

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LEANDRO CARMO DE SOUZA

*A Apropriação da Escrita e sua Relação com o Desenvolvimento do Psiquismo:
em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar.*

Maringá
2013

LEANDRO CARMO DE SOUZA

A Apropriação da Escrita e sua Relação com o Desenvolvimento do Psiquismo:
em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Professora Dra. Silvana Calvo Tuleski.

Maringá
2013

SOUZA, Leandro Carmo de

S716a A apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo: em defesa de um papel propositivo da psicologia para a educação escolar / Leandro Carmo de Souza. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2013.

168 f.; 36 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do centro de ciências humanas, letras e artes da Universidade Estadual de Maringá.

1. Apropriação da linguagem escrita. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Educação.

CDD 370.151

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEANDRO CARMO DE SOUZA

**A Apropriação da Escrita e sua Relação com o Desenvolvimento do Psiquismo:
em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Silvana Calvo Tuleski.
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Professora Dra. Adriana de Fátima Franco.
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Professora Dra. Lígia Regina Klein.
Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Aprovada em: 22 de agosto de 2013.

Local da defesa: Auditório da FADEC, campus da Universidade Estadual de Maringá.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho contou com a contribuição de muitas pessoas. Por ser impossível nominar todas, registro a minha gratidão por meio do agradecimento especial àquelas que, de alguma forma, representam muitas. Assim, meu sincero agradecimento:

À Doutora Silvana Calvo Tuleski, minha professora, orientadora e supervisora, pela inspiradora coerência teórica e ética, por ter acreditado em meu potencial intelectual e oferecido condições para torná-lo real.

Às professoras Adriana de Fátima Franco e Lígia Regina Klein, pelas afetuosas palavras e pelas valiosas críticas e sugestões durante a banca examinadora, decisivas no delineamento desta pesquisa.

Aos professores do curso de graduação em Psicologia/UEM, especialmente, Marlene Simionato, Marli Lamb, Lúcia Boarini, Marli Sanches, Olímpia do Carmo e Pedro Jorge, pela generosa transmissão do conhecimento científico, que revolucionou o meu pensamento. Mais do que o meu agradecimento, deixo o registro do meu profundo respeito e admiração.

À Professora Marilda Facci e Marilene Proença, pelo essencial incentivo e apoio durante a missão de estudos no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD).

Aos funcionários do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, em especial, Rossana Guimarães e Tânia Gasparelo, pela presteza e pelo cuidado frente às inúmeras solicitações.

Aos integrantes do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural: Ciência, Arte e Educação (LAPSIHC) e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), com os quais compartilho a dedicação destinada aos estudos e o desejo de um mundo melhor.

Aos meus companheiros de graduação e pós-graduação: Alexandre Israel, Bio Loureiro, Bruna Anajosa, Hilusca Leite, Josy Martins, Káriliny Teixeira, Maria Aparecida, Paula Hayashi e Rodrigo Junio, pelo aprendizado sobre a necessidade de se apontar estrelas mesmo em noites nubladas.

À Lisandra, fonte inesgotável de afeto, sensibilidade e espontaneidade, pela delícia em construir o que sozinho não poderia.

À minha família, pelo fundamental, constante e sonoro incentivo.

Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito soprou-a no ouvido do irmão. Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras das lojas tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem.

Graciliano Ramos
(Vidas Secas).

A apropriação da escrita e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo: em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o papel da Psicologia no atual cenário educacional em que se constata que a linguagem escrita, produto da humanidade que possibilita o acesso às complexas mediações que constituem a atual sociedade, não é apropriada de modo satisfatório por todos os seus alunos. Neste processo de apreensão do papel da Psicologia nas discussões sobre a alfabetização, buscou-se entender a relação entre esse modo de inserção e o projeto político-econômico vigente na sociedade, bem como apresentar elementos que contribuam para a elaboração de uma nova forma de participação da Psicologia no atual campo educacional. Para alcançar tais objetivos, inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico sobre o modo hegemônico de relação entre a Psicologia e a alfabetização no Brasil ao longo do século XX. Para a análise dessa relação no século XXI, realizou-se um estudo dos artigos científicos publicados no período entre 2001 e 2011. Posteriormente, foi elaborado um estudo sobre as publicações dos principais elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural. Por fim, foi apresentado as limitações e potencialidades da atuação da Psicologia burguesa no processo de alfabetização, bem como, as discussões sobre a construção de uma nova forma de participação da Psicologia no processo de ensino da linguagem escrita, balizada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O material estudado possibilitou concluir que: a Psicologia desenvolve o papel de importante sustentáculo teórico no campo educacional, em geral, e no âmbito da alfabetização, em especial; que o modo de participação desta ciência está dialeticamente relacionado ao contexto histórico no qual está inserida, de tal forma que a Psicologia hegemônica no Brasil, parte constituinte do sistema produtivo capitalista, corrobora o processo de crescente valorização da formação do indivíduo, em detrimento dos conteúdos e dos métodos de alfabetização; e, por último, que a construção de uma nova forma de inserção da Psicologia nas discussões sobre a linguagem escrita deve ser orientada pela necessidade de desenvolvimento do pensamento conceitual, que se estabelece mediante um processo de intensa atividade educativa, no qual o professor desenvolve um importante papel na organização e sistematização do rico conteúdo objetivado na linguagem escrita, atividade na qual o aluno é incitado a mobilizar suas diversas funções psicológicas, essenciais no processo de apropriação das objetivações histórico-culturais.

Palavras-chave: Apropriação da linguagem escrita. Psicologia Histórico-Cultural. Educação.

The writing appropriation and its relation to the psyche development: in defense of a propositional role of Psychology to the School Education.

ABSTRACT

This research sought to understand the Psychology function in the current educational scenario which states that written language, a product of humanity that allows access to complex mediations that constitute the present society, is not appropriate in a satisfactory manner for all students. In this process of apprehending the Psychology function in discussions about literacy, we sought to understand the relationship between this input mode and the political- economic society project, as well as to introduce elements that contribute to the development of a new way of Psychology participation in the present educational scenario. To achieve these goals, it was initially conducted a bibliographic study on the hegemonic relationship between Psychology and literacy in Brazil throughout the twentieth century. For this relationship analysis in the XXI century, there was a study of scientific articles published between 2001 and 2011. Subsequently, a study was done on the publications of the main Cultural-Historical Psychology drafters. Finally, we presented the limitations and potentials of performance of bourgeois Psychology in the literacy process, as well as discussions on the construction of a new way of Psychology participation in the written language teaching, limited by the assumptions of Historical-Cultural Psychology. The material studied led us to conclude that: Psychology develops the function of important theoretical mainstay in education in general and in the context of literacy , in particular, that the participation way of this science is dialectically related to the historical context in which it operates, such that the hegemonic Psychology in Brazil , a constituent part of the capitalist system of production , supports the growing process of individual formation appreciation , to the detriment of content and literacy methods , and , finally, that the construction of a new insertion way of Psychology in discussions about written language should be guided by the need for the development of conceptual thinking , which is established through a process of intense educational activity in which the teacher develops an important function in organizing and systematizing the content objectified in writing language activity in which the student is encouraged to mobilize their various psychological functions that are essential in the appropriation process of cultural-historical objectifications.

Keywords: Written Language Appropriation. Cultural-Historical Psychology. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	13
1.1 CONSOLIDAÇÃO DA PSICOLOGIA E DA ESCOLA NOVA (1906-1961).....	14
1.2 EMERSÃO DO CONSTRUTIVISMO E PROTAGONISMO DA PSICOLOGIA (1962-1994).....	29
1.3 PSICOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI (2001-2011).....	40
2 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E DESENVOLVIMENTO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	55
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL.....	55
2.2 DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO E LINGUAGEM.....	62
2.3 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO.....	73
2.3.1 Processo Educativo e Apropriação da Linguagem.....	93
2.3.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem e a Apropriação da Linguagem Escrita.....	105
3 AS LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA PSICOLOGIA HEGEMÔNICA E AS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE.....	116
3.1 AS LIMITAÇÕES E A IMPLICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS.....	116
3.2 AS POTENCIALIDADES DAS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS.....	122
3.3 ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS DISCUSSÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE.....	141
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXOS.....	168

INTRODUÇÃO

A linguagem escrita é uma das mais importantes produções da humanidade. Esse rico constructo propiciou ao homem a possibilidade de registrar, recordar e transmitir a sua experiência. Apoiada nesse e em muitos outros instrumentos, a humanidade edificou a atual sociedade, na qual o domínio da linguagem escrita tem se tornado algo fundamental para que os homens consigam o mínimo de acesso às complexas mediações que a compõem.

A apropriação desta produção social, portanto, constitui-se como algo essencial aos homens deste período histórico. Entretanto, as notórias dificuldades enfrentadas diariamente por profissionais e alunos da educação escolar brasileira indicam que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita não ocorre de modo a possibilitar que a apropriação deste produto da humanidade ocorra de maneira igualitária e satisfatória por todos os homens.

Essas atuais limitações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita encontram-se evidenciadas nos dados relacionados às avaliações da educação escolar no Brasil. Dentre as diversas formas de monitoramento do desempenho dos alunos brasileiros no que tange à leitura, podemos destacar os índices do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica¹ (SAEB) e os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos² (PISA).

Os dados do SAEB sobre o desempenho dos alunos brasileiros de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e da 3^a série do Ensino Médio, no período entre 1995 e 2005, indicam que houve um decréscimo na média dos alunos, no que tange à proficiência em leitura e interpretação em Língua Portuguesa, conforme expresso na tabela abaixo:

¹ SAEB: forma de avaliação do sistema educacional brasileiro, organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – vinculado ao Ministério da Educação –, teve sua primeira aplicação em 1990. Em 1995 passou por uma profunda mudança em sua metodologia de aplicação, análise dos dados, público alvo e periodicidade da avaliação. A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2005 o sistema foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

² PISA (Programa de Avaliação Internacional Padronizado): desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. O PISA, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2003 o foco foi Matemática; em 2006, Ciências; em 2000 e 2009, Leitura. No âmbito da leitura, o PISA tem como objetivo analisar a capacidade do aluno em entender, empregar e refletir sobre textos escritos.

Tabela 1 – Média de Proficiência em Língua Portuguesa, no período entre 1995 – 2005.

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Série do E.F.	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
8ª Série do E.F.	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9
3ª Série do E.M.	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6

Fonte: Brasil (2007)

Na avaliação do PISA realizada em 2009 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), cujo foco principal de análise foi a leitura, o Brasil alcançou neste item o índice de 412 pontos na média geral. Pontuação que deu ao país o 53º lugar, dentre os 65 países participantes. Os três primeiros países foram China, Coréia do Sul e Finlândia, que atingiram, respectivamente, 556, 539 e 536 pontos. Do outro lado da tabela, os três últimos países foram o Peru (370 pontos), o Azerbaijão (362 pontos) e Quirguistão (314 pontos) (OECD, 2011a).

De acordo com a análise da OCDE (2011c), aproximadamente 50% dos alunos brasileiros com 15 anos de idade são considerados leitores vulneráveis, pois não alcançaram o nível 2 de proficiência em leitura do PISA. Entre os estudantes de países membros da OCDE, esta média não ultrapassou 20%. O nível 2 é considerado como o índice mínimo; nesse patamar o aluno mostra-se apto a identificar a ideia principal do texto, é capaz de compreender as relações ou deduzir o significado implícito em uma informação não explícita (OECD, 2011b).

Um olhar atento ao desempenho do Brasil na avaliação do PISA revela que internamente há uma grande distância entre o desempenho em leitura dos alunos da rede privada (516 pontos), da rede pública federal (535 pontos) e rede pública não federal (398 pontos) (Brasil, 2011b). Vale destacar que segundo o Censo Escolar de 2010, dos 51.549.889 alunos matriculados nos estabelecimentos de educação básica do país, aproximadamente 80% estudam nas escolas da rede pública municipal e estadual, 0,5% na rede pública federal e 15% na rede privada (BRASIL, 2010a).

