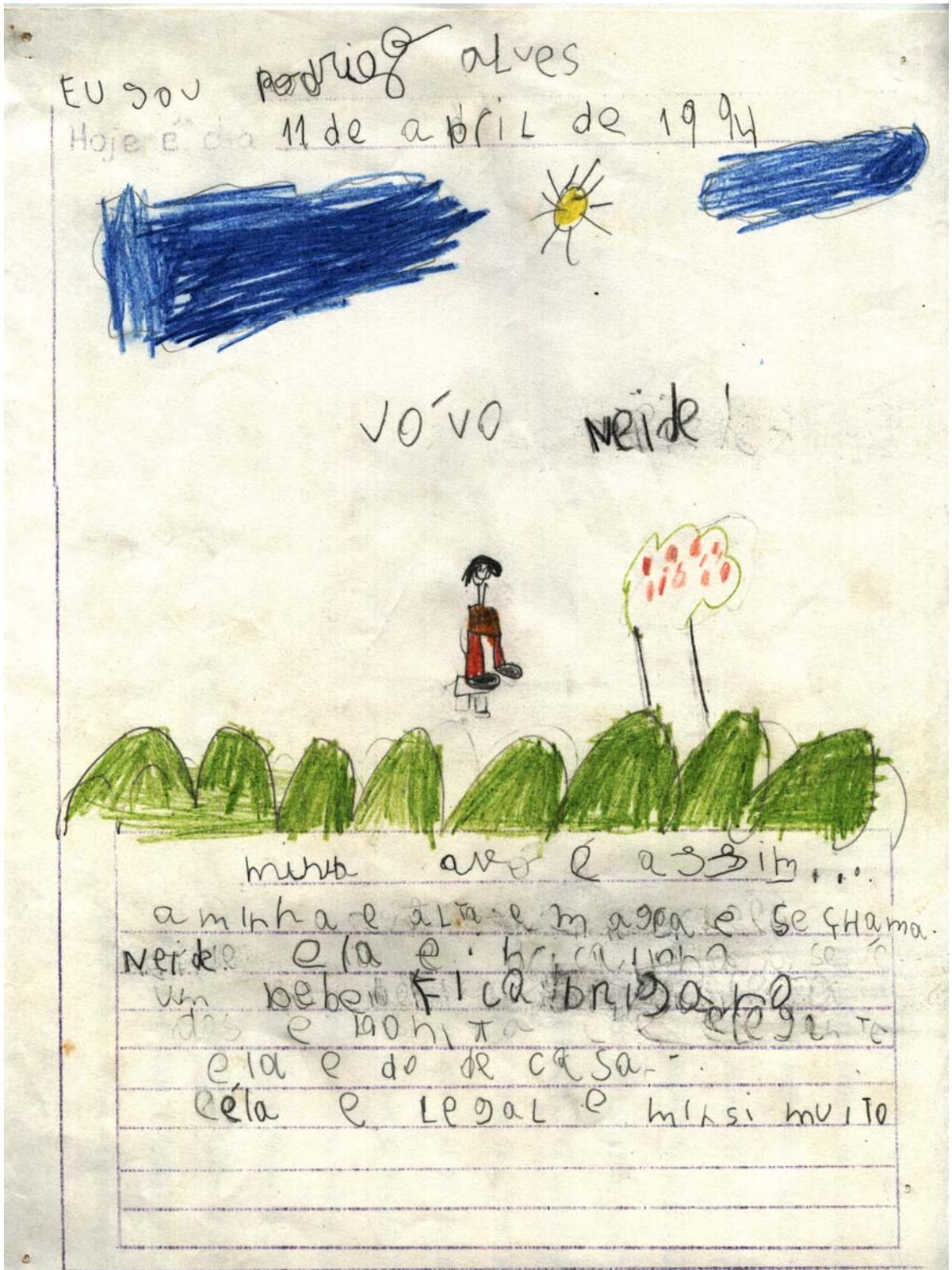
---

<sup>87</sup> SMOLKA, 1993, P. 89



### Texto 01

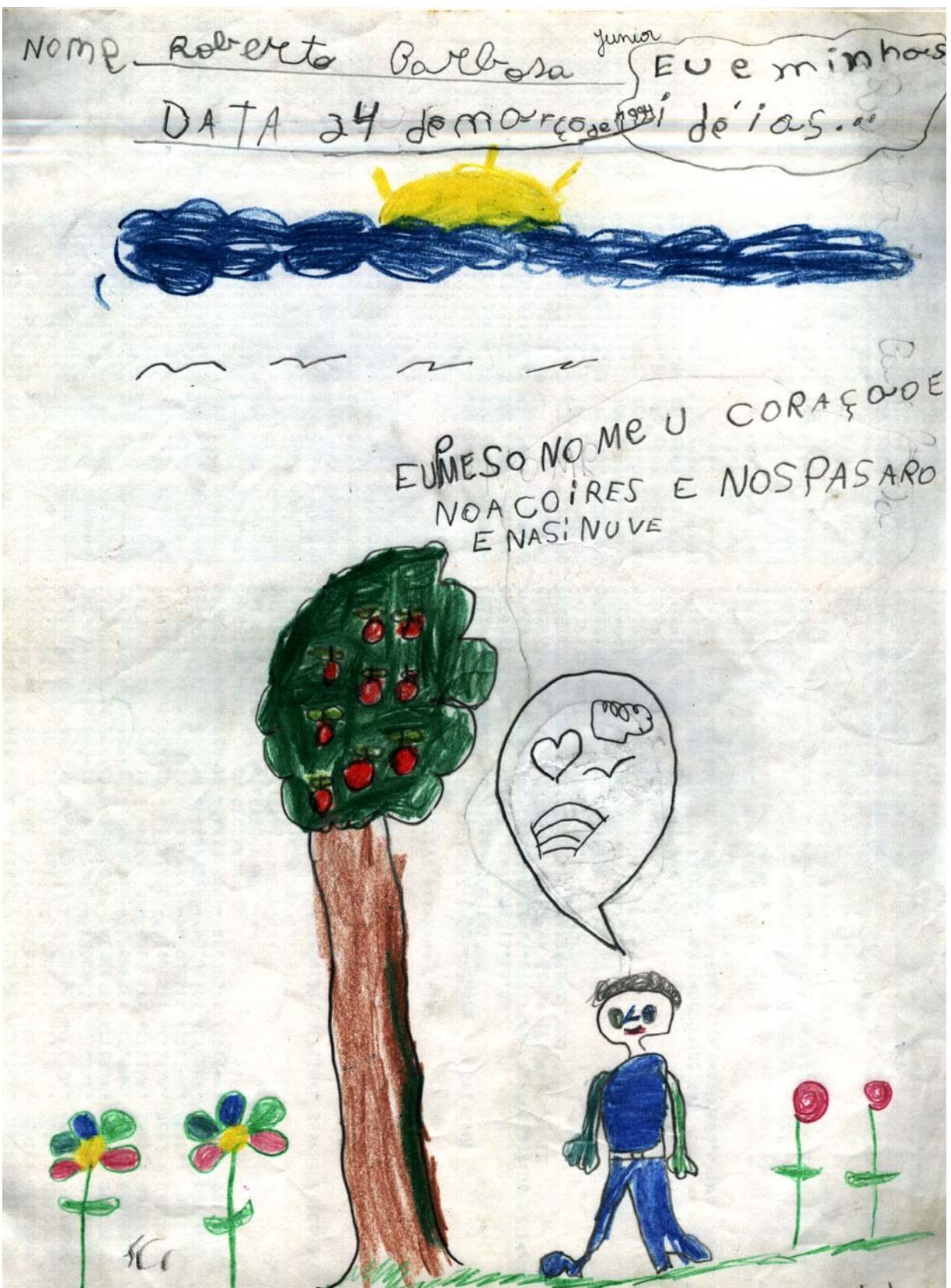
Ir ao parque diversões todo dia i também uma casa grande... uma viagem als etados unido



**Texto 02**

Minha avó é assim...

a minha é alta e magra e se chama neide ela é bricalhona ... um bebe fica brigano ... e bonita ela é de casa ... ela e legal e ... muito



Texto 03

Eu pnsno no meu coração e no acoires e nos pasaro e nasi nuve

Nome: Rodrigo Alves

Data: 30 de Junho de 1994 Ta IERS



### O gigante.

era uma vez um menino muito bonito costa do pai João e da mãe Laura chegou um dia o menino que era bonito se transformou um gigante A mãe ficou assustada disima e o filho bom dia mãe. bom dia filho chegou e falou bom dia pai ... estão numa floresta.