Os resultados do censo 2010 do IBGE (BRASIL, 2011) também revelam dados importantes sobre as condições relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita no Brasil. Os números deste censo demonstram que, no período entre 2000 e 2010, o percentual de crianças, com idade entre 7 e 14 anos, que não frequentavam a escola, passou de 5,1% para 3,1% em todo país. Ainda segundo este censo, a taxa de analfabetismo, na população de 15 anos ou mais, passou de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Atualmente, o Brasil conta com aproximadamente 14 milhões de pessoas, nessa faixa etária, que não sabem

ler ou escrever. Destes, a maioria vive na região Nordeste do Brasil, é do sexo masculino e possui rendimento mensal domiciliar *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo.

Diante desse cenário marcado pela cisão entre a qualidade do ensino privado e público estadual e municipal, que se objetiva no fracasso da escola pública em alfabetizar principalmente os novos beneficiários da política de democratização do acesso às instituições, surgem os seguintes questionamentos: de que maneira a Psicologia tem se inserido nesse contraditório contexto? De que modo as demandas da Educação são absorvidas pela Psicologia e quais pressupostos metodológicos esta ciência tem oferecido às práticas pedagógicas? Instigados por essas questões, neste trabalho pretendemos analisar a participação da Psicologia no âmbito das discussões sobre alfabetização.

Inicialmente apresentaremos um breve estudo bibliográfico sobre a relação entre Psicologia e Alfabetização no Brasil ao longo do século XX e, por meio da análise dos artigos científicos produzidos entre 2001 e 2011, também destacaremos essa relação no início do século XXI.

No capítulo seguinte, como contraponto ao contexto nacional, explanaremos sobre a atuação da Psicologia na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, focalizando as primeiras décadas após a Revolução de 1917; período de desenvolvimento intenso dos principais pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

No último capítulo, apresentaremos algumas considerações sobre as limitações, implicações e potencialidades da atuação da Psicologia burguesa no processo de ensino da linguagem escrita e, em seguida, apresentaremos elementos para a composição de um novo quadro teórico, que sustente o processo de construção de uma nova forma de inserção da Psicologia no atual campo educacional, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Nosso objetivo é compreender o papel da Psicologia nesse cenário em que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita se objetivam de modo alarmante. Neste intento buscaremos oferecer um panorama crítico sobre o conhecimento teórico-prático desenvolvido pela Psicologia no âmbito do processo de ensino da escrita, destacando a unidade indissociável entre essa produção e o projeto educacional, político e social que a norteia e pretendemos trazer elementos que contribuam para o questionamento e o redimensionamento da função da Psicologia no âmbito escolar, uma vez que, consideramos ainda atual a afirmação realizada por Vigotski (1933/2010) de que a produção teórica e a atuação do psicólogo, em grande medida, não oferecem condições para

que a escola estabeleça uma *práxis* calcada no conhecimento sobre a relação entre o processo de instrução escolar e o desenvolvimento intelectual da criança.

Nesse sentido, recuperando as bases filosófico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, buscaremos nos contrapor aos desdobramentos do conhecimento hegemônico, tomando a Psicologia como suporte para a compreensão dos processos formativos, em geral, e escolares, em particular. Portanto, como instrumento para a promoção do desenvolvimento dos homens e de enfrentamento das condições que dificultam o processo de aquisição da linguagem escrita em uma sociedade altamente mediada por símbolos; forma de linguagem produzida socialmente, essencial à humanização e base para uma *leitura* crítica da realidade social.

1 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.

Mandavam-me rabiscar algumas linhas pela manhã. Logo no início desse terrível dever, o pior de todos, surgiu uma novidade que me levou a desconfiar da instrução de Alagoas: no interior de Pernambuco havia 1899 depois dos nomes da terra e do mês; escrevíamos agora 1900, e isto me embrulhou o espírito.

Graciliano Ramos (Infância).

A elaboração de um estudo sobre o papel da Psicologia no âmbito da alfabetização, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, necessita empreender esforços no sentido de buscar apreender essa relação enquanto fenômeno historicamente datado, isto é, como produto teórico-prático constituído *na e pela* realidade social objetiva.

Norteados por essa compreensão metodológica, nesse capítulo abordaremos a participação da Psicologia, buscando localizar a sua intervinculação com a Educação e o contexto histórico correspondente. Para tal, dividimos a nossa análise em três momentos: no primeiro e no segundo, o foco será direcionado ao período constituído entre os anos de 1906 e 1961 e entre 1962 e 1994, respectivamente e, no terceiro, a análise incidirá sobre a produção referente ao período entre 2001 e 2011³.

Neste movimento, nas duas primeiras partes deste capítulo revisitaremos o passado – mediante a análise de importantes produções teóricas (Antunes, 1999, 2003; Carvalho 2000; Mortatti 2000, 2006; Soares 2000), que, direta ou indiretamente, abordaram algum aspecto relevante dessa relação – com o objetivo de lançarmos luzes sobre as tendências hegemônicas que direcionam as discussões prático-teóricas referentes à relação entre Psicologia e alfabetização em um período histórico ainda vigente objetivo do terceiro momento desse capítulo.

Destacamos que, nesta tentativa de apreensão das características históricas do nosso objeto de estudo, não pretendemos compor um quadro detalhado da relação entre Psicologia e alfabetização ao longo do século XX, mas, sim, almejamos compreender os aspectos essenciais das concepções hegemônicas dos dois períodos em destaque (1906-1961 e 1962-

³ Podemos notar que há, entre as produções bibliográficas pesquisadas e a nossa análise, uma lacuna de aproximadamente cinco anos (entre 1995 e 2000). Tal período de vacância evidencia os limites desta pesquisa e indica a necessidade de novos estudos sobre o tema que contemplem este intervalo. Todavia, entendemos que esta lacuna não prejudica o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa.

1994). Para, assim, respaldarmos a nossa análise sobre as determinações que sustentam as concepções atualmente dominantes.

1.1 CONSOLIDAÇÃO DA PSICOLOGIA E DA ESCOLA NOVA (1906-1961).

A estruturação do ensino no Brasil é substancialmente norteadada, desde o período colonial, por concepções sobre os fenômenos psicológicos. Isto significa que as reflexões sobre a constituição e o desenvolvimento do psiquismo do aluno orientam a configuração das teorias e práticas educacionais antes mesmo da Psicologia⁴ emergir como campo autônomo do saber (Antunes, 1999).

Neste sentido, uma ampla análise sobre a relação entre o ensino, as diversas teorizações sobre o desenvolvimento humano e a Psicologia, embora muito importante, foge ao escopo desta pesquisa. Para a delimitação de nosso estudo sobre a historicidade da participação da Psicologia no campo da Educação, em geral, e no âmbito do processo de ensino da linguagem escrita, em particular, adotamos um recorte histórico, no qual o ano de 1906 foi escolhido como nosso marco cronológico inicial.

Escolhemos o ano da fundação do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil como nosso ponto de partida, por considerá-lo um evento representativo. Segundo Patto (1984), a fundação deste laboratório representa a concretização da primeira parceria entre a Psicologia e a Educação nacional.

Consideramos que o primeiro laboratório brasileiro de Psicologia – planejado em Paris por Alfred Binet (1857-1911), construído no interior do *Pedagogium*, uma instituição idealizada por Rui Barbosa (1849-1923), fundada em 1890, com o objetivo de desenvolver a educação nacional (Antunes, 1999, 2003) – sintetiza o processo de constituição da Psicologia no Brasil, que, como veremos, foi largamente impulsionado pelas necessidades de

⁴ A Psicologia, de acordo com Tuleski (2012), ascende ao patamar de ciência no final do século XIX, início do século XX, refletindo as necessidades advindas da consolidação da classe burguesa no poder. O homem moderno, centro da vida social, não poderia mais ser elucidado por meio de especulações metafísicas, provenientes do campo da Filosofia, sobre a sua peculiar natureza. Este novo homem, cidadão, exigia explicações e descrições detalhadas sobre as características de sua natureza, com o objetivo de dominá-la e modificá-la. Assim, as discussões sobre a essência humana passam a assumir caráter científico devido à necessidade da reacionária classe burguesa em justificar e explicar o dualismo do homem burguês. Constituído, por um lado, por uma natureza humana universal, atrelada ao interesse público; e, por outro, por traços específicos, vinculados aos interesses privados, egoístas. A Psicologia científica, portanto, nasce impulsionada pela necessidade ideológica de tornar as diferenças de classe em diferenças individuais, por meio da explicação e tentativa de controle do comportamento dos indivíduos e da manutenção das condições objetivas sociais, pautada nos pressupostos utilizados pelas ciências naturais no processo de domínio do mundo físico. Tuleski, S. C. (2012). Reflexões sobre a Gênese da Psicologia Científica. In Duarte, N. (Org.), *Crítica ao Fetichismo da Individualidade* (pp. 107-127). Campinas, SP: Editores Associados.

desenvolvimento da nascente República brasileira, amplamente influenciado pelos avanços científicos internacionais, em especial os europeus, e gestado principalmente no interior das instituições de ensino⁵.

Profundas mudanças no cenário social nacional engendraram a adoção do regime republicano. A construção da nação brasileira, balizada pelos ideais de modernização capitalista, foi marcada por um crescente processo de desenvolvimento das cidades e de ampliação da base produtiva, esta gerada pelo incremento da industrialização ao modelo econômico, até então, centrado na exportação de produtos agrícolas e na importação de produtos manufaturados (Antunes, 1999).

Esse processo de construção de uma *nova nação* passou a exigir a constituição de um sujeito condizente com o *novo* modelo societário, portanto, capacitado para contribuir com o estabelecimento do Brasil República. De acordo com Antunes (2003), a missão de formar esse “*homem novo*, apto para as exigências de um *novo modelo produtivo* e de *novas relações de trabalho* [...], deveria ser empreendida pela educação” (p. 151, grifos da autora).

À Educação, portanto, foi direcionada a responsabilidade de sanar parte das novas exigências sociais geradas pelo crescente processo de industrialização e urbanização, calcado nos princípios do liberalismo⁶. A resposta a essa necessidade gerou um movimento de defesa de expansão do sistema escolar e de reivindicação do *mínimo domínio* da leitura, da escrita e da matemática a todos os cidadãos brasileiros (Gebrim, 2002).

Embora os debates no campo da Educação brasileira estivessem, desde a última década do século XIX, gravitando em torno desse imperativo processo de transformação dos servos ignorantes em cidadãos esclarecidos, mediante o ensino escolar afiançado pelo Estado (Saviani, 2008), o processo de expansão no número de bancos escolares no Brasil, segundo Gebrim (2002), somente começou a se efetivar, de modo sistemático, a partir da década de 1920, por meio das reformas educacionais empreendidas pelos estados da federação. Nas palavras da autora:

⁵ Antunes (2003) destaca que a Psicologia no início do século XX, em franco desenvolvimento nos países capitalistas centrais, encontrou, no interior das instituições brasileiras de Educação e também de Saúde, terreno fértil para o seu estabelecimento como ciência autônoma, isto é, com objeto de estudo e campo de atuação específicos. Nas instituições médicas, a Psicologia consolidou-se à medida que se constituiu como instância científica auxiliar ao trabalho psiquiátrico. No campo educacional, a Psicologia encontrou o seu principal substrato para a conquista de sua autonomia, uma vez que se tornou ciência basilar para a Pedagogia.

⁶ O Liberalismo é uma doutrina que – em contraposição ao modelo Absolutista, no qual os sujeitos subordinavam-se aos interesses do Reino – defende o desenvolvimento livre dos interesses individuais, isto é, sem os entraves do Estado. Nesta doutrina, portanto, os indivíduos são livres para desenvolverem as suas capacidades e, assim, ocuparem uma posição social correspondente ao esforço pessoal empreendido, uma vez que todos são igualmente detentores da mesma liberdade e dos mesmos direitos. Dessa forma, a principal característica dessa doutrina é a valorização do indivíduo (Patto, 1984).