#### Texto 04

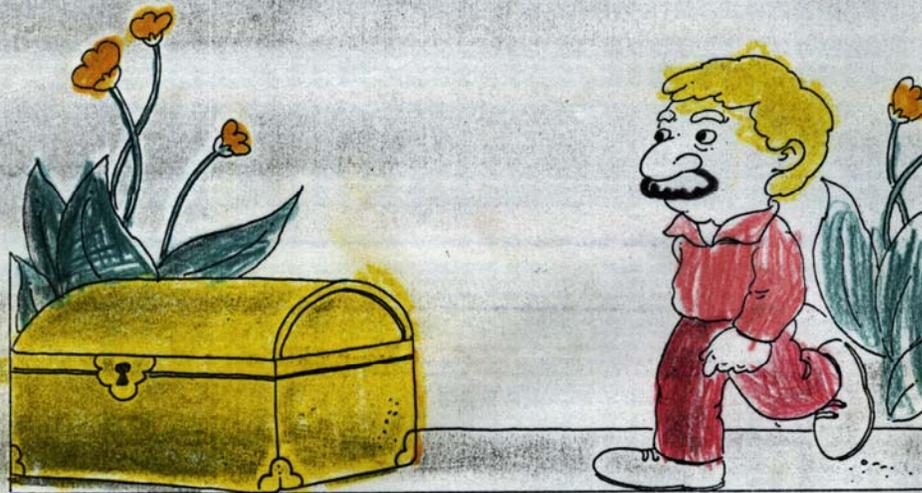
#### O gigante

era uma vez um menino muito bonito costa do pai João e da mãe Laura chegou um dia o menino que era bonito se transformou um gigante A mãe ficou assustada disima e o filho ... bom dia mãe. bom dia filho chegou e falou bom dia pai ... estão numa floresta.

Hoje é dia: 96

### O curioso

Lá vem vindo um curioso. O que será que vai achar?  
Um tesouro? Ou coisas de arrepiar? Brrr...



ERA UMA VÊS UM SIOR MUITO CURIOSO

UM DIA ELE INCONTROL UM BAL CHEIO DE OURO

E FICOU RICO UM DIA ELE NÃO TINHA OURO INTÃO

NÃO PODERMO POQUE O DONO DA CASA NÃO DEICHO

ELE MORA ECA DA VÊS QUE ELE ADAVA A ROPA

ESTAVA VELHA E RASGADA OUTRO DIA ELE FICOU

RICO CHEIO DA GRANA E DEU PA COMPAR

OUTRA CASA E FICOU FELIS. FIM.

#### Texto 05

Era uma vês um sior muito curioso Um dia ele incontrol um bal cheio de ouro e ficou rico um dia ele não tinha ouro intão não podemo poque o dono da casa não deicho ele mora eca da vês que ele adava a ropa estava velha e rasgada outro dia ele ficou rico e cheio da grana e deu pa comparar outra casa e ficou felis. Fim.

Nome: Roberto Nunes

Data: 30 de junho de 1994

IERTJ



OTONICO é um REIDABOLA  
TONICO GOTA DE SEREI POR QUE ELE  
JOGA E JOGA PACARÃO Babeto e Mônica tá ci ano  
QUINTAU POR FILHO e a Mônica falou vai  
VAI FILHO VÔCÊ VAI GANHAR e O Beto dice  
GOL TONICO VOCE VÔCÊ GANHOU e O TONICO falou  
QUE AGORA POSSO SER MAS REI. fim

### Texto 06

O Tônico é um Reidabola

Tônico gosta de serei por que ele joga e joga pacarãoba Beto e Mônica tá ci ano quintau por filho e a Mônica falou: vai vai filho você vai ganha e o Beto dice gol Tônico você ganho e o Tônico falou que agora posso ser mas rei. fim

## **6- Conclusões parciais:**

### **6.1 -As etapas da evolução da escrita**

Objetivando sintetizar a diversidade de informações que foram tratadas nesta seção, apresentamos, a seguir, o quadro número 03.

### **6.2 - A escrita em processo e seu lugar na teoria da Psicogênese: o que revela a escrita da criança**

- Análise da representação do pensamento sincrético na produção escrita de 6 crianças que se encontram no mesmo nível de escrita (alfabético).
- Numa mesma hipótese as crianças apresentam formas distintas de grafar o seu pensamento:
  - desenho para garantir o significado e o sentido do texto (escrita não linear – textos 01, 02 03);
  - ordenação ao desenho e texto não seqüencial (textos 01, 02, 03);
  - representação do pensamento seqüencialmente (textos 04,05, 06);
  - escrita alfabética com dificuldades ortográficas (textos 04,05, 06).
- Vimos que a escrita das crianças, num mesmo nível de evolução (alfabético), podem apresentar diversas formas de representação, ora mais sincrético, ora mais analítico. Isto ocorre devido ao sincretismo do pensamento apresentado pela maioria das crianças, ainda nesta fase. No entanto, o trabalho de

Ferreiro e Teberosky ao não considerar estas duas formas distintas de organização do pensamento que convivem no cotidiano da alfabetização, ou seja, o pensamento seqüencial e linear (científico) e o pensamento que se organiza assistematicamente (sincrético), deixa os alfabetizadores sem um respaldo teórico para a questão das dificuldades ortográficas quando a criança atinge o nível alfabético na alfabetização. Como veremos no capítulo a seguir.

## QUADRO Nº 03 OS NÍVEIS DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA

NÍVEIS (ESTÁGIOS):	CARACTERÍSTICAS:	
<b>Nível 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escrever é reproduzir traços da escrita básica que a criança identifica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- escrita de imprensa (grafismos separados entre si)</li> <li>- escrita cursiva (grafismos ligados entre si c/linhas onduladas fechadas/semi fechada)</li> </ul> </li> <li>▪ Dificuldade momentânea em diferenciar desenho e grafia.</li> <li>▪ Usa pseudo letras e números.</li> <li>▪ O desenho dá suporte à escrita para garantir o seu significado.</li> <li>▪ Tem como regras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- variedade de grafias e quantidade de grafias constantes;</li> <li>- relação do tamanho do objeto com a sua representação gráfica;</li> <li>- leitura globalizada (cada letra vale pelo todo).</li> </ul> </li> <li>▪ Dificuldade momentânea em diferenciar desenho e grafia.</li> <li>▪ A escrita não tem relação com o som.</li> <li>▪ Tem como regras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- o mínimo de 3 três letras para o texto ter significado;</li> <li>- relação do tamanho do objeto com a sua representação gráfica.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Todas as escritas são semelhantes (só a criança pode interpretá-la)</p>
<b>Nível 2 (Pré-silábico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início da relação som/letra (fonetização da escrita).</li> <li>▪ Faz uma representação gráfica para cada valor sonoro silábico.</li> <li>▪ Desaparece a relação tamanho do objeto/escrita.</li> <li>▪ Início das contradições com estágio anterior (quantidade de letras e seu valor sonoro).</li> <li>▪ Leitura com base na hipótese silábica.</li> <li>▪ variedade interna de letras: sons semelhantes = letras semelhantes.</li> </ul>	<p>A escrita é objeto não a palavra. Não existe correspondência entre letras e sons.</p>
<b>Nível 3 (Silábico)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início da relação som/letra (fonetização da escrita).</li> <li>▪ Faz uma representação gráfica para cada valor sonoro silábico.</li> <li>▪ Desaparece a relação tamanho do objeto/escrita.</li> <li>▪ Início das contradições com estágio anterior (quantidade de letras e seu valor sonoro).</li> <li>▪ Leitura com base na hipótese silábica.</li> <li>▪ variedade interna de letras: sons semelhantes = letras semelhantes.</li> <li>▪ Período de transição do silábico para alfabético.</li> <li>▪ Reanalisa as sílabas como unidades menores (fonemas).</li> <li>▪ Usa concomitantemente as hipóteses silábica e silábica-alfabética.</li> <li>▪ Período de grande avanço na construção da alfabetização.</li> </ul>	<p>A criança começa a perceber a correspondência entre a palavra escrita e a fala. Para cada sílaba emitida, corresponde um sinal gráfico.</p>
<b>Nível 4 (Silábico – alfabético)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entende que cada caracter representa um valor sonoro menor que a sílaba.</li> <li>▪ Compreende a estrutura da escrita e da leitura.</li> <li>▪ Utiliza o alfabeto.</li> <li>▪ Faz diferenças entre significantes: sons semelhantes = seqüências gráficas semelhantes, sons diferentes = seqüências gráficas diferentes.</li> <li>▪ Tem início a organização textual (estágio ortográfico).</li> </ul>	<p>Já registra algumas sílabas com mais de uma letra. Esta a caminho de descobrir como a língua escrita representa a fala.</p>
<b>Nível 5 (Alfabético)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defronta-se os problemas tais como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>dificuldades ortográficas, sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Defronta-se os problemas tais como: dificuldades ortográficas, sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas.</p>

## A psicogênese e os modos de pensamento

---

Como foi visto no capítulo anterior, numa mesma fase do processo de alfabetização podem surgir diversas formas de representação da escrita, ora mais sincrética, ora linear e seqüencial. Esta diferenciação, ao que nos parece, se dá por motivos diversos: afetivos, familiares, culturais e sociais. No entanto, este fato relevante, como analisamos anteriormente, a Psicogênese da Língua Escrita não previu.

Portanto, esta constatação e o número alarmante de crianças que não se alfabetizam, nos leva a reflexão e a busca de respostas para as questões: por que as crianças ao atingirem o nível alfabético têm tanta dificuldade em relação às questões ortográficas? O que há de errado na relação pensamento/fala/escrita?

Acreditamos que estas questões nos remetem à urgência de se definir quem é o sujeito da alfabetização da Psicogênese da Língua Escrita e o sujeito da alfabetização na sociedade contemporânea. Assim sendo, em relação ao primeiro, de acordo com o marco teórico defendido por Ferreiro e Teberosky, é um sujeito

que apresenta uma estrutura de pensamento idealizado pela cultura científica, ou seja, se relaciona com o mundo, capta as informações e as organiza de forma seqüencial e linear. Já o segundo, o sujeito social da alfabetização contemporânea, ao agir e interagir num mundo em constante transformação, transforma e é transformado. Logo, sua forma de pensamento e de representação de suas experiências são fortemente impactadas por esta complexidade, não existindo, portanto, linearidade e seqüência ao organizar o pensamento.

Neste sentido, é importante se destacar que, se objetivamos encontrar um caminho para o sucesso das crianças brasileiras na alfabetização, precisamos urgentemente rever o conceito de sujeito idealizado pela Psicogênese da Língua Escrita, pois os sujeitos sociais contemporâneos não mais se submetem ao processo de representação mental caracterizado pela cultura científica, que se estabeleceu no século passado, pois as influências que estes sofrem os aproximam, cada vez mais, das formas de expressão do pensamento sicrético, defendido por Vygotsky, como vimos no capítulo 4.

Queremos, ainda, ressaltar que esta questão adquire maior relevância, quando a relacionamos à culturas orais – como é o caso da cultura brasileira – pois nestas culturas a tendência ao sincretismo do pensamento é, ainda, maior. Fato este, instalado no cotidiano das salas de aula de alfabetização, nos parece, vem se constituindo um custo ao acesso à escrita para as crianças brasileiras.

Portanto, intencionando encontrar respostas para estas questões, é que neste capítulo analisamos a Psicogênese da Língua Escrita, com ênfase na forma com que esta se apropria do conceito chomskyano de universais lingüísticos,

originariamente, empregado no estudo da aquisição da linguagem. Com esta análise, temos os seguintes objetivos:

- (i) Definir quem é o sujeito da alfabetização da Psicogênese da Língua Escrita, buscando compará-lo à concepção de um sujeito da alfabetização na sociedade pós-moderna;
- (ii) Discutir fatores que implicam custos no processo de aquisição da língua escrita por sujeitos de sociedades de cultura oral;
- (iii) Verificar se é procedente, ou não, aplicar-se o conceito de universais lingüísticos na fundamentação do processo de alfabetização, tal como considera a teoria gerativa de Noam Chomsky, especialmente no âmbito de sociedades de cultura oral.

Ressalte-se, oportunamente, ainda que sob o risco de repetir o lugar comum que as discussões aqui trazidas têm como pano de fundo, o fato de que a sociedade contemporânea fez evoluir o conceito social de escrita, em função dos avanços tecnológicos hipertextuais e das transformações na estrutura do trabalho pós-industrial, cujas prerrogativas apontam para uma sociedade centrada na informação e no conhecimento. Quando nos propomos a analisar questões subjacentes ao sujeito da alfabetização, idealizado na Psicogênese da Língua Escrita, confrontando-o ao sujeito da alfabetização na sociedade brasileira contemporânea, não podemos perder de vista a realidade de que se trata de sujeitos orientados a partir de valores não necessariamente equivalentes.

Hoje, com o avanço tecnológico, vivemos a era da informática que substitui, pouco a pouco, a tecnologia da escrita em papel, na qual o texto e sua escrita inundam-se de possibilidades as mais dinâmicas e atemporais. Um *e-mail*

atravessa oceanos em segundos e é capaz de levar consigo a escrita, a fotografia, o filme, ou a própria fala. Apoiadas em ferramentas modernas, a comunicação, a informação e múltiplos conhecimentos, são processados hipertextualmente, em tempo real. Este fenômeno ficou conhecido como parte do movimento de *globalização*, sobre o qual McGREW (1992) afirma que...

"Se refere àqueles processos atuantes, numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações, em novas combinações de espaço – tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado". (apud HALL 2003:67).

Estas novas formas de se conceber o espaço e o tempo encurtam as distâncias e nos dão a sensação de que o mundo é menor. Por outro lado, causam um forte impacto sobre as identidades individuais e sociais, pois se constituem coordenadas básicas de todo os sistemas representação. Trazem, também, para as escolas grandes desafios: qual é a função da escola numa sociedade em constante transformação? O que é ensinar e como ensinar num contexto onde o conhecimento se transforma num ritmo incalculável? Quem é o sujeito da aprendizagem e, em particular, o da alfabetização na sociedade da informação? Como orientar o aluno para a apropriação e utilização das informações a que tem acesso via internet, de modo que esse seja capaz de utilizá-las para resolver os problemas e desafios em seu cotidiano?

Para que melhor se compreenda o impacto que estas mudanças causaram nos processos educacionais nas três últimas décadas do século XX, acreditamos

ser importante que se discriminem as três concepções de identidade social que se sucederam na sociedade moderna, tal como descritas em HALL (1987): sujeito social do Iluminismo; sujeito sociológico; e sujeito pós-moderno.

O primeiro, o sujeito do iluminismo, caracteriza-se por uma concepção de pessoa como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, ainda que concentrado no plano da Razão e, por este motivo, idealizado à margem da realidade concreta de mundo. O segundo, o sujeito sociológico, reflete a crescente complexidade do mundo moderno, já no século XIX, quando a identidade social se institui, a partir dos papéis que se exercem nas relações com outras pessoas, na interação entre o eu e a sociedade. A identidade social do sujeito moderno o retira do estado de centração e de idealismo, que o caracterizavam nos séculos anteriores, levando-o a conceber-se como uma unidade, que se substantiva pluralmente nos diversos contextos de mundo, em que estabelece interação com o outro. Já em relação ao terceiro, o sujeito pós-moderno, a identidade social é fortemente abalada pela perda dos valores sociais, com que se balizavam os papéis exercidos pelos sujeitos nos vários contextos de interação. Daí resulta que cada identidade, em um movimento centrado mais uma vez no indivíduo, passa a formar-se e transformar-se continua e desregradamente, atuando, ao mesmo tempo, como determinante e determinado de um contexto de mundo, onde a complexidade de valores se amplia a cada dia. O que se percebe é que o sujeito do Iluminismo, como portador de uma identidade estável, foi paulatinamente sofrendo um processo de descentração, do qual resultaram as identidades abertas, inacabadas e fragmentadas dos sujeitos pós-modernos.