São os estados que, no correr dos anos 20, vão empreender significativas remodelações na rede escolar. O ideário educacional que norteava as reformas estaduais tinha no entusiasmo e no “otimismo pedagógico” o laço que os unia. Mas, sobretudo, foram expressões do desenvolvimento de alguns estados, apoiados na economia e fortalecidos por certas decisões políticas, que puderam promover, independentemente do governo federal, experiências sociais, econômicas e políticas. Em São Paulo (1920), em Minas Gerais (1927), na Bahia (1925), no Ceará (1923), em Pernambuco (1928) e no Distrito Federal (1928) – os estados onde aconteceram as reformas expressivas –, as unidades escolares se ampliaram favorecendo um maior número de matrículas, sendo também remodeladas não só em relação ao espaço físico, mas, principalmente, em relação às práticas educativas (Gebrim, 2002, p. 41).

Neste processo de mudanças no âmbito pedagógico e estrutural das escolas, ocorreu:

[...] uma ampla e rica profusão de ideias que objetivavam a solução de problemas educacionais brasileiros e até, por essa via, a solução de todos os problemas educacionais. Foi nessa época que as teorias pedagógicas, preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o escolanovismo, tiveram uma penetração sistemática no Brasil e, junto com elas, as teorias e técnicas da Psicologia, produzidas nos centros europeus e norte-americanos de pesquisa e aplicação (Antunes, 1999, p. 69).

Impulsionada pelos pressupostos escolanovistas, a Educação nacional tornou-se ávida por conhecimentos que fundamentassem cientificamente a sua prática pedagógica. Diante deste imperativo, terminou por encontrar na Psicologia seu esteio prático-teórico fundamental. A inserção desta ciência neste campo educacional, ansioso por sustentação científica foi o que possibilitou o desenvolvimento e o estabelecimento da Psicologia como campo autônomo do saber (Antunes, 1999, 2003). De acordo com a referida autora:

[...] a Educação tornou-se um dos principais substratos para o desenvolvimento da Psicologia em termos teóricos, práticos e de formação profissional no Brasil. Não é por acaso que os laboratórios criados nas instâncias educacionais,

a disciplina Psicologia nas Escolas Normais ou outras instituições formadoras de educadores e as obras pedagógicas foram os mais importantes núcleos de difusão e desenvolvimento da Psicologia considerada científica (Antunes, 1999, p. 116).

Dessa forma, o ensino – convocado a contribuir com a resolução dos problemas sociais que o Brasil enfrentava no processo de modernização nas primeiras décadas do século XX, por meio, principalmente, da constituição do cidadão condizente com os ideais liberais – encontrou na Psicologia os fundamentos científicos necessários para sua ação pedagógica e, ao mesmo tempo, passou a orientar a construção das concepções teórico-práticas da própria Psicologia, ciência que, no bojo da consolidação do capitalismo, constituía-se como campo autônomo do saber pertinente ao projeto de ingresso do Brasil no processo de modernização urbano-industrial. A inserção desta ciência no âmbito educacional, portanto, é marcada por essa relação, que ao mesmo tempo determinou os contornos da Educação e os da própria Psicologia no Brasil (Antunes, 2003).

O desenvolvimento das Escolas Normais é um bom exemplo dessa relação dialética entre Educação e Psicologia. No interior das já mencionadas reformas educacionais da década de 1920, tais Escolas ocuparam uma posição estratégica: receberam a incumbência de formar o corpo docente que se tornaria responsável pelo ensino no Brasil. No conjunto das iniciativas empregadas em prol da efetivação desse encargo histórico, localizamos um crescente processo de desenvolvimento e de difusão do conhecimento psicológico no interior das Escolas Normais, por meio da criação dos primeiros laboratórios e disciplinas de Psicologia no país. Empreendimentos que contribuiriam sobremaneira para a consolidação dessa ciência e para sustentação das novas práticas pedagógicas (Antunes, 1999, 2003).

Essa crescente intersecção entre Psicologia e Educação se deu no interior de um movimento mais amplo, qual seja, de consolidação dos sistemas nacionais de ensino nos países capitalistas, movimento pautado na universalização da escola pública.

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de

opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos (Saviani, 2006, p. 06).

O estabelecimento da democracia burguesa, portanto, tem como elemento basilar o direito positivo, que, substituindo o direito consuetudinário, próprio do *Antigo Regime*, passa a normatizar a vida social por meio de um contrato formalmente elaborado e registrado (Saviani, 2003). A organização dos homens nesses moldes é correspondente ao processo de complexificação da sociedade que, exigindo outros meios de comunicação e registro, passou a aperfeiçoar e a generalizar a utilização da escrita.

Esse tipo de sociedade tem, pois, como pressuposto, como premissa necessária, a introdução de códigos de comunicação não naturais, não espontâneos. É a partir daí que se pode entender a exigência de generalização dos códigos escritos, trazendo consigo, por consequência, a necessidade da generalização da alfabetização. Sobre esse pressuposto também se coloca a questão da universalização da escola que, estando referida ao trabalho intelectual, à cultura letrada, se constitui como via de acesso aos códigos escritos. Nas formas de sociedade anteriores, a escola podia ficar restrita àquela pequena parcela da sociedade que precisava desenvolver esse tipo de trabalho. A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares (Saviani, 2003, p. 134).

A universalização do ensino, embora idealizado pelos revolucionários burgueses que defendiam o acesso de todos à cultura letrada, por meio das escolas, somente ganhou forma mediante a luta entre a burguesia, detentora dos meios de produção, e a nova classe revolucionária: a classe operária. Este confronto engendrado no interior das profundas

contradições estabelecidas no processo de desenvolvimento do capitalismo delineou a estrutura da escola que efetivamente se difundiu.

Alves (2006) esclarece a afirmação acima. Segundo este autor, o nascimento do sistema de ensino na Inglaterra, a economia mais avançada do período de Revolução Industrial, resultou da luta dos trabalhadores e dos combates internos da burguesia. Tal contexto nomeou a escola como a instituição responsável por acolher as crianças retiradas do processo produtivo – desemprego gerado pela inserção de novas tecnologias na produção e pelo encarecimento do trabalho infantil, decorrente da regulamentação da legislação social inglesa do século XIX – que não contavam com o cuidado de seu pai e sua mãe, ambos operários que vendiam a sua força de trabalho em longos turnos diários.

Enquanto possibilidade, ao produzirem a extensão do tempo disponível para as crianças trabalhadoras, as novas condições materiais poderiam ter só ampliado os limites da desocupação. Não foi o que ocorreu; essas crianças não se tomaram desocupadas. Essa análise linear seria plausível se não houvesse intervenção social na situação criada. Atuando num sentido antagônico, porém, a escola refuncionalizou-se visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A ex-criança de fábrica, tendencialmente, se metamorfosearia em criança de escola. A escola transformou-se ao se constituir numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores (Alves, 2006, p. 140).

Vale ressaltar, uma vez mais, que a conquista de lugares nos bancos escolares para os filhos dos proletariados somente se efetivou a partir de um intenso confronto entre as classes operária e burguesa. Patto (1990) corrobora essa afirmação ao destacar que:

A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que estas tentativas assumem, quer como luta individual (familiar) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade

social até o limite histórico de sua possibilidade. A expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem à ascensão social através da integração a seus quadros. Neste sentido, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais (Patto, 1990, p. 29).

O processo de efetivação da universalização do ensino, portanto, sintetiza inúmeras determinações engendradas pelas intensas mudanças sociais produzidas *no e pelo* estabelecimento e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Dentre estas determinações, podemos destacar a expansão da industrialização; o crescimento populacional nas cidades; o amplo emprego da escrita, como meio correspondente às novas exigências por comunicação e registro (Saviani, 2003); a liberação dos filhos da classe trabalhadora do processo produtivo; o grande desenvolvimento das forças produtivas e a pauperização da classe operária (Alves, 2006).

Estes elementos demarcam as contradições deste modo de produção, pautado na apropriação particular das produções sociais e na necessidade de manter a classe operária em condições mínimas para produzir e consumir. Dessa forma, a *escola para todos* tem em sua identidade as características deste modo de produção, que tende ao universal, porém de modo desigual. Em outros termos, a ampliação do acesso à escola é resultado deste movimento gerado pelas contradições do capitalismo, objetivadas na pressão exercida pela classe operária – que exigia que a escola, instituição oferecida aos filhos da classe detentora dos meios de produção, passasse a acolher também os seus filhos, alijados do processo produtivo – e nas exigências do próprio Capital – que demandava a formação de mão de obra e de cidadãos condizentes com o novo patamar produtivo desde que circunscrita à escolarização mínima, pois não poderia viabilizar aos membros da classe trabalhadora o domínio do conhecimento mais elaborado, produção dos homens, mas, neste modelo societário, propriedade da burguesia (Alves, 2006; Saviani, 2003).

À classe dirigente, portanto, coube esta incumbência histórica: gerenciar o necessário processo de universalização da instituição escolar e, ao mesmo tempo, limitar o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico mais complexo. Como a burguesia resolveu esta necessidade histórica? Como esta classe deliberou esta contradição entre os interesses expansionistas do Capital e as exigências do operariado insatisfeito? A solução histórica

encontrada para estas questões pode ser sintetizada da seguinte forma: a universalização da *instituição escolar*, mas não da mesma *escola* para as diferentes classes (Alves, 2006).

O encaminhamento dado a estas questões, dentro dos nossos atuais limites históricos, pode figurar como a saída mais condizente e, até mesmo, a mais simples, para a resolução desta contradição por parte da classe dirigente. Entretanto, a construção efetiva desta escola, na aparência *única*, mas *dualista* em sua essência, exigiu grandes empreendimentos da burguesia. Vejamos alguns dos esforços realizados por esta classe no processo que podemos caracterizar como de *desmonte do ensino Tradicional*⁷, paralelo à entrada dos membros da classe trabalhadora na escola.

Na escola que se universalizou:

Os clássicos desapareceram da sala de aula e, em seu lugar, foram introduzidos os manuais didáticos. É possível conceber essa mudança como resultado de um ajustamento, através do qual o trabalho didático viu ser aprofundada em seu interior a divisão do trabalho [...]. Por força da influência escolanovista, a organização escolar, que pouco avançara e permanecia, no geral, em grande parte intocada, iria ser removida enfim de sua inércia. Começava a aprofundar-se, inexoravelmente, a divisão do trabalho no campo da instrução pública. Essa tendência imanente ao movimento da produção capitalista, já muito sensível em outras modalidades do trabalho produtivo, passava a configurar-se nesse novo quadro como uma forma de intervenção que impunha um passo importante para a tardia objetivação e simplificação do trabalho didático. Os manuais didáticos, enquanto instrumentos de trabalho dominantes nessa fase de universalização da escola burguesa, traduziram na prática a intervenção da divisão do trabalho no campo do ensino (Alves, 2006, p. 161).

Destarte, a universalização do ensino no interior do modo de produção capitalista se concretizou, em grande medida, em decorrência da adoção do processo de simplificação do trabalho docente, especialização profissional similar à divisão do trabalho no sistema

⁷ A Escola Tradicional é uma denominação atribuída pela Escola Nova ao ensino dualista elaborado pela burguesia, no período entre o final do século XVIII e meados do século XIX. A Escola Tradicional pautava-se em dois tipos de ensino: um para os filhos dos trabalhadores, profissionalizante, e outro para os filhos da classe dirigente, fundada no *trivium*, no *quadrivium* e nas ciências modernas. O declínio deste modelo dualista foi gerado por muitas determinações, dentre estas, merece destaque a obsolescência das escolas técnicas-profissionalizantes frente ao pujante desenvolvimento tecnológico e à crescente simplificação do trabalho industrial (Alves, 2006).

produtivo fabril. Em outros termos, nesse movimento de ampliação do acesso à escola, o investimento na formação do professor erudito tornou-se inviável aos interesses do capital e, por isso, também foi submetido ao processo de especialização profissional. Este processo encontrou na substituição das obras clássicas pelos manuais didáticos seu instrumento fundamental (Alves, 2006).