Diante das evidências de mudanças significativas no conceito de subjetividade social e do impacto que tais mudanças trouxeram nas perspectivas sociais dos alunos, seja quanto ao emprego social da escrita, seja quanto à relação desta com o seu futuro, seria, no mínimo, imprudência nossa analisar as bases teóricas de toda uma escola de alfabetização, que se estabeleceu no Brasil, a partir dos anos 90, notadamente a partir da rede pública do Rio de Janeiro, sem relacioná-las ao contexto histórico que determina os sentidos da educação formal. Queremos ressaltar, portanto, que nos lançamos, não a críticas ao esforço coletivo de que resultaram os avanços inegáveis nas práticas de alfabetização, mas sim, a explicações para o fato de que, apesar de tudo, a alfabetização ainda persiste como o maior problema da educação brasileira. Neste início de século, cresce de forma alarmante o número de alunos que ou não desenvolvem a escrita, ainda que contando com um prazo maior do que o previsto nas antigas classes de alfabetização, ou a desenvolvem de forma precária, não conseguindo se fazer reconhecer como sujeitos plenamente alfabetizados, tanto frente a seus professores, como a si mesmos.

Para além do estado de insucesso, o outro ponto de que se tem plena clareza é o de que a solução do problema não reside no passado, nas práticas de alfabetização que, anteriores ao Construtivismo, corrigiam o fracasso escolar por meio da reprovação em massa e da evasão. Possivelmente, os alunos que hoje demandam mais da escola para se alfabetizarem são ainda os mesmos que, há algumas décadas atrás, foram excluídos do sistema de ensino, em face da retenção nas classes de alfabetização. É preciso, no entanto, romper a barreira do dogmatismo paradigmático em torno do Construtivismo e submetê-lo a uma

discussão aprofundada de suas bases epistemológicas, tendo à frente as seguintes questões: qual o motivo do insucesso das crianças em processo de alfabetização? O que há de inadequado na formulação teórica deste processo, já que estamos alfabetizando numa perspectiva construtivista há mais de dez anos e ainda não somos capazes de satisfazer as necessidades dos mesmos alunos a que desejávamos assistir preferencialmente?

A fim de contribuir com a discussão dos fatores que geram estas inquietações, abordaremos a seguir três questões complementares:

(i) os paradigmas de alfabetização mecanicista e construtivista, enfatizando o lugar ocupado pela Psicogênese da Língua Escrita e o seu impacto sobre as práticas de alfabetização;

(ii) as circunstâncias que vêm provocando custo no prazo de construção da escrita nos sistemas públicos de ensino;

(iii) a natureza do sujeito na Psicogênese da Língua Escrita e sua possível relação com o insucesso do Construtivismo junto a certos alunos no Brasil.

### **Os paradigmas de Alfabetização**

As práticas de alfabetização podem ser analisadas segundo suas relações com os movimentos acadêmicos desenvolvidos entre os Séculos XIX e XX, numa perspectiva paradigmática. A vantagem maior deste tipo de análise consiste na possibilidade de caracterizar a alfabetização como resultante de uma série de pressupostos teóricos, que lhe dão forma e sentido, fato que desmistifica a idéia de

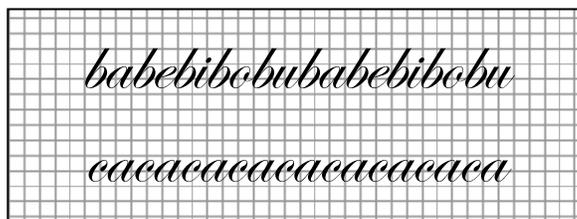
que se possa compreendê-la, tão somente a partir dos métodos empregados em sala de aula, como já analisamos anteriormente. Tomamos como suporte para esta análise o trabalho de SENNA (1995), no qual se descrevem três paradigmas básicos de alfabetização tomados desde o ponto de vista das ciências da linguagem: o mecanicista, o lingüístico e o semiótico.

O paradigma mecanicista da alfabetização vincula-se ao paradigma do Estruturalismo pré-funcionalista, que ganha maior expressão entre o final do Século XIX e a primeira metade do Século XX, particularmente nos Estados Unidos.

SENNA (1995) ressalta não ser possível relacionar o mecanicismo a todas as correntes do Estruturalismo, porém admite que o conjunto de referências deste paradigma se apóia nas teorias norte-americanas da lingüística estruturalista e da psicologia comportamentalista. No entendimento corrente do mecanicismo, a prática da alfabetização concentra-se, exclusivamente, no desenvolvimento das habilidades específicas de codificar e decodificar o código escrito, tendo dois pressupostos essenciais: a compreensão da escrita - como código que transcreve a fala - dela reproduzindo as mesmas propriedades gramaticais; e a concepção de que o aprendizado da escrita dar-se-ia através de experiências que promovessem a descoberta da relação entre a escrita e a fala. Para SENNA:

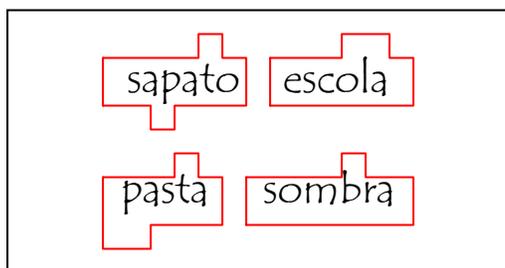
“A alfabetização mecanicista é, estritamente, instrumental – uma fase anterior e imprescindível à própria escolarização do indivíduo, pois, através dela, objetiva-se exclusivamente garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso à língua da escola: a forma escrita da língua oral.” (1995, p.224)

Sob tal perspectiva, a eficácia do ato de alfabetizar se restringe à aplicação de técnicas destinadas a promover a descoberta da escrita, a partir da estrutura da fala. O mecanicismo gerou a maioria dos métodos de alfabetização, mais amplamente adotados nas salas de aula em todo o mundo. O mais antigo deles, a *silabação*, é contribuição direta da psicologia comportamental e consiste na imposição de exercícios exaustivos de reprodução de sílabas, sustentados na tese de que a experiência de repetição gera conhecimento, neste caso, o domínio da escrita.



Em seguida, surgem o *método fônico* e a *palavração*, ambos já rompendo com o comportamentalismo, porém igualmente vinculados à crença na equivalência estrutural entre fala e escrita. O método fônico, o qual foi inspirado nas contribuições da Fonologia Estruturalista (ramo das ciências da linguagem que trata de análise e da descrição da representação acústica da fala), assume o pressuposto equivocado de que as letras, também chamadas *grafemas*, evocam sinais equivalentes aos *fonemas*, a representação mental dos sons da fala. Este método sempre esbarrou no fato de que grafemas e fonemas, não necessariamente, mantenham plena equivalência entre si, tanto mais quando

maiores forem as diferenças entre as disposições ortográficas do idioma escrito e a estrutura dos inúmeros dialetos empregados nas falas de uma comunidade lingüística. O método por palavração é, por sua vez, orientado segundo premissas da Psicologia da *gestalt*, segundo a qual o conhecimento é derivado de estados mentais, que processam naturalmente os sinais de mundo, captados pelo aparato sensorial humano. Assim sendo, sua aplicação consiste, fundamentalmente, em experiências de desenvolvimento da percepção (com ênfase na visão) e na estimulação dos sentidos, por meio da exposição ostensiva de palavras, na sala de aula, tal como no exemplo abaixo:



O que se constatou (e ainda se constata, pois estas práticas de alfabetização ainda são amplamente utilizadas nos dias atuais) é que, quer seja partindo da sílaba para a palavra, do grafema para a sílaba ou da palavra para o grafema, os métodos mecanicistas jamais contemplaram a textualidade discursiva, ou seja, dinâmica do processo de interação com o texto, tomado em suas condições reais de comunicação interobjetiva. Em conseqüência disto, o sentido da construção da escrita pelo aluno dependeria exclusivamente de um conceito previamente constituído em sua interação com a sociedade, acerca da relação entre o ato de escrever e o de comunicar. Uma vez que tal conceito não tem natureza universal e

perde força à medida que a cultura oral exerça maior influência sobre o aluno, tais métodos contribuíram, de maneira muito expressiva, para a exclusão escolar e para a perpetuação do estado de marginalidade cultural.

Independentemente da metodologia empregada, a alfabetização mecanicista lançou mão do condicionamento da forma como foi sugerido pela psicologia comportamentalista, deste modo imputando a escrita ao aluno, como se esta fora um bem de ordem biológica, inalienável da condição humana. Cabe aqui destacar que o sujeito da alfabetização mecanicista é fundado no ideal da sociedade científica do início do século XX, um indivíduo centrado na razão cartesiana, como fenômeno único e individual, não se considerando a existência de outros sujeitos possíveis formados por condicionantes da cultura oral pré-moderna. Isto, de certo modo, explica o entendimento de que a escrita e a fala fossem um só sistema gramatical já que, desta maneira, excluem-se todas as falas, cujas estruturas não sejam conformadas às determinações da cultura científica pelas regras gramaticais da escrita.