Os filhos da classe trabalhadora encontraram, portanto, professores *devidamente instrumentalizados* pelos manuais didáticos, para o ofício de ensinar *uma parte* específica do conhecimento. Tiveram acesso, assim, a uma escola manufatureira que, ao mesmo tempo em que inviabilizou o conhecimento da totalidade, impossibilitou a “formação do cidadão, que pauta a compreensão de seus direitos, de seus deveres, de seu fazer e de si mesmo pela compreensão da sociedade” (Alves, 2006, p. 170).

Nesse quadro de profundas mudanças engendradas pela expansão do capitalismo no final do século XIX, o modo de ensino centrado na figura do professor tornou-se obsoleto, tradicional, logo, deveria ser superado por uma *nova* concepção de educação. Esta *nova escola*, agora consonante aos interesses da reacionária burguesia, não deveria pautar-se “na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social”, mas deveria se constituir “como espaço de respeito à individualidade, à atividade espontânea e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos” (Marsiglia, 2011, p. 56).

Leonel (1994), ao analisar o processo de nascimento do sistema nacional de ensino francês, corrobora essa tese ao constatar que a principal função da teoria da escola nova é “de harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, quando profundas alterações ocorreram na história dessas relações. Nesse sentido, a teoria educacional se torna complexa por conservar a forma simples quando a sociedade perdeu a sua” (Leonel, 1994, p. 235).

De acordo com a autora supracitada, na França, a escola inicialmente destinada aos filhos da burguesia tinha como elemento central a razão. Neste sentido, o princípio norteador desta escola era o de transmitir o conhecimento. Assim, por meio das luzes da razão, os homens poderiam ampliar o desenvolvimento social e a sua liberdade individual, na medida em que superassem seus preconceitos e dogmas e controlassem seus desejos naturais em prol do desenvolvimento e da harmonia da sociedade. O objetivo desta escola burguesa era constituir-se como uma instituição contrária à rígida divisão em classes da sociedade feudal. Neste processo de contraposição, “a burguesia não pode se conceber como classe, mesmo porque, historicamente, seria impossível. Portanto, ela tem que tratar das desigualdades sociais como produto das desigualdades naturais e harmonizar, a partir daí, as relações entre interesse individual e interesse geral” (Leonel, 1994, p. 79).

A escola burguesa, portanto, é uma importante instituição para o processo de harmonização dos opostos que compõem o homem moderno. Homem, que contraditoriamente constitui-se como um indivíduo, voltado para seu interesse particular, e também como um cidadão, dedicado ao interesse social. Todavia, com a entrada da classe operária na escola, “não se trata mais de discutir a relação entre o indivíduo e a sociedade como questão a resolver [...], mas de dissimular a própria existência das classes pela consciência que se tem dela” (Leonel, 1994, p. 212).

Emerge, dessa forma, a escola nova, não mais com o mesmo objetivo da escola burguesa; não mais interessada em administrar as divergências de uma organização societária composta apenas pela dualidade do homem burguês, com interesses sociais e privados, mas, sim, visando “harmonizar os mesmos interesses, apesar e contra os interesses da classe operária” (Leonel, 1994, p. 235). Deste modo, esta nova escola deixa de desempenhar o papel de meio necessário para a resolução das desarmonias existentes entre o indivíduo e a sociedade, para constituir-se como uma instituição que visa, por meio da reorganização do ensino, garantir a manutenção da nova divisão de classes sociais, a saber, a classe burguesa e a classe proletária (Leonel, 1994).

De acordo com Leonel (1994), no movimento de mudanças engendradas pela escola nova – que visava incorporar todas as classes sociais e, ao mesmo tempo, conservar a organização social – a razão, até então elemento central da educação, é substituída pelos sentimentos. Para fundamentar esse processo, no qual a instrução passa a ser condicionada aos sentimentos, à moralização, os princípios teóricos desenvolvidos por Rousseau são recuperados. Com relação à teoria e ao contexto histórico deste importante pensador, Leonel (1994) explica que:

Rousseau tem diante de si uma sociedade pré-revolucionária justamente porque falta-lhe o espírito público. Dividida entre classes que se opõem, sem qualquer possibilidade de conciliação e parecendo caminhar para uma luta de vida ou morte, ele procura pelo homem político que, visando o bem comum, torna o interesse individual, senão nulo, pelo menos nos limites de suas necessidades. O egoísmo que ordena o mundo em relação ao indivíduo é, para Rousseau, o principal inimigo do homem político que deve, pelo contrário, ordenar-se em relação ao mundo. Rousseau tem consciência de que o homem político, tal como existia na antiguidade, não pode mais existir porque não existe mais a sociedade ordenada em duas classes como existia antes. Nas sociedades atuais,

sendo os homens iguais e necessitando de trabalho, cada indivíduo tem que ser ao mesmo tempo homem e cidadão. Daí porque ele tem que se satisfazer com pouco para poder se dedicar à vida pública (Leonel, 1994, p. 81).

Leonel (1994) acrescenta:

Como o homem egoísta não pode se contentar com pouco e nem Rousseau acredita que os conhecimentos racionais sejam suficientes para fazê-lo voltar-se para o interesse geral, começa por negar o egoísmo, que os filósofos acreditam ser a essência natural do homem, para substituí-lo pelo sentimento de amor a si, muito diferente do amor-próprio. Esse amor a sua pessoa e piedade para com os outros são sentimentos naturais que no homem antecede a razão e a fundamenta. É esse o sentimento interior que iguala os homens e orienta a sua ação para que *cada um alcance o seu bem com o menor mal possível aos outros*. Dessa vontade individual para o bem, nasce a vontade geral que nunca erra, mas que às vezes se engana, principalmente quando essa natureza se perde em meio às convenções. No estado atual das coisas, para que esse homem possa se restabelecer é preciso revolucionar as instituições públicas; isso não se faz senão através de uma educação negativa, que elimine do homem esse artifício chamado egoísmo, ou através de uma revolução, para devolver-lhe sua natureza; em seguida, uma educação positiva que desnature o homem, corrigindo suas inclinações pessoais, para voltá-lo aos seus semelhantes (Leonel, 1994, p. 82, grifos da autora).

É essa educação do homem político proposta por Rousseau – que tem como objetivo o desenvolvimento da natureza social do indivíduo, norteadada pelo sentimento de amor a si – que é recuperada pela burguesia, não para exaltar o homem político que derrubou as estruturas do Antigo Regime, mas para valorizar o sentimento, ao invés da razão, como o princípio da moral. Assim, na escola nova, que busca harmonizar as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, “injustamente excluído de seu tempo, Rousseau é recuperado, mas esse cidadão não é mais revolucionário” (Leonel, 1994, p. 242).

A escola que se universalizou no início do século XX, portanto, estava alicerçada nos princípios da Escola Nova. Alves (2006) corrobora essa tese ao afirmar que:

Desde os seus albores, a escola nova procurou cumprir, finalmente, a promessa burguesa de universalizar a educação. Mas, quanto ao conhecimento, empreendeu uma inflexão nos conteúdos didáticos e na forma de desenvolvê-los que a levou a distanciar-se da prática que predominara na escola que lhe antecederia. Quando a escola nova burguesa chegou aos trabalhadores, apesar de ter como ponto de partida e fundamento a escola tradicional, promoveu uma subversão profunda da formação humanística, calcada no *trivium* e no *quadrivium*, bem como da formação científica, lastreada nas ciências modernas (Alves, 2006, p. 158).

Pautados nestas breves considerações teóricas, podemos compreender que o estabelecimento dos sistemas nacionais de ensino é fruto deste intrincado contexto social, no qual a classe dirigente da sociedade teve que administrar as contradições entre os interesses do Capital e os anseios da classe trabalhadora. Neste embate, houve a edificação de uma escola, por um lado, condizente com o novo patamar produtivo – na medida em que suplantou parcialmente o ensino estritamente profissionalizante, até então principal campo de formação dos operários – e, por outro lado, comprometida com a necessidade capitalista de formação mínima para a *nova clientela* escolar. Formação mínima pautada sobre uma nova organização do ensino, na qual os professores não eram versados nos clássicos, mas, sim, rapidamente formados a partir do conhecimento fragmentado dos manuais didáticos. Essa nova organização encontrou seu alicerce teórico no escolanovismo (Alves, 2006).

A principal característica da Escola Nova, de acordo com Saviani (2006), é a defesa de que o ensino não deve ser organizado a partir dos *resultados* de pesquisas anteriormente realizadas, tal como acontecia no método tradicional, mas, sim, sobre o próprio *processo* de pesquisa. Essa particularidade colocou o escolanovismo em campo oposto à Escola Tradicional, pois, enquanto este método de ensino gravitava em torno do professor, erudito, responsável por transmitir o *conhecimento acumulado historicamente*, no novo método, circunscrito ao próprio processo de investigação, o principal objetivo é tornar o aluno apto a conduzir o processo de pesquisa do assunto, preferencialmente, posto em pauta pelo próprio aprendiz. Nas palavras do referido autor:

Vê-se, pois, que o ensino novo basicamente se funda nessa estrutura: ele começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é

preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, através dos textos, ou dados de campo. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese. São esses os cinco passos do método novo. Diferentemente disso, o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque esse tipo de ensino, o ensino tradicional, se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto que os métodos novos se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos (Saviani, 2006, p. 51).

Na Escola Nova, a valorização do processo de aquisição individual do conhecimento faz com que as ações pedagógicas sejam direcionadas ao desenvolvimento das habilidades dos alunos especialmente relacionadas ao domínio dos procedimentos necessários à resolução dos problemas, espontaneamente encontrados no decorrer das atividades. Por esse motivo, no escolanovismo, “a ênfase passa a ser a criança, o respeito à sua individualidade; professor e conteúdos passam para um segundo plano. O aluno deve, portanto, construir seus conhecimentos, guiado por seus interesses e suas necessidades” (Facci, 2004, p. 84).

É, portanto, neste cenário, no qual o aluno é transformado em centro privilegiado das ações pedagógicas, que a Psicologia emerge como campo do saber essencial à nova escola. Por meio de seu arcabouço prático-teórico, esta ciência ratificou tal centralidade e também orientou a configuração do novo processo educativo. Conforme destacamos anteriormente, ao fundamentar o escolanovismo, a Psicologia tanto contribuiu com essa nova pedagogia, respondendo à aspiração desta por legitimidade científica, como ampliou o seu próprio campo

de atuação e de conhecimento, elementos necessários para sua edificação como ciência autônoma (Gebrim, 2002).

No interior desse embate entre as pedagogias tradicionais e novas, o processo de alfabetização também sofreu alterações. Segundo Mortatti (2006), até meados da década de 1920, a leitura e escrita eram consideradas práticas tecnicamente ensináveis por meio de métodos sistematicamente organizados para este fim. No período em questão, o ensino encontrava-se basicamente polarizado entre duas estruturas metodológicas antagônicas: os métodos de marcha sintética, na qual o ensino da leitura deveria seguir uma ordem crescente de dificuldade, iniciando das *partes* em direção ao *todo*, e o método analítico, que considerava o *todo* como ponto de partida para a posterior análise das *partes* que o compunham.

Com a crescente influência dos princípios escolanovistas, a dimensão do funcionamento psíquico do aluno deixou de apenas orientar as discussões sobre o ensino da escrita para, gradativamente, figurar como elemento central. Essa mudança no papel desempenhado pela dimensão *psicológica* do aluno no processo de aprendizado, fez que os educadores redimensionassem seus pressupostos didáticos, subordinando-os, assim, às “habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar” (Mortatti, 2006, p. 08).