O paradigma mecanicista da alfabetização somente viria a sofrer abalo quando a subjetividade pública da Modernidade ganha contornos sociais, o que torna relevante considerar o homem como um sujeito que se multiplica, a partir dos papéis que exerce frente ao outro. Torna-se possível constatar, então, que o ato de escrever não se confunde com os atos de fala, uma vez que as condições de comunicação, num caso e no outro, variam de forma muito significativa por envolverem papéis sociais os mais diversos. Somente a partir disso, a língua escrita pôde ser arrolada na alfabetização como um fenômeno comunicativo não

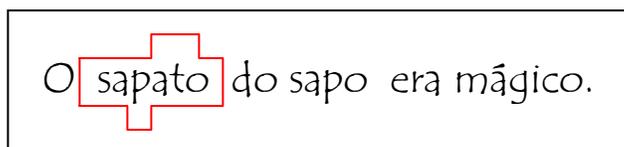
equivalente à língua oral, o paradigma mecanicista perde a sua força e abre-se caminho para um novo: o lingüístico.

O paradigma lingüístico foi paulatinamente incorporado às práticas de alfabetização, ainda que com menos influência do que o anterior, quando se passa a tratar o processo de construção da escrita como um trabalho de descoberta da funcionalidade pragmático-discursiva do texto escrito, sempre em confronto com contextos comunicativos. Tal concepção toma corpo, a partir das contribuições teóricas de estudos oriundos da Sociologia e da Sociolingüística da Análise do Discurso, além de novas concepções sobre o ensino-aprendizagem nas áreas de Psicologia e Educação. Alguns fatores tiveram forte influência como, por exemplo, a teoria da variação de LABOV (1972), segundo a qual as línguas estão sujeitas a transformações no tempo e no espaço, num processo evolutivo inadiável e incontrolável por leis impostas por regras sociais. Por outro lado, a legitimação de sujeitos, outrora, marginais e de suas falas dialetais, enfraquece a hegemonia e o valor atribuído à fala conformada à forma da escrita, que havia se estabelecido, até então, como um código a serviço das classes sociais dominantes. Entretanto, nos afirma SENNA , *“não existe, ainda, nenhum compromisso em legitimar socialmente a língua oral, restando ao alfabetizador substituir a sua própria”* [do aluno] *“língua pela língua das classes dominantes”*.<sup>88</sup> Logo, o saber específico da língua escrita continuaria sendo condição para a socialização e a inclusão do indivíduo na sociedade, assim como parâmetro exclusivo em todo o processo de alfabetização.

---

<sup>88</sup> SENNA, 1995. p.226

Os métodos lingüísticos têm em comum a introdução da escrita em contextos significativamente próximos da realidade da comunicação humana, substituindo o trabalho com unidades não significativas, como as sílabas, ou palavras isoladas de contextos, por textos. É deste modo que as práticas de leitura passam a correr em simultaneidade com as práticas de alfabetização, não raramente associadas à literatura infanto-juvenil e a atividades de contar e re-contar histórias. É a partir daí que os métodos viriam a se distinguir em dois tipos. De um lado, aqueles que transportam a materialidade dos métodos mecanicistas para um trabalho de alfabetização, que parte do texto como instituto para o desenvolvimento de um sentido na comunicação através da escrita e chega aos métodos tradicionais com os quais se trabalha a mesma propriamente. Exemplo disto é o que se apresenta abaixo...



... no qual o mesmo princípio empregado na palavrção é aplicado no trabalho com palavras inseridas em contextos. De outro lado, surgem práticas de alfabetização, de certo modo, associadas à Gestalt, cuja orientação toma por princípio a crença em que se possa levar à construção da escrita, tão somente a partir da exposição do aluno ao texto escrito. Substituía-se, assim, a percepção, até então base da palavrção, sob influência direta da Gestalt, por outra forma de pregnância: a leitura do texto.

Contudo, à medida que se legitimava o direito à expressão do aluno, através da sua própria língua oral e frente à percepção de que a codificação alfabética tem, por trás, todo o custo específico da comunicação escrita, os alfabetizadores se aperceberam de que o uso da língua escrita demanda o domínio de regras de natureza muito diversa das que se aplicam às línguas legitimadas pelas culturas, as mais plurais dos alfabetizandos. Diante desta constatação, o corpo teórico das práticas de alfabetização incorporaria nova ruptura, desta feita com relação à desmistificação da crença de que o ato de **ler** se pudesse compreender, apenas, como simples ato de decodificar, e o ato de **escrever**, apenas, como simples ato de codificar.

A partir desse momento, ainda segundo SENNA:

“A educação passa a encarar de frente a heterogeneidade do aluno (...) A escola começa, então, a enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento, que nos chegou através da tradição cultural ocidental.”(1995, p.227)

Inicia-se, então, na alfabetização, um processo de gradativa redução do status hegemônico da língua escrita como instrumento de comunicação escolar, do mesmo modo que, fora da escola, os diferentes falares legitimam-se como estados diferenciados e legítimos da língua como fenômeno humano, indistintamente corretos e eficazes do ponto de vista comunicativo. Caminhava-se, assim, para a construção da subjetividade pós-moderna, regida pelo princípio do direito à individualidade e ao auto-reconhecimento. Neste contexto, ser diferente significa ter

voz e reconhecimento social, fato este que repercutiria diretamente sobre a predisposição das crianças e dos jovens, quanto a se submeterem ao saber ortográfico e gramatical da escrita, historicamente tomado como impositivo e regido pelos interesses da cultura científica em detrimento das demais.

A tomada de consciência, quanto à especificidade do conhecimento associado à construção da escrita, em face da introdução de um sujeito plural nas práticas de alfabetização, conduz a uma nova fase no entendimento sobre as bases e as práticas alfabetizadoras, que se pode denominar paradigma semioticista. Nesta acepção, o interesse se volta para um fenômeno anterior à escrita ou à leitura do texto escrito, levando a que se viesse a discutir fatores que facultam ao homem construir sistemas de comunicação e com eles interagir em sociedade, recorrendo-se, deste modo, à faculdade humana de linguagem.

O que se pode perceber é que este paradigma implica muito mais do que uma teoria sobre a alfabetização, como nos afirma SENNA:

“... pois se reúne ao conjunto de teorias epistemológicas que lêem, neste fim de século, a natureza do pensamento contemporâneo. Para além do sistema de expressão, existe um homem dotado de linguagem; para além deste, existe uma sociedade semiótica”. (1995, p.227)

As práticas semioticistas de construção da escrita tornam-se revolucionárias, pois não se sustentam num método ou em alguma teoria de aprendizagem, tal como nos paradigmas anteriores, mas sim, em práticas que mobilizem o

alfabetizando a desenvolver a escrita como um processo cognitivo consciente e, objetivamente, centrado em estados interiores, através dos quais se possa compreender o processo, por meio do qual se constrói ou se interpreta a mensagem não oral.

É neste contexto que toma vulto a teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, como marco de um movimento, ao mesmo tempo, acadêmico e escolar a que se veio denominar **Construtivismo**. Este se projeta nas escolas brasileiras, sob a crença de poder vir a se tornar a melhor alternativa para a superação das práticas excludentes de alfabetização. A *Psicogênese* é a primeira teoria consistente, como vimos no capítulo anterior, que se propõe a explicar e descrever o processo cognitivo de construção da escrita e, por este motivo, orienta as bases com as quais se logrou substituir a noção de ensino da escrita, pela noção de mediação nas práticas de alfabetização. Por mediar, aqui, compreende-se o processo de provocar certa experiência de escrita e levar o aluno a um processo de metacognição, algo, de certo modo, associado às práticas de ensino-aprendizagem já, anteriormente, aplicadas na educação formal por influência das teorias de Jean Piaget.

Antes de retornarmos resumidamente à proposta que revolucionaria as práticas de alfabetização, convém tratar, ainda que brevemente, de contextualizar a concepção teórica do Construtivismo. Originariamente, como vimos no capítulo 4, trata-se de uma concepção inspirada na *Epistemologia Genética*, tal como a formulada na teoria de Piaget, cujo objeto é o funcionamento da inteligência humana. Através de Piaget, a cultura moderna deu corpo ao conceito científico de mente como um organismo simbólico integrante da natureza ontológica da biofisiologia humana. Piaget parte do pressuposto de que a inteligência é um dom

inato, cuja funcionalidade se desenvolve, ao mesmo tempo, por predisposição neuro-fisiológica, ao longo do período de maturação cognitiva, e por determinação, tanto das ações praticadas pelo sujeito sobre a realidade, assim como desta sobre o sujeito, à medida que as categorias essenciais do pensamento se refletem a partir das propriedades essenciais da realidade de mundo. Compreende-se, também, o funcionamento da inteligência como predisposição humana quanto a responder aos estímulos externos, sobre os quais age para construir e organizar o seu próprio conhecimento. Foi exatamente esta teoria sobre o funcionamento da mente o suporte central da *Psicogênese da Língua Escrita*, ainda que associado a outros campos teóricos, para que se pudesse adequar a *Epistemologia Genética* ao estudo da construção da escrita, fenômeno fortemente marcado por condicionadores culturais, portanto, diverso daquilo que fora considerado como fenômeno cognitivo por Jean Piaget.

### **O que propõe a *Psicogênese da Língua Escrita* de FERREIRO e TEBEROSKY?**

Segundo a teoria da *Psicogênese*, a criança passa por cinco estágios evolutivos, durante o processo de aquisição da língua escrita, através do estabelecimento de hipóteses metacognitivas baseadas em experiências de escrita. São eles: estágio pré-silábico, estágio intermediário, estágio silábico, estágio silábico-alfabético e estágio alfabético. No primeiro e segundo estágios, a experiência de grafismo da criança não apresenta distinção entre o que é escrita e

desenho. No terceiro estágio, inicia-se a “fonetização” da escrita, quando a criança começa a tomar consciência de que a escrita é um tipo de grafismo particular e começa a avançar na busca de alguma correspondência entre a forma escrita e a representação da fala, deste modo, introduzindo na escrita os primeiros traços arbitrários. Já no quarto estágio, constitui-se um período de transição, pois a criança utiliza-se, simultaneamente, das duas hipóteses anteriores, produzindo formas que, ora mais, ora menos, se aproximam de grafemas, ainda não necessariamente associados a palavras, pois ainda persiste uma tendência à produção de formas imaginárias, não definidas pelo traço convencional dos grafemas. Somente no quinto estágio, a criança compreende a estrutura lógica da escrita e da leitura.

Ainda que um número significativo de sujeitos alfabetizando já encontre severo custo para alcançar o nível de desenvolvimento alfabético, o problema mais freqüente dá-se nos passos posteriores, quando se podem definir dois estágios distintos: o estágio alfabético propriamente dito, no qual o sujeito é capaz de reconhecer tão somente a estrutura lógica da escrita alfabética; e o estágio alfabético-ortográfico, no qual o sujeito é capaz de dispor da escrita, segundo os padrões reconhecidos como apropriados à língua escrita. É na passagem do estágio alfabético propriamente dito para o estágio alfabético-ortográfico que reside o X da questão da alfabetização nas escolas.

Fato é, entretanto, que a teoria da *Psicogênese* não poderia avançar no estudo ou na descrição do desenvolvimento do estágio alfabético-ortográfico, à medida que não se sustenta em dados da experiência imediata e individual dos sujeitos, mas sim, em determinações estritamente culturais, na maioria das vezes,

contraditórias frente a qualquer hipótese logicamente derivada pelo funcionamento da mente. Também é fato que isto, por si só, tornaria toda a teoria um arranjo acadêmico sem adequação alguma, tendo em vista negar, *a priori*, a natureza instituinte da escrita na sociedade moderna, como analisamos no capítulo 6 desta investigação, ao abordarmos a estrutura teórico-conceitual da Psicogênese da Língua Escrita.

A necessidade de atribuir à escrita um caráter passível de tratamento, por meio do modelo de funcionamento de mente adotado na *Psicogênese*, FERREIRO e TEBEROSKY fazem uso de contribuições apresentadas por Noam Chomsky, no estudo da aquisição da língua, notadamente o princípio de que a criança constrói a gramática de sua língua materna com base em certos parâmetros inatos, denominados ***universais lingüísticos***.

Como destacamos, neste trabalho, no capítulo anterior, os universais lingüísticos são descritos em CHOMSKY (1965) como ferramentas mentais, de natureza universal e independente de contexto, que dão ao Homem a predisposição à construção mental do sistema das línguas naturais. Ao contrário do que se podem postular, os universais não são categorias de gramática (como classes de palavras e fonemas, dispositivos sintáticos ou morfológicos), mas parâmetros iniciais que dão ao sujeito a intuição sobre o que considerar como hipótese válida de estrutura gramatical. Os universais são arrolados como traço filogenético da espécie humana, haja vista a coincidência na forma e no período etário relacionado ao processo de construção das línguas maternas por todos os seres humanos. É possível estabelecer uma relação entre os universais lingüísticos e as categorias essenciais do pensamento, aquilo que antecede a natureza das coisas, segundo a tradição

racionalista. São, portanto, **esses** a matéria-prima que provoca a gramática de uma língua, ainda que jamais se possa **identificá-los** na própria língua ou em qualquer uma de suas partes, pois que nelas se transformam.

A situação dos universais lingüísticos na teoria de Chomsky é matéria das mais controversas. Em que pese apontar um caminho dos mais interessantes para o estudo da aquisição da fala, os universais encaixam-se nos estudos de Chomsky muito mais para justificar e sustentar o tipo de descrição gramatical que se defende, na Teoria Gerativa, como um modelo baseado em hipóteses sustentadas como assemelháveis àquelas formuladas pela criança no processo de aquisição da fala, assim lhe conferindo um caráter biológico, cientificamente mais reconhecido do que os modelos descritivos anteriores fundados na cultura das Letras.

A semelhança entre os estudos de Piaget e Chomsky encerra-se exatamente no caráter biológico de suas teorias. Por um lado, Piaget defende um modelo de mente com um único centro de inteligência, no qual todo conhecimento se produz, seguindo, assim, o modelo clássico de sujeito cartesiano. Já Chomsky defende um modelo de mente mais fortemente influenciado pelo Estruturalismo, no qual a inteligência é vista como objeto de inúmeros módulos independentes, o que lhe permite tratar do fenômeno gramatical como um objeto singular e desvinculado dos demais tipos de conhecimento produzidos pelo homem. Em razão disto, na *Psicogênese*, cuja base é formalmente instituída no modelo piagetiano de mente, os universais de Chomsky não poderiam figurar de outra forma, se não como um fato isolado e topicamente justificado como recurso, para dar à língua uma natureza essencial.

Como Chomsky e Piaget não abordam fenômenos cognitivos - *enquanto objetos* - sob a interferência de valores culturais - *sua condição imperativa* - quando em situação real de representação de mundo, sua aproximação teórica não permitiu à *Psicogênese* caracterizar a escrita como objeto da comunicação e da interação dos valores sociais. Todavia, não havendo como tratar da língua como objeto cultural, não haveria, igualmente, como caracterizar o tipo de experiência mediadora que se deve promover junto ao alfabetizando, quando do processo de construção da escrita, já que, neste caso, diferentemente da experiência do tipo sujeito-objeto, típica da teoria de Piaget, é preciso que haja uma efetiva triangulação de elementos: o sujeito alfabetizando; a experiência de escrita; e o sujeito mediador, ou seja, o alfabetizador.

Assim sendo, com a finalidade de dar sustentação ao tipo particular de experiência do processo de construção da escrita, a *Psicogênese* lança mão de outro corpo teórico, desta vez o Sócio-interacionismo de Lev Vygotsky.

Deste modo, segundo SENNA (2002), a sustentação das explicações para o processo de construção da escrita, que foram trazidas por FERREIRO e TEBEROSKY (1976)...

“...passam a ser sustentadas em três bases dissociadas umas das outras: (1) um mecanismo inato que define a forma de funcionamento da mente; (2) um conjunto de pressupostos ou parâmetros de análise empregados para dar conta da escrita; (3) um mecanismo sócio-cognitivo, que imprime legitimidade à escrita, enquanto objeto fenomenológico para a mente” ( p.164).