Nesse contexto de modernização educacional, portanto, ocorre um processo de relativização da importância dada aos métodos sintéticos e analíticos no âmbito do ensino da linguagem escrita. A divisão entre esses métodos, até então considerada uma marca do rígido e metódico ensino tradicional, precisava ser superada pela nova escola (Mortatti, 2006, p. 08).

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (Mortatti, 2006, p. 9).

Nesse cenário, a existência de um suposto nível de maturidade tornou-se elemento balizador no processo de ensino da linguagem escrita. Assim, o enfrentamento das dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino e aprendizagem estava atrelado à correta mensuração deste nível e à correspondente distribuição dos alunos nas salas de aulas. De acordo com Mortatti (2000), esse modo de solução dos problemas relacionados ao rendimento dos alunos, mostrava-se condizente com os novos princípios da educação postos na época, uma vez que os testes desenvolvidos por Lourenço Filho (1897-1970) apresentavam uma fórmula eficiente, simples e econômica, que, ao deixar de problematizar o trabalho desenvolvido pelo professor, colocavam em segundo plano as questões relacionadas aos métodos de ensino.

Essa nova organização do ensino, por sua vez, estava em consonância com as exigências empreendidas pelos pressupostos liberais, que:

[...] passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando a uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (Mortatti, 2000, p. 144).

As considerações da autora acima citada evidenciam o protagonismo da Psicologia nas definições teórico-práticas referentes à alfabetização. Essa ativa participação caracterizou o ensino da linguagem escrita na Escola Nova – pensamento educacional hegemônico nesse primeiro período de nossa análise (1906 a 1961) –, como um movimento gradativo de relativização da importância dos métodos de ensino e de subordinação destes à classificação do nível de desenvolvimento maturacional dos alunos.

Esse processo, no qual o ensino passa a ser subordinado à dimensão psicológica, foi definido por Mortatti (2000, 2006) como: *alfabetização sob medida*, visto que nesta organização a “alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças” (Mortatti, 2006, p. 10).

Dessa forma, a contribuição da Psicologia na sistematização do ensino esteve pautada no processo de medição científica, da prontidão dos alunos para a alfabetização e,

consequentemente, no processo de homogeneização das salas de aula. Essa forma de objetivação da Psicologia não ocorreu ao acaso. De acordo com Patto:

À medida que a psicologia se constituiu como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender. Como vimos, ao realizar esta passagem os educadores geraram a necessidade de avaliar estas potencialidades, criando, assim, uma nova complementariedade entre a pedagogia e a psicologia na passagem do século, tanto mais inclinada para o lado da redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar quanto mais as áreas da psicometria e da higiene mental se desenvolveram e se impuseram nos meios educacionais (Patto, 1990, p. 61-62).

Portanto, coube à Psicologia elaborar critérios científicos que legitimassem o processo de seleção educacional e social sem ferir o preceito de que todos temos oportunidades iguais e que é o mérito pessoal o único diferencial entre os que ocupam lugares sociais diferentes. Segundo Patto (1990, p. 63), “não se pode esquecer que a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social”.

Assim sendo, neste primeiro período de nossa análise, constatamos que a participação da Psicologia no campo da alfabetização esteve atrelada ao movimento de consolidação da República brasileira e à tentativa de universalização do sistema nacional de ensino com base nos pressupostos escolanovistas. Neste processo regido pelo liberalismo, a Psicologia consolidou-se como campo autônomo do saber, fundamentou cientificamente a ação pedagógica e ratificou a centralidade do aluno no processo de alfabetização, por meio de atuação baseada na mensuração e classificação da maturidade do psiquismo do aprendiz.

1.2 EMERSÃO DO CONSTRUTIVISMO E PROTAGONISMO DA PSICOLOGIA (1962-1994).

Elegemos o ano de 1962 como o marco para o início deste segundo período de nossa análise, por considerá-lo um ano de profundas mudanças para a Psicologia no cenário nacional. Foi neste ano, mais precisamente no dia 27 de Agosto, que a profissão de psicólogo foi regulamentada pela lei nº 4.119.

O reconhecimento da Psicologia como profissão, de acordo com Antunes (2003), é resultado de um longo processo, no qual este campo do saber conseguiu, a partir da última década do século XIX, estabelecer-se como ciência autônoma e, por volta da década de 1930, conforme apresentamos anteriormente, consolidar-se efetivamente como campo prático-teórico específico e essencial ao processo de modernização no Brasil.

Paralelamente à regulamentação desta profissão, no âmbito dos países capitalistas, a década de 1960 inaugura um período de intensas mudanças sociais. Durante esta década, os países capitalistas vivenciaram o início do declínio da *Era de Ouro*. Este período dourado, que, segundo Netto e Braz (2007), perdurou entre o final da Segunda Guerra Mundial e meados da década de 1960, caracteriza-se por uma grande expansão econômica, na qual as crises cíclicas foram superficiais e rapidamente suprimidas por intensos momentos de prosperidade do capital.

Esta longa onda de expansão econômica trouxe – além da ausência de uma grande recessão – redução no número de desempregados, uma expressiva expansão de acesso aos bens de consumo e de serviços privados, bem como um exponencial aumento nos serviços de proteção aos cidadãos, serviços estes afiançados pela política de *Bem Estar Social*⁸. Hobsbawm (1995), sobre este período áureo do capital, assevera que:

Todos os problemas que perseguiram o capitalismo em sua era da catástrofe pareceram dissolver-se e desaparecer. O terrível e inevitável ciclo de prosperidade e depressão, tão fatal entre as guerras, tornou-se uma sucessão de brandas flutuações, graças a — era o que pensavam os economistas keynesianos que agora assessoravam os governos — sua inteligente administração macroeconômica. Desemprego em massa? Onde se poderia encontrá-lo no mundo desenvolvido da década de 1960, quando a Europa tinha uma média de 1,5% de sua força de trabalho sem emprego e o Japão 1,3%?

⁸ As Políticas de Bem Estar Social podem ser definidas como um conjunto de políticas sociais, articuladas e mantidas pelo Estado, que visam o estabelecimento de investimentos e regulamentação nas áreas da educação, saúde, trabalho e consumo. Por meio destas políticas intervencionistas, o Estado tem como objetivo controlar a economia, possibilitando uma reorganização do capitalismo, que, pautado nas soluções liberais, deparava-se, no final da década de 1920, com uma onda de desemprego em massa e com o colapso de preços. Cenário econômico definido como: a Grande Depressão (Eidt & Cambaúva, 2011).

[...]. Pobreza? Naturalmente a maior parte da humanidade continuava pobre, mas nos velhos centros industrializados, que significado poderia ter o “*De pé, ó vítimas da fome!*” da “*Internationale*” para trabalhadores que agora esperavam possuir seu carro e passar férias anuais remuneradas nas praias da Espanha? E se os tempos se tornassem difíceis para eles, não haveria um Estado previdenciário universal e generoso pronto a oferecer-lhes proteção, antes nem sonhada, contra os azares da doença, da desgraça e mesmo da terrível velhice dos pobres? Suas rendas cresciam ano a ano, quase automaticamente. Não continuariam crescendo para sempre? A gama de bens e serviços oferecidos pelo sistema produtivo, e ao alcance deles, tornava antigos luxos itens do consumo diário. E isso aumentava a cada ano. Que mais, em termos materiais, podia a humanidade querer, a não ser estender os benefícios já desfrutados pelos povos favorecidos de alguns países aos infelizes habitantes de outras partes do mundo, reconhecidamente ainda a maioria da humanidade, que não haviam entrado no “desenvolvimento” e na “modernização”? (Hobsbawm, 1995, p. 262).

Todavia, esses novos patamares de lucro e de consumo, que muito entusiasmaram, começaram a perder força durante a década de 1960. Neste momento:

A hegemonia dos EUA declinou e, enquanto caía, o sistema monetário com base no dólar-ouro desabou. Houve alguns sinais de diminuição na produtividade da mão de obra em vários países, e sem dúvida sinais de que o grande reservatório de mão de obra da migração interna, que alimentara o boom industrial, chegava perto da exaustão. Após vinte anos, tornara-se adulta uma nova geração, para a qual a experiência do entreguerras – desemprego em massa, insegurança, preços estáveis ou em queda – era história, e não parte de sua experiência. Eles haviam ajustado suas expectativas à única experiência de seu grupo etário, de pleno emprego e inflação contínua (Friedman, 1968, p. 11). Qualquer que tenha sido a situação responsável pela “explosão mundial de salários” no fim da década de 1960 – escassez de mão de obra, crescentes esforços dos patrões para conter os salários reais, ou, como na França e na Itália, as grandes rebeliões estudantis –, tudo se assentava na descoberta, feita por uma geração de trabalhadores acostumados a ter ou conseguir emprego, de

que os regulares e bem-vindos aumentos há tanto negociados por seus sindicatos eram na verdade muito menos do que se podia arrancar do mercado. Detectemos ou não um retorno à luta de classes nesse reconhecimento de realidades do mercado (como afirmaram muitos na “nova esquerda” pós-68), não há dúvida sobre a impressionante mudança de estado de espírito entre a moderação e a calma das negociações salariais antes de 1968 e os últimos anos da Era de Ouro (Hobsbawm, 1995, p. 279-280).

A onda de prosperidade econômica chegara ao fim. As taxas de lucros das empresas e de crescimento das nações capitalistas foram drasticamente reduzidas. Segundo Netto e Braz (2007), o fim da ilusão do *capitalismo democrático* foi marcado por dois eventos detonadores: o colapso do sistema financeiro, causado pelo fim do lastro dólar-ouro, e pela forte alta dos preços do petróleo, determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP). De acordo com estes autores:

A ilusão dos “anos dourados” é enterrada em 1974-1975: num processo inédito no pós-guerra, registra-se então uma *recessão generalizada*, que envolve simultaneamente *todas* as grandes potências imperialistas e a que se seguiu outra, em 1980-1982 [...]. A *onda longa expansiva* é substituída por uma *onda longa recessiva*: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando episódicas as retomadas (Netto & Braz, 2007, p. 214, grifos dos autores).

Em âmbito nacional, a década de 1960 também foi marcada por importantes mudanças político-econômicas. Dentre estas, podemos destacar o golpe político de 1964, que instaurou a Ditadura Militar. De acordo com Antunes (2003), dentre outras iniciativas, este regime de governo realizou, em 1968, a Reforma Universitária nacional. Tal Reforma provocou, por meio do amplo estímulo ao setor privado, a expansão do ensino superior no Brasil. No bojo desse processo de ampliação, “muitos cursos de Psicologia foram criados, gerando um grande contingente de profissionais formados, nem sempre com formação teórica e prática suficientemente sólida, nem tampouco com garantia de inserção na prática profissional” (Antunes, 2003, p. 164).

Paralelo ao reconhecimento legal da profissão de psicólogo e ao aumento no número deste profissional, graças à proliferação de novos cursos, havia uma crescente insatisfação

com a inserção da Psicologia no campo educacional, considerado, por muitos, como excessiva. Antunes (2003) afirma que:

Por volta de meados da década de 70, a hipertrofia da Psicologia na Educação começou a ser duramente criticada por educadores e psicólogos. Uma das mais severas críticas referia-se à maneira como os testes eram utilizados e suas consequências para o educando; seus resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, fazendo incidir sobre ele a determinação dos ditos “problemas de aprendizagem” (a própria expressão já denota que é a criança a fonte de problemas; dificilmente fala-se de “problemas escolares”). As condições socioculturais e, sobretudo, pedagógicas eram negligenciadas. As decorrências dessa prática foram nocivas para um grande contingente de crianças, condenando-as às classes especiais que, em nome de um atendimento diferenciado, acabavam por relegá-las a uma condição pedagógica paliativa, confirmando o diagnóstico realizado, produzindo a deficiência mental e reproduzindo estigmas e preconceitos (Antunes, 2003, p. 164).