Ainda que as orientações epistemológicas de Piaget e Vygotsky resultem em modelos mentais significativamente diferentes um do outro, sua reunião na *Psicogênese* não interfere em sua adequação teórico-descritiva. Contudo, os universais lingüísticos de Chomsky estes, sim, pesam na teoria, não devido à sua concepção original, mas sim, ao fato de terem sido utilizados para dar sustentação ao simplesmente insustentável: a escrita não é e jamais será um fenômeno de origem inata.

A incompatibilidade da escrita com os universais lingüísticos repercute diretamente no ponto em que a teoria da *Psicogênese* tem se mostrado mais frágil: a passagem do nível alfabético para o nível alfabético-ortográfico. Neste ponto, em que os fatores culturais e pragmático-discursivos mais intensamente se impõem, os sujeitos interrompem o processo e a alfabetização se estagna. É, portanto, justamente neste ponto que se percebe ter sido a *Psicogênese* incapaz de instrumentalizar a escola, para que superasse os estados de exclusão provocados pelas práticas de alfabetização, uma vez que os sujeitos que fracassam na construção da escrita ainda são os mesmos que outrora fracassavam pela reprovação e pela evasão.

A verdadeira causa do problema, provocado pelos universais lingüísticos na *Psicogênese*, não está propriamente em suas bases declaradas, mas na premissa subjacente de que o sujeito da escrita – este indivíduo de natureza estritamente cultural – pudesse ser arrolado como sujeito universal. Por trás dos universais lingüísticos não há somente uma teoria lingüística, mas sim, um conceito tomado como verdade, *à priori*, quanto à natureza biológica e grafocêntrica da cultura moderna. Com base nisto, pressupõe-se que, tanto a descoberta da lógica

estrutural da escrita como sua estrutura culturalmente determinada, possam ser tratadas como matéria de mesma natureza e sujeitas ao mesmo tipo de desenvolvimento cognitivo. Aos sujeitos da Pós-Modernidade, tal premissa simplesmente não se aplica.

Percebe-se, portanto, que FERREIRO e TEBEROSKY não previram, em sua teoria, o sujeito da cultura oral; aquele que, como a maioria dos brasileiros, pensa, age e representa o mundo e a escrita à margem dos princípios e normas cartesianas. Logo, o Construtivismo não foi pensado para a sociedade brasileira.

## Conclusão

---

Como se ressaltou nesta investigação, historicamente o acesso à escola dos sujeitos oriundos das comunidades orais, se dá, inicialmente, para atender as necessidades do processo de industrialização do início do século XX, que passa a exigir um maior contingente de mão-de-obra qualificada para aumentar a produção fabril. Por outro lado, este indivíduo, para fazer parte do mundo do trabalho e compreender a lógica do mundo urbano, que faz uso da escrita e a valoriza socialmente, precisa se apropriar do código escrito da língua ingressando, neste momento, na escola que valoriza a escrita da classe dominante. A partir deste contexto, gera-se na cultura escolar um grande problema/desafio: a escolarização do homem oriundo de comunidades orais, tendo como referencial o modelo de homem científico. Algumas questões foram colocadas para a nossa reflexão: como resolver, com êxito, este problema/desafio? Como passar de uma concepção oral a uma concepção científica de mundo? Ou, mais complexo ainda, como romper na cultura escolar com uma situação que levou, ao longo da nossa história, a justaposição de duas estruturas paralelas de pensamento no cotidiano escolar?

Para uma melhor compreensão deste problema foi de extrema relevância estabelecer a distinção entre as diferentes formas de pensamentos, que convivem no cotidiano da escola. A primeira concepção, **o pensamento científico**, característica do sujeito que tem por base e como modelo a cultura científico-cultural privilegiada pela ciência cartesiana, desde o início do século XVI, onde a ciência se apresentava caracterizando-se por uma visão unilateral e linear do mundo. Esta concepção, como vimos, tem por base um indivíduo totalmente centrado. Logo, organiza o seu pensamento de forma linear e seqüencial.

A segunda concepção, **o pensamento narrativo (sincrético)**, é característica dos sujeitos orais. Conforme analisamos no capítulo quatro, não há uma linearidade no pensamento, pois este se organiza de uma forma “nebulosa”, ou seja, para explicar as idéias mais complexas o sujeito utiliza-se da aglutinação das palavras sem uma seqüência lógica. Caracterizando-se, assim, na cultura escolar, duas formas distintas de pensamento.

A primeira forma de pensamento (científico), tem como base a cultura acadêmica, que é colocada para o aluno (a) exclusivamente, para resolver os problemas e demandas que se propõem em sua vida escolar. Já a segunda forma de pensar (narrativa) está relacionada às experiências prévias e paralelas da criança, que esta utiliza para resolver os problemas de sua vida cotidiana.

Diante do exposto, o problema que nos propomos levantar, nesta investigação, diz respeito ao lugar, ou função, que deve desempenhar o modelo de pensamento que não é aceito como ideal na escola. O que já se constatou, ao longo da trajetória histórica da alfabetização, é que os sujeitos que apresentam uma forma de pensar diferente do modelo lógico-matemático, eleito como o ideal pela

escola e, socialmente, aceito, são excluídos do sistema escolar por diversos argumentos (subnutrição, desagregação familiar, distúrbios nervosos e mentais, entre outros). Estes foram focos de intensas análises e pesquisas ao longo das últimas três décadas. Portanto, já desgastados por várias análises de especialistas na área. Entretanto, o que nos propusemos, neste trabalho, foi realizar uma análise e reflexão que nos impulsionasse a uma ação transformadora desta realidade excludente.

Portanto, defende-se, nesta investigação, a urgência de uma revisão da função da escola e da educação que nela se processa. Pois a educação, enquanto prática social, é um instrumento de veiculação do saber sistematizado que tem a finalidade de formar o cidadão, possibilitando sua inserção na cultura e no mundo do trabalho. O compromisso da escola, na sociedade contemporânea, é viabilizar condições propícias à agregação das diferenças individuais, respeitando as inúmeras e variadas leituras de mundo, concepção esta que deve nortear toda a experiência de aprendizagem para, assim, tentar erradicar os processos de exclusão decorrentes de práticas pedagógicas, que se estabeleceram tradicionalmente no cotidiano escolar; e se caracterizam pela incapacidade do professorado, quanto a buscar nas representações sociais e individuais de cada educando “pistas” de desenvolvimento cognitivo, mesmo através de experiências cartesianas privilegiadas pela escola. Sem a conscientização de que é preciso transformar sua atividade junto ao aluno de modo, verdadeiramente, coerente com o conceito geral de educação contemporânea, esta transformação não acontecerá.

Foi sob tal perspectiva que analisamos o processo de alfabetização, compreendido, aqui, como uma forma de ler o mundo, para que o cidadão possa

construir o sentido da escrita para a sua vida cotidiana. Procuramos, também, encontrar uma explicação para o problema do insucesso dos alunos durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, sob outro ponto de vista epistemológico.

Diante do contexto apresentado e com a finalidade de se compreender o processo alarmante que desencadeou o fracasso dos alunos, durante o processo de aquisição da língua escrita, sobretudo a partir dos anos 90, com a implementação na rede pública de ensino de uma proposta de alfabetização, que parte dos pressupostos defendidos na teoria base da Psicogênese da Língua Escrita, é que neste trabalho analisamos alguns aspectos teórico-conceituais da teoria referida; como, também, por acreditarmos que o problema do fracasso escolar na alfabetização é de ordem teórico-conceitual, e não das práticas alfabetizadoras. Analisamos, ainda, como forma de superação ao quadro de insucesso que hoje passam nossas escolas, alguns aspectos teórico-conceituais, que caracterizam a ruptura provocada pela Pós-modernidade, no processo de construção da cultura científica moderna e suas conseqüências para a cultura escolar, particularmente para o processo de alfabetização. Além disso, foi foco de análise o processo de escolarização do homem e a alfabetização, com a intenção de mostrar como este já traz, desde a sua origem, a marca da exclusão.

Nos detemos, também, em uma breve análise das diferentes concepções do desenvolvimento humano e suas implicações na prática educacional, procurando destacar como as diferentes teorias psicológicas explicam as dimensões biológicas e culturais da aprendizagem e as conseqüências das mesmas, para as práticas da alfabetização no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, foi de grande relevância para o alcance do nosso propósito a análise da pesquisa realizada por Vygotsky, onde este aborda a relação do desenvolvimento do pensamento e da palavra, fazendo a distinção entre os dois planos da fala: aspecto interior e aspecto exterior e o pensamento sincrético. Esperamos com esta investigação deixar algumas contribuições para a ampliação da compreensão do processo vivido pelo aluno, durante a fase de construção da leitura e da escrita.