As críticas mais duras à atuação do psicólogo no campo educacional, portanto, recaíam sobre as suas interpretações e ações reducionistas, que sustentavam que os supostos *déficits* de desenvolvimento mental ou emocional dos alunos constituíam-se como os fatores responsáveis pelos problemas escolares. Interpretações que atribuíam aos próprios sujeitos a responsabilidade por seus *problemas de aprendizagem* e excluía qualquer possibilidade de análise das condições pedagógicas ou sociais (Antunes, 2003).

Pautada no modelo clínico, a intervenção da Psicologia distanciou-se das questões pedagógicas e conduziu ao extremo a ênfase dada aos fatores psicológicos no processo de ensino. Em outros termos, a subordinação dos métodos educacionais ao desenvolvimento das habilidades psiconeurológicas dos alunos, que inicialmente foi considerada como um importante passo no processo de superação do ensino Tradicional, a partir da segunda metade do século XX, passou a figurar como um dos principais pontos de discórdia entre psicólogos e educadores (Antunes, 2003).

Essa tensão entre Psicologia e Educação não foi gerada apenas pelo movimento interno destes dois campos teórico-prático do conhecimento, mas, em grande medida, determinada pela *recessão generalizada* que se estabeleceu nas economias capitalistas centrais e que decretou o final da *Era de Ouro*. A solução para esta crise entre Psicologia e

Educação, em grande medida, também foi influenciada pelo processo de resolução da crise econômica da década de 1970. Vejamos como isso ocorreu.

O capital monopolista elaborou um conjunto de ações com o objetivo de reverter a conjuntura econômica negativa causada pela *longa onda recessiva*. Dentre as diversas estratégias político-econômicas implementadas, a reformulação na estrutura produtiva merece destaque. Esta reestruturação instaurou, em oposição ao modo rígido de produção nos moldes do taylorismo-fordismo, um processo produtivo flexível (Netto & Braz, 2007).

À base dessa flexibilidade – que, para muitos, assinalaria a fase do “pós-fordismo” – opera-se a reestruturação produtiva. De uma parte, a produção “rígida” (taylorista-fordista) é substituída por um tipo diferenciado de produção, que da forma anterior mantém a característica de se realizar em grande escala; todavia, ela destina-se a mercados específicos e procura romper com a estandarização, buscando atender variabilidades culturais e regionais e voltando-se para as peculiaridades de “nichos” particulares de consumo. De outra, o capital lança-se a um movimento de desconcentração industrial: promove a desterritorialização da produção – unidades produtivas (completas ou desmembradas) são deslocadas para novos espaços territoriais (especialmente áreas subdesenvolvidas e periféricas), onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa (seja pelo seu baixo preço, seja pela ausência de legislação protetora do trabalho e de tradições de luta sindical) (Netto & Braz, 2007, p. 216).

A substituição da produção rígida pela de base flexível – sendo o toyotismo a maior expressão deste novo modelo de produção – somente tornou-se viável graças à incorporação dos avanços técnico-científicos aos circuitos produtivos. A introdução destes recursos de base eletrônica à produção, em substituição ao modelo de base mecânica, tem alterado tanto a configuração das fábricas, quanto o próprio perfil dos trabalhadores (Netto & Braz, 2007).

No interior das fábricas tivemos um processo, ainda em curso, de flexibilização na organização do trabalho, no qual um homem para uma máquina do modelo fordista foi substituído por um único empregado capaz de operar um conjunto de máquinas automatizadas. Conjunto responsável pela produção de artigos diversificados, confeccionados de acordo com a demanda, portanto, sem o acúmulo de grandes estoques (Antunes, 2005).

Esta nova organização no circuito produtivo impôs aos trabalhadores novas exigências. Com relação a este assunto, Netto e Braz (2007) explicam que ao contingente de trabalhadores ligados à produção flexível:

[...] se requer uma qualificação mais alta e, ao mesmo tempo, a capacidade para participar de atividades múltiplas, ou seja, essa força de trabalho deve ser qualificada e polivalente. De fato, nos setores de ponta da produção, “o trabalhador qualificado já não é mais um operário acionador de máquinas complexas [...], mas um “controlador”, “aplicador” e manipulador de comandos cibernéticos” (Dreifuss, 1996, p. 35). Cabe ressaltar, contudo, que, paralelamente àquelas exigências, ocorre um movimento inverso: muitas atividades laborativas são desqualificadas, de forma a empregar uma força de trabalho que pode ser substituída a qualquer momento. Assim, no conjunto dos trabalhadores, encontra-se uma parte extremamente qualificada, que em geral consegue um mínimo de segurança no emprego, e uma grande parcela de trabalhadores precarizados (Netto & Braz, 2007, p. 217).

Nesse contexto de reestruturação produtiva, que, por um lado, exigiu dos sujeitos adaptação à instabilidade de seu trabalho e à flexibilização da produção e, por outro, a necessidade de manutenção das relações sociais capitalistas, dividida entre aqueles que vendem sua força de trabalho e os detentores dos meios de produção, ocorreu a consolidação do construtivismo no âmbito educacional. De acordo com Eidt (2010, p. 169), “esse referencial não foi produzido no abstrato, mas pretende colaborar na construção de um novo homem, capaz de atender às novas demandas do toyotismo”.

O Construtivismo, de acordo com Rossler (2006), pode ser definido como um ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, com forte influência no campo educacional, composto por “diferentes vertentes teóricas que, apesar de sua heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget” (2006, p. 92).

A teoria elaborada por Piaget (1896-1980) foi inserida no cenário educacional brasileiro pelos defensores da Escola Nova. A primeira referência às ideias deste grande pesquisador suíço no Brasil pode ser localizada, de acordo com pesquisa realizada por Klein (1997), no Prefácio da obra: *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, de Édouard

Claparède (1873-1940), redigido por Helena Antipoff⁹ (1892-1974), em 1933. Todavia, embora a teoria piagetiana tenha entrado em cena deste modo tímido e permanecido com pouca expressão, a partir da década de 1970, esta situação se altera e os pressupostos da epistemologia genética passam a receber lugar de destaque no campo educacional (Klein, 1997).

Os fundamentos da teoria construtivista, de acordo com Facci (2004), sustentam que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de um processo no qual o sujeito, partindo de sua estrutura mental, constrói o seu conhecimento ao interagir com as características dos objetos e dos seres humanos que constituem sua realidade. Neste processo, ao construir internamente o conhecimento sobre o meio, o sujeito não apreende uma cópia idêntica do real, mas, a partir do seu ato adaptativo, constrói a sua própria compreensão deste.

Em decorrência da grande influência deste ideário no campo educacional, esta compreensão de que é o sujeito, em sua interação com o meio, que constrói seu conhecimento gerou mudanças no processo educacional. A escola passou a construir um ambiente propício à ação, um ambiente capaz de “proporcionar aos alunos momentos em que ele possa realizar suas próprias experiências, construir o seu conhecimento [...]. A proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-os a construir, individualmente, o conhecimento” (Facci, 2004, p. 106). Assim, para um modo de produção que requer trabalhadores *flexíveis* para enfrentar um mercado de trabalho *instável*, nada melhor do que uma educação também *flexível* que se adapte às necessidades individuais dos alunos, na qual o professor não apresente planejamentos e conteúdos rígidos, mas, sim, uma postura receptiva, apta a acolher e a seguir as suas *inclinações* e de seus educandos.

Nesta perspectiva, na qual a ação do sujeito é aspecto central no processo de aprendizagem, cabe ao professor somente potencializar o ato adaptativo dos alunos. De acordo com Rossler (2006), a tarefa do professor não é a de transmitir conhecimentos, mas de proporcionar que os alunos desenvolvam – a partir de ações pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios e realidade cotidiana imediata dos alunos – a capacidade para interagirem com a realidade de modo autônomo. Nas palavras deste autor:

⁹ Helena Antipoff, discípula de Claparède no Instituto J. J. Rousseau, veio ao Brasil convidada para participar da reforma educacional de Minas Gerais. Reforma empreendida pelo secretário de Estado da Educação, Francisco Campos, que pretendia criar uma *Escola de Psicologia e das Ciências da Educação*, inspirada nos moldes de tal instituição dirigida por Claparède. Antipoff ajudou a edificar a *Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais*. Instituição que contribuiu sobremaneira para a divulgação da teoria de Claparède no Brasil. Autor que exerceu grande influência na obra de Piaget e de grandes nomes da Escola Nova, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho (Klein, 1997).

Uma das formulações centrais da teoria construtivista consiste na ideia de que o conhecimento que se adquire sozinho, isto é, de maneira autônoma, livre e espontânea, é qualitativamente superior e mais importante para a aprendizagem do que o conhecimento resultado da transmissão, ou seja, de formas de ensino que pressuponham um outro indivíduo que elabore e transmita os conhecimentos a serem assimilados. De acordo com esse princípio, o aluno deve ser livre, ter suficiente autonomia, para refletir e agir sobre o mundo, interagir com os objetos do seu meio circundante, ser livre para poder descobrir, para construir internamente o seu próprio conhecimento, suas próprias ideias e pensamentos. Somente assim a escola estaria formando indivíduos livres e com suficiente autonomia intelectual e moral, capazes de, no futuro, darem sequência à construção dos seus próprios conhecimentos, fora dos muros da escola e, assim, decidirem os caminhos de sua vida e de sua sociedade sem dependerem de nenhuma autoridade externa que os conduza. Desse modo, a escola não estaria formando indivíduos passivos, submissos, dependentes de outros para pensar, conhecer e gerenciar a sua própria vida. Estes são os argumentos dos construtivistas (Rossler, 2006, p. 156-157).

Essa ampla valorização da autonomia, isto é, do papel ativo do aluno, capaz de aprender de modo independente e livre de qualquer autoridade, demonstra que “é o sujeito, em primeira instância, que é considerado no processo de aprendizagem” (Facci, 2004, p. 128). Isto é, revela a centralidade da ação do aluno na construção do seu conhecimento, na consolidação de seu desenvolvimento cognitivo.

No Brasil, uma das primeiras pesquisas fundamentada na teoria piagetiana foi publicada em 1977, com o título: *Aplicações da Teoria de Piaget ao Ensino da Matemática*. Este trabalho foi desenvolvido por Luiz Alberto S. Brasil, sob a orientação de Ana Elizabeth e Lauro de Oliveira Lima (Klein, 1997).

Oliveira Lima, de acordo com Klein (1997), foi um dos principais intérpretes da obra piagetiana e coordenador do 1º Congresso Brasileiro Piagetiano, realizado em 1980. Neste evento, Emília Ferreiro apresentou seu inédito trabalho no Brasil sobre a psicogênese da língua escrita, a partir dos pressupostos da epistemologia genética.

Segundo Mortatti (2006), este estudo de Emília Ferreiro inseriu o construtivismo no campo da alfabetização brasileira. De acordo com essa autora:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2006, p. 10).

A adoção dos pressupostos construtivistas não alterou o protagonismo da Psicologia, pelo contrário, esta continuou atuando como um importante sustentáculo científico no processo de ensino da leitura e da escrita. Não obstante às críticas da década de 1970 à inserção da Psicologia no âmbito educacional, esta ciência continuou contribuindo ativamente, tornando-se fundamental no estabelecimento da *revolução conceitual*, na qual todas as discussões sobre a relativização ou a subordinação dos métodos de ensino foram postas de lado. Segundo Mortatti (2006), no bojo desta revolução, a construção ativa do conhecimento pelo alfabetizando tornou-se o único aspecto relevante. A ênfase, portanto, incidiu sobre o sujeito que aprende. Nessa nova perspectiva, o ensino, dissociado da aprendizagem, dispensou qualquer estruturação metodológica.

Os estudos de Carvalho (2000) corroboram essa tese. Em sua análise sobre os artigos científicos referentes à alfabetização, publicados em periódicos do campo educacional, no período entre 1970 e 1992, a pesquisadora verificou uma redução no número de artigos que tratavam de temas relacionados à prontidão para a alfabetização e aos métodos de ensino mais adequados. A autora identificou um movimento crescente do Construtivismo na década de 1970, vindo a se tornar hegemônico entre as décadas de 1980 e 1990. Na década de 1990, vislumbrou um processo incipiente de inserção de novos autores, como: Vigotski e Luria, que propunham a compreensão da alfabetização enquanto uma prática cultural. Com relação ao conteúdo dos artigos ancorados na visão hegemônica do período analisado, Carvalho (2000) avalia que:

[...] o foco central de abordagem dos artigos que utilizaram o referencial construtivista, especialmente na década de 80, era voltado à criança, para à forma como ela constrói o conhecimento sobre a língua escrita, predominando a compreensão de que as sistematizações que a criança faz sobre a leitura são construções próprias e internas, que dependem muito mais do desenvolvimento

das estruturas cognitivas e muito menos do adulto que ensina ou do meio que a cerca (Carvalho, 2000, p. 28).

Soares e Maciel (2000), em seus estudos sobre a produção acadêmica de teses e de dissertações sobre a alfabetização em cursos de Pós-Graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, publicadas entre 1961 e 1989, também constataram este movimento de ascensão do Construtivismo e de redução das obras que valorizavam a avaliação da prontidão no processo de alfabetização.

De acordo com o relatório sobre as 219 teses e dissertações analisadas, as autoras identificaram uma prevalência dos trabalhos sobre alfabetização fundamentados no campo da Pedagogia (39%) e da Psicologia (38%), quadro que confirma a centralidade no cenário acadêmico da Psicologia e Pedagogia nas discussões sobre alfabetização.

As produções no âmbito da Psicologia apresentam duas tendências epistemológicas hegemônicas nas discussões concernentes à alfabetização, quais sejam, a associacionista e a psicogenética; juntas estas totalizam 89% dos textos sobre alfabetização. De acordo com as autoras:

Classificaram-se no quadro teórico do associacionismo as propostas de cunho “ambientalista” ou “comportamentista”, cujo eixo epistemológico se traduz na posição empirista. Nessas propostas, o conhecimento se define pela experiência; a ênfase é posta em estimulações ambientais, métodos de treinamento percepto-motor, modelagens comportamentais, contingências de reforços, procedimentos hierárquicos condizentes com habilidades definidas como requisitos. Nesse quadro, a alfabetização é considerada, fundamentalmente, como processo de codificação e decodificação, que se operacionaliza pela associação entre elementos, enfatizando-se o papel da “prontidão” para a alfabetização, vista como decorrência de aprendizagens anteriores e de habilidades que se configuram como pré-requisitos – decorre daí a preocupação com a validade preditiva de estes de prontidão.

Foram classificados no quadro teórico da Psicologia Genética os textos que se filiam ao referencial cognitivista, cujo eixo epistemológico é o construtivismo: o conhecimento se define pela síntese entre sujeito e objeto, e o caráter interacionista supõe a construção de estruturas cognitivas em progressiva diferenciação e reequilíbrio. A “prontidão” não é considerada pré-requisito

absoluto, mas processo a ser construído na relação com o objeto; a alfabetização é vista como um processo de construção de conhecimento e a ênfase de intervenção recai no desenvolvimento de níveis psicogenéticos, abrangendo a coordenação de ações, funções simbólicas ou de representação e estruturas operatórias (Soares & Maciel, 2000, p. 37).

Ao analisarem a quantidade de publicações destas tendências teóricas hegemônicas ao longo do período em destaque (1961-1989), Soares e Maciel (2000) verificaram a predominância de produções do grupo associacionista na década de 1960 e a superação deste eixo epistemológico pela Psicologia Genética, durante a década de 1980.

Estes estudos confirmam que, neste segundo período de nossa análise, a produção sobre alfabetização encontrou nos pressupostos do Construtivismo a sua base teórico-prática. Dessa forma, a solução às críticas direcionadas à atuação reducionista da Psicologia no âmbito da Educação na década de 1970 pautou-se na valorização do sujeito autônomo, livre, capaz de construir o seu próprio mundo. Segundo Mortatti:

[...] pode-se observar que, mesmo se propondo o deslocamento do eixo das discussões dos métodos de ensino para o nível de maturidade ou o processo de aprendizagem do alfabetizando [...], permanece a psicologia como base teórica com função diretora no ensino da leitura e da escrita (Mortatti, 2006, p. 13).

A função diretora desta ciência, neste segundo período, deixou de subordinar os métodos de ensino da linguagem escrita, para valorizar o sujeito que aprende. Essa alteração na direção, marcada pela supervalorização do processo de aprendizagem do sujeito cognoscente, assumido como quase totalmente independente do processo de ensino e do conteúdo ofertado, apresenta-se consonante às novas necessidades do projeto político econômico capitalista, que, em sua reestruturação, passou a exigir o desenvolvimento de um *novo* homem: proativo, polivalente, central no processo produtivo, flexível para adaptar-se às crises cíclicas do Capital.

1.3 PSICOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XXI (2001-2011):

Esse sobrevoo panorâmico sobre a relação entre Psicologia e alfabetização no século XX nos permite visualizar a *função diretora* desta ciência no campo educacional hegemônico.

Diante disto, aumenta a necessidade de compreendermos o modo como a Psicologia tem se inserido atualmente nas discussões sobre o ensino da leitura e da escrita. Para tal, realizamos um levantamento na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) dos artigos científicos publicados em língua portuguesa, nos periódicos brasileiros de Psicologia, no período entre 2001 e 2011, que utilizaram ao menos um dos seguintes descritores: alfabetização, leitura e/ou escrita. Nesse processo, localizamos 67 artigos.

Os artigos elencados foram localizados em nove periódicos. Na tabela a seguir, é possível verificar a distribuição dessas produções entre os periódicos de Psicologia pesquisados no SciELO:

Tabela 2 – Distribuição dos artigos por periódicos de Psicologia: 2001-2011.

Nome do periódico	Nº de artigos
ABRAPEE	12
Estudos de Psicologia	09
Fractal	01
Paidéia	04
Psicologia e Sociedade	01
Psicologia em Estudo	10
Psicologia USP	03
Psicologia, Ciência e Profissão	01
Psicologia: Reflexão e Crítica	17
Psicologia: Teoria e Pesquisa	02
Psico-USF	07
TOTAL:	67

No que se refere às modalidades de pesquisa, os artigos podem ser divididos em dois grupos: os relatos de pesquisa, com aproximadamente 80% das produções, e os estudos teóricos, com aproximadamente 20% dos artigos. Vale destacar que nenhum texto se encaixou na modalidade relato de experiência ou abordou a atuação do psicólogo ou do professor, no campo da alfabetização como tema principal.

Para verificarmos como o conhecimento teórico da Psicologia se objetivou nestes artigos, buscamos apreender a concepção de aprendizagem e desenvolvimento que, implícita ou explicitamente, orientou cada trabalho. A partir dessa análise, os textos foram distribuídos e agrupados de acordo com as aproximações conceituais. Nesse processo, que em nenhuma hipótese esgotou todas as possibilidades de análise desse material, a maioria dos textos constituiu três grandes grupos¹⁰, classificados como: grupo Cognitivista¹¹ (27 artigos), grupo

¹⁰ Ver em anexo os artigos analisados e a distribuição destes em seus respectivos grupos.

Psicolinguístico (17 artigos) e grupo Subjetivista (11 artigos). Para melhor compreensão, a seguir trataremos dos elementos que caracterizam cada grupo.

O grupo Cognitivista, composto por 44% dos artigos pesquisados, apresenta a leitura como uma habilidade dinâmica que envolve diversos aspectos, como: capacidade sensorial, percepção, memória, consciência fonológica, fluência, criatividade, flexibilidade, aprendizagem e motivação. Esses artigos consideram que o desenvolvimento dessa complexa habilidade está relacionado a fatores biológicos, neuropsicológicos, sociais e pedagógicos.

Dentre os temas abordados nesse grupo de artigos, dois se destacam: os estudos referentes às competências metacognitivas de leitura e as pesquisas sobre o nível de compreensão em leitura.

Somente dois artigos deste grupo (Capovilla, Capovilla, Viggiano, Mauricio & Bidá, 2005; Oliveira, Lukasova & Macedo, 2010) apresentaram considerações explícitas sobre o processo de desenvolvimento da leitura.

Esses dois artigos, com base nos estudos de Frith e Morton, descrevem três estágios no processo de aquisição das estratégias de leitura. No primeiro estágio, definido como logográfico, as palavras escritas são reconhecidas mediante a apreensão das propriedades relacionadas ao contexto, forma e cor dessas palavras. No desenvolvimento dessa estratégia logográfica, o sujeito, embora capaz de reconhecer algumas palavras presentes em seu cotidiano, por meio das propriedades contextuais gerais dessas, ainda é incapaz de compreender a estrutura grafêmica de cada palavra. Nesse estágio, em que a leitura apresenta um caráter icônico e ideográfico, o sujeito revela-se incapaz de ler palavras que não esteja familiarizado. No estágio seguinte, o alfabético, o sujeito passa a desenvolver a rota fonológica e a dominar a relação entre grafema-fonema. Mediante essa habilidade de representação das unidades fonéticas em letras, o aprendiz consegue ler palavras novas. Todavia, isso só é possível se essas palavras apresentarem regularidade na relação entre grafemas e fonemas, de tal modo que a imagem fonológica decodificada esteja relacionada às palavras já armazenadas no léxico fonológico do sujeito. No último estágio, classificado como ortográfico, a leitura se dá por meio do domínio da representação ortográfica da palavra. Nesse estágio, no qual ocorre o desenvolvimento da estratégia lexical, o sujeito, capaz de

¹¹ Diante da multiplicidade de abordagens teóricas que compõem a Psicologia Cognitivista, a Psicolinguística e as teorias que valorizam a subjetividade, encontramos dificuldades em definir conceitual e aprioristicamente os grupos que constituem a nossa análise. Ao discorrer sobre o Cognitívismo, a autora Witter (1984) corrobora a nossa compreensão, destacando a diversidade de vertentes propostas pelos pesquisadores que compõem esta abordagem (Witter, Geraldina Porto. 1984. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU). Não obstante ao ecletismo teórico no interior de cada abordagem, buscamos em nosso estudo compor grupos com artigos que apresentem aspectos conceituais comuns entre si.

reconhecer as unidades morfológicas das palavras, lê palavras em que a relação grafofonêmica é irregular.

Interrupções ocorridas entre esses estágios de compreensão da leitura podem indicar a existências de transtornos de aprendizagem. Nesse quadro, Oliveira (et. al, 2010) considera a dislexia do desenvolvimento como o distúrbio de leitura mais comum. Sobre a relação entre a dislexia do desenvolvimento e a descontinuidade no processo de aquisição das estratégias de leitura, Capovilla (et. al, 2005) com base nos estudo de Frith (1990) assevera que:

Tal interrupção pode ocorrer já na passagem do estágio logográfico para o alfabético, como no caso da dislexia fonológica; ou apenas na passagem do alfabético para o ortográfico, como no caso da assim chamada dislexia morfológica. No primeiro caso a dificuldade constitui um distúrbio de desenvolvimento propriamente dito, fruto de disfunção fonológica frequentemente com substrato constitucional definido; ao passo que, no segundo caso, a dificuldade constitui mais um atraso de desenvolvimento do que propriamente um distúrbio, sendo o prognóstico consideravelmente melhor (Capovilla, et. al, 2005, p. 16).

O desenvolvimento dos estágios de leitura sem interrupções garante o estabelecimento das estratégias fonológicas e lexicais. A atuação conjunta dessas estratégias possibilita o processamento da linguagem escrita. Essa relação, de acordo com alguns artigos desse grupo, pode ser definida como *dupla rota*. Segundo as produções analisadas, a leitura pela rota fonológica se caracteriza pela conversão dos grafemas em fonemas, no processo de leitura, e dos fonemas em grafemas, na escrita. O armazenamento fonológico das palavras permite a ampliação do léxico e das representações semânticas e ortográficas correspondentes. A partir desse léxico semântico-ortográfico, a leitura pode ocorrer utilizando a representação ortográfica e o significado dessas palavras, ou seja, pela rota lexical.