Outro ponto relevante em nossa investigação diz respeito a revisitação da Psicogênese da Língua Escrita (motivação, estrutura teórico-conceitual, etapas do desenvolvimento da escrita). Vimos que esta, ao se apropriar do conceito de universais lingüísticos, tal como defendido por Chomsky, apresenta alguns equívocos de ordem teórico-conceitual para os sujeitos da alfabetização contemporânea. Estes são:

- Custo no prazo de aquisição da língua escrita para os sujeitos oriundos de comunidades marcadas pela oralidade;
- Reunião em um universo teórico de objetos de origens distintas - (fala – origem filogenética, escrita – origem social);
- A natureza do sujeito da alfabetização idealizado na Psicogênese da Língua Escrita, já que tal idealização não atende de forma efetiva ao

sujeito da pós-modernidade, pois o sujeito pós-moderno não estrutura o pensamento cartesianamente.

Esta análise deu-se a partir de uma articulação entre os modos de pensamento narrativo e científico que convivem no cotidiano escolar, procurando-se identificar qual é o lugar do sujeito que representa o pensamento graficamente de forma não privilegiada pela escola.

Portanto, destaca-se, nesta investigação, que a teoria de alfabetização construtivista deve sofrer alguma mudança para que se venha ter condições de atender aos alunos formados pela cultura oral, a exemplo do que ocorre no Brasil. O modelo de sujeito alfabetizando, que é privilegiado pela escola e pelas teorias que lhe dão sustentação, deve ser revisitado a fim de que se possam reunir condições de explicar e descrever seus estados mentais típicos. Portanto, ainda que embrionariamente, propõe-se que o futuro do Construtivismo – e do projeto de inclusão social que este inaugurou no século passado – contemple a valorização da oralidade dos diferentes sujeitos contemporâneos, a vivência hipertextual nos múltiplos espaços de educação formal e informal e a pluralidade de formas e desejos de escrita, que a sociedade contemporânea faculta ao Homem.

Assim sendo, espera-se, através desta investigação, deixar uma contribuição científica que possa ampliar as discussões e análise no campo teórico-prático da alfabetização. Desta forma, contribuir para a superação do quadro crescente de fracasso e exclusão das crianças das classes populares na alfabetização, resultante das diferentes culturas existentes na sociedade brasileira, a qual, através da sua

própria história sócio-política cultural, define quem são os fracassados e os bem sucedidos no mundo contemporâneo.

## **BIBLIOGRAFIA:**

ARANHA, Maria Lucia de Arruda (1996). ***História da educação***. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, Luzia Cristina N. de (2002). ***Currículo interdisciplinar na formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental***. Dissertação de mestrado (inédita). Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ – Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.

BECKER, Fernando (1993). ***A epistemologia do professor: o cotidiano da escola***. Petrópolis, RJ: Vozes.

BECKER, Fernando. ***Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire***. Porto Alegre: DP&A, 1993.

BERGSTRÖM, Manoel e FILHO, Lourenço. ***Tendências da Educação Brasileira***. Brasília: MEC/INEP, 2002.

BRINHOSA, Mário (2002), ***A função social e pública da educação na sociedade contemporânea***. In: LOMBARDI, José (org.) Globalização, Pós-modernidade e Educação-história, filosofia e temas transversais. Campinas, Autores Associados.

CANIVEZ, Patrice (1991). ***Educar o Cidadão***. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CASTELLIS, Manuel (org). ***Novas perspectivas críticas em educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOMSKY, Noam (1978). ***Aspectos da Teoria da Sintaxe***. Portugal: Almeida.

CHOMSKY, Noam. ***Para Compreender Chomsky. Fundamentos e visão crítica***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHOMSKY, Noam. ***Linguística Cartesiana*** (1972). São Paulo: Vozes.

CHOMSKY, Noam. ***A Linguagem e o Cérebro*** (1975). Portugal: Almeida.

CORTELLA, Mário Sérgio. ***Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos***. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha e MOREIRA, Mércia (1992). ***Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação – ênfase na abordagem construtivista***. Belo Horizonte: Lê, 2001.

CUNHA, Maria Isabel (1996). **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, 1999.

FERREIRA, Nilda Teves (1993). **Cidadania: uma questão para educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRO, Emilia (1985). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. [Coleção Questões da Nossa Época, V. 14].

FERREIRO, Emilia (1986). **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emilia (1999). **Cultura escrita e educação: conversa de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel e Rosa Maria Torres/Emília Ferreiro**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana (1976). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília e GOMES PALÁCIO, M. (org) (1987). **Os processos de leitura e Escrita, novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo (1979). **Educação e Mudanças**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2000.

GARCIA, Regina Leite (org) (2001). **Novos Olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez.

GARIN, E. (1993). **Ciência e vida civil no Renascimento italiano**. São Paulo, UNESP, 1996.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Didática e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GINZBURG, Carlo, (1939). **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOULART, Íris Barbosa. **A educação na perspectiva construtivista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GROSSI, Esther Pillar (1993). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart (1992). **“Nascimento e morte do Sujeito moderno”**. In: **Identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, D P & P A, 2003.

IMBERNÓN, F. (org) (1999). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JONNAERT, PH; BORGHT, C.V.(2002). **Criar condições para aprender o socioconstrutivismo na formação dos professores**. Porto Alegre: Artemed.

KANT, Immanuel (1781). **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

KOFFKA, KURT (1975). **Princípios da Psicologia da Gestalt**. São Paulo: Cultrix e USP.

LURIA, A.R. **Diferenças culturais de pensamento**.(1988) In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, L.S. Vygotsky et al. São Paulo, Ícone/Edusp, 2001.

LURIA, A.R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. (1988) In. Linguagem, desenvolvimento e aprendizado, L.S. Vygotsky et al. São Paulo, Ícone/Edusp 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2001). **Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

MATUI, Jiron (1995). **Construtivismo**. São Paulo: Editora Moderna.

MIZUKAMI, Maria da Graça (1986). **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método** (1997). Cap. 4 – As Idéias. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar (2003). **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: UNESCO.

MORIN, Edgar (1999). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, Alfredo Veiga. **A educação em tempo de globalização**. In SCHMIDT (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2001

OLIVEIRA, Z. de M.R. de **A natureza do ensino segundo uma perspectiva sociointeracionista**. In: Revista da Associação Nacional de Educação, ANDE, 18: 37-40, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. de. **A abordagem de Vygotsky: principais postulados teóricos**. In: Piaget e Vygotsky: implicações educacionais. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo. CENP, 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl. De (1993). **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

OLSON, David R. e TORRANCE, Nany (2000). **Mudanças nas visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas.

OTTE, Michael (1938). **O formal, o social e o subjetivo: uma introdução à filosofia e à didática da matemática**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

PIAGET, J. (1964). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, LTC, 1990.

PIAGET, J. (1967). **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2003.

PIAGET, J. (1923). **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Darcy (1995). **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Companhia das Letras, 1997.

REGO, Teresa Cristina (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCCO, M.T.F. **Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Freire**. In. Cadernos de Pesquisa, 75: 25-33, nov. 1990.

SENNA, L. A. (1995). **Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização**. In. ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 39. São Paulo, UNESP. pp: 221-242.

SENNA, L. A. (1999). **Aspectos cognitivos e culturais do processo de leiturização na escola fundamental**. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Vol. 33. Campinas – UNICAMP. pp: 23-42.

SENN, L.A.G.,VILLARDI, R. e MATTOS, C.G.(2002). **Linguagem e processos educacionais: visões de uma área de pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro, Papel Virtual.

SENN, L. A. G. (2001). **Letramento e desarrollo humano em contextos interculturales**. In: Congresso Internacional Virtual de Psicologia Educativa. Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleares/ Cibereduca. Com.

SKINNER, B. F. (1970). **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (1988). **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1993.

SMOLKA. A.L.B. & GÓIS, C. (orgs.) (1993). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, Papirus, 2003.

SOARES, Magda (1998). **Letramento: Um tema em três gêneros**. Autêntica, B.Horizonte.

VALLE, Lílian do (1997). **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP & A Editora.

VYGOTSKY, L. S.(1934). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WADSWORTH ,Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.