Com o objetivo de verificarem a relação entre essas duas rotas, parte destes artigos concentraram esforços na aplicação de testes com palavras isoladas, pseudopalavras e nomeação de figuras. Por meio dos testes empregados, os pesquisadores buscaram apreender o modo de utilização das estratégias fonológica e lexical empregadas no processamento da leitura e da escrita desses elementos isolados.

Outros artigos desse grupo empreenderam pesquisas sobre as estratégias utilizadas no processo de leitura e compreensão, não de elementos isolados, mas, sim, de textos. Esses

estudos constataram que a habilidade do leitor proficiente está diretamente relacionada ao uso de estratégias *metacognitivas*. Essas estratégias são definidas como a consciência que o leitor apresenta sobre os procedimentos adequados para a realização da leitura, o monitoramento de sua compreensão do texto lido, bem como a regulação dos processos cognitivos envolvidos nessa tarefa. A metacognição, portanto, pressupõe a reflexão e o controle consciente sobre a própria capacidade de entender o conteúdo apresentado e de autorregulação dos processos cognitivos.

Artigos deste grupo consideram que o ensino dessas estratégias propicia ao aluno um desempenho superior em suas atividades de compreensão em leitura. As estratégias elencadas nas obras analisadas podem ser divididas entre as correspondentes à *pré-leitura* do texto: análise do título, dos tópicos, das ilustrações, a ativação do conhecimento prévio, a realização de inferências sobre o conteúdo; ao *período de leitura*: na qual deve ocorrer o destaque das ideias principais do texto e das palavras importantes, a confirmação ou refutação das hipóteses elencadas; *período pós-leitura*: neste, o aprendiz deve refletir sobre o conteúdo lido, elaborar paráfrases, resumos e sínteses. Além dessas, há estratégias que perpassam todos esses períodos, como o pensamento em voz alta e o auto monitoramento da motivação.

O grupo Cognitivista, portanto, postula que o desenvolvimento do leitor competente está relacionado ao domínio dessas estratégias. Nesse contexto, ao professor cabe o papel de ensinar as melhores estratégias para que os alunos possam refletir sobre seu próprio processo cognitivo, autorregulando seu pensamento, comportamento e sua relação com o texto.

O segundo grupo, o Psicolinguístico, é composto por artigos que consideram a aquisição da linguagem escrita atrelada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, divididas em habilidades epilinguísticas e metalinguísticas.

De acordo com esse grupo, a capacidade do sujeito em utilizar a linguagem como instrumento de compreensão e expressão verbal é adquirida de modo espontâneo ao longo do processo de socialização. Isso significa que a capacidade da criança em se comunicar desenvolve-se, inicialmente, por meio da utilização, não consciente, da estrutura gramatical da linguagem. Essa competência linguística espontânea, ou seja, que ocorre sem o controle intencional da criança, é definida como habilidade epilinguísticas.

A habilidade epilinguísticas é considerada como precursora da competência metalinguística, esta, por seu turno, envolve o domínio consciente dos elementos estruturais da linguagem. Em outros termos, a habilidade metalinguística é definida como a capacidade do sujeito em manipular intencionalmente a linguagem como objeto de conhecimento do seu

próprio pensamento. Três habilidades metalinguísticas são essenciais no processo de alfabetização: consciência fonológica; consciência sintática e consciência morfológica.

A consciência fonológica está relacionada ao acesso consciente ao patamar fonológico da fala. Envolve, portanto, a reflexão, análise e manipulação intencional das unidades que compõem a linguagem (palavras, sílabas, fonemas). No nível epilinguístico, o sujeito, mesmo não tendo compreensão clara de como a fala é organizada, é capaz de, minimamente, reconhecer as diferentes palavras, discriminar as que terminam com o mesmo som (rimas) ou as que iniciam com o mesmo som (aliteração). Todavia, nesse nível não ocorre o acesso aos fonemas, uma vez que essa unidade, a menor unidade da linguagem, não é naturalmente evidenciada na fala oral e, por isso, requer instruções explícitas. O desenvolvimento da competência em identificar e manipular as palavras, sílabas, segmentos sonoros (rimas e aliterações) e fonemas é fundamental à alfabetização, pois possibilita a aquisição do princípio alfabético – de acordo com esse princípio, os sons das palavras correspondem aos fonemas – o que gera condições iniciais para o processo de compreensão textual.

Outra habilidade importante no processo de aprendizagem da linguagem escrita é a consciência sintática. Seu papel no processo de alfabetização está relacionado ao controle intencional sobre a sintaxe da língua. O domínio da estrutura gramatical das frases possibilita que as palavras sejam articuladas de modo a garantir a produção de enunciados cognoscíveis. A leitura, nesse sentido, não é compreendida apenas como um simples processo de decodificação dos aspectos fonológicos, mas como um processo articulado, orientado pelos elementos semânticos e sintáticos. Assim, a compreensão destas pistas gramaticais possibilita a identificação de palavras novas ou difíceis, bem como a compreensão de frases e textos, contribuindo para a extração do significado da produção textual.

A consciência morfológica é a habilidade metalinguística de refletir sobre as menores unidades linguísticas com significado próprio, os morfemas. Os morfemas são divididos em raízes e afixos. A raiz é definida como o núcleo mínimo de representação morfológica. Os afixos são subdivididos em duas classes: prefixos e sufixos. Dessa forma, as palavras podem ser classificadas como morfológicamente simples, quando compostas por um morfema, ou morfológicamente complexas, quando possuem mais de um morfema. Essa habilidade metalinguística contribui no processo de leitura e escrita à medida que possibilita ao aprendiz a aquisição do princípio semiográfico, que envolve a compreensão da relação dos grafemas com o significado e origem das palavras. A aquisição deste princípio, por exemplo, possibilita a escrita correta da palavra *açaizeiro*, que apresenta ortografia ambígua, se o aluno souber que essa palavra é derivada da palavra *açaí*.

De acordo com esse grupo de artigos, o desenvolvimento metalinguístico está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da alfabetização. Embora essa não seja uma questão consensual, a maioria dos artigos defende que há uma relação causal recíproca entre as habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita, o que significa dizer que as habilidades metalinguísticas, em especial a consciência fonológica, são elementos facilitadores fundamentais no processo de alfabetização; a aquisição da linguagem escrita, por sua vez, favorece o desenvolvimento dessas habilidades.

No terceiro grupo, classificado como Subjetivista, o elemento conceitual comum aos artigos é a abordagem da dimensão subjetiva relacionada à escrita ou à leitura, uma vez que não encontramos nesse grupo discussões sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita e desenvolvimento. Avaliamos que, em decorrência do modo de abordagem do aspecto subjetivo, esse grupo pode ser subdividido em dois subgrupos: no primeiro, a escrita ou a leitura são tratados como meios de expressão ou de transformação subjetiva; no segundo, os artigos abordam a relação entre os processos subjetivos e as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita. A seguir, apresentaremos esses dois itens de maneira mais detalhada.

No primeiro subgrupo, os artigos não tratam da linguagem escrita a partir do âmbito do ensino formal, mas a adotam como um meio de construção da subjetividade. Nessa perspectiva, ler e escrever são consideradas experiências que não se encerram nos simples processos de codificação e decodificação da linguagem; são experiências que estruturam a subjetividade e possibilitam a expressão das vivências individuais, o autoconhecimento e a elaboração de conflitos pessoais.

Partindo desses pressupostos, a *escrita* é definida como um elemento, um suporte, que se interpõe entre o sujeito e o mundo e que possibilita a edificação e a transmissão dos aspectos conscientes e inconscientes dos sujeitos, a *leitura*, por sua vez, é compreendida como um campo propício para o estabelecimento de uma relação dialógica entre o leitor e o texto.

Nesta relação dialógica, o *texto*, que antes do encontro com o leitor existia apenas como um *por vir*, como um objeto com potência *para ser*, efetiva-se como produção e o *sujeito*, neste encontro, ganha a possibilidade de ressignificar seus conflitos, sua compreensão sobre si e sobre a realidade.

Alguns autores deste grupo compreendem que a leitura e a escrita não podem ser reduzidas ao processo de compreensão e de decifração de palavras, dito de outro modo, a linguagem escrita não deve ser entendida como um simples meio entre dois polos, a saber, a compreensão do leitor e a mensagem do texto; é preciso ir além desta delimitação, isto é, os estudos sobre esta forma de linguagem devem também considerara singularidade do escritor e

do leitor. O texto, nesta perspectiva, não pode ser considerado como uma produção que encerra em si um sentido único, da mesma forma que a leitura, dessa obra ou de qualquer outra, não será uma experiência igual para todos os sujeitos.

No segundo subgrupo, encontramos dois artigos que relacionam as dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita às questões subjetivas. Estas produções destacam que, embora fundamental, tal relação não é o único fator envolvido no fracasso dos alunos no aprendizado da leitura e escrita. Esses artigos consideram que além da influência dos fatores externos, como as questões estruturais da escola e da família do estudante, é preciso que os profissionais envolvidos com a educação considerem no momento de planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico a dimensão subjetiva dos alunos e dos professores.

Verificamos que o indivíduo é o elemento central nestes três grupos (Cognitivista, Psicolinguístico e Subjetivista). Nestes, a aquisição da linguagem escrita, ora compreendida como resultado do desenvolvimento de competências metacognitivas, ora como fruto decorrente das habilidades linguísticas, é um processo no qual os fatores cognitivos e atitudinais do sujeito são elementos propulsores essenciais; ao passo que as dimensões sociais, pedagógicas e teóricas são consideradas secundárias. Nestes três grupos, o foco no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, portanto, é direcionado à ação do sujeito, que, na medida em que desenvolve suas competências, (re)constrói o seu conhecimento ou a sua subjetividade.

Esse movimento de focalizar em primeiro plano o aluno, retirado de cena, ou deixando em segundo plano, o professor, as ações pedagógicas, as relações sociais e o conhecimento teórico, é, em nossa avaliação, a característica que se evidencia nestes três grupos. Por este motivo, neste capítulo, buscaremos compreender as determinações que compõem este traço comum e, no terceiro capítulo, analisaremos as implicações, a principal limitação e as potencialidades teóricas de cada grupo nas discussões sobre a alfabetização.

Consideramos que tal centralidade no indivíduo, característica presente nos três grupos, está em consonância com a atual forma de organização dos meios de produção. Atual organização que dialeticamente engendra os pressupostos Pós-Modernos.

A era capitalista Pós-Moderna – inaugurada pelo processo de reestruturação no modo rígido de produção de metas, rotinas e produtos da era Moderna – caracteriza-se pela flexibilização do modo produtivo, que requer trabalhadores polivalentes, capazes de manipular diversas máquinas de tecnologia leve, no processo de produção de artigos diversificados, em prazos curtos, uma vez que tal produção flexível é orientada pela demanda.

Esta reestruturação no modo produtivo, que teve início como resposta à longa recessão que decretou o final da *Era de Ouro*, conforme destacamos anteriormente, reconfigurou as fábricas, exigiu um novo perfil dos trabalhadores e, conseqüentemente, *reestruturou* os elementos ideológicos, que se espalharam nas diversas áreas, dentre elas a educação, em geral, e o processo de alfabetização, em particular.

Encontramos, como um dos pilares centrais deste novo universo ideológico da sociedade contemporânea, a forma de compreensão e valorização do conhecimento sobre a realidade. A explicação sobre a realidade nesta perspectiva, de acordo com Eidt e Cambaúva (2011), deixa de pautar-se em pressupostos considerados verdadeiros, universais, para assumir as experiências individuais como as únicas balizas capazes de orientar a compreensão do sujeito sobre o mundo. Dessa forma, ao invés das metanarrativas, é o discurso que orienta qualquer explicação sobre o mundo. A verdade absoluta inexistente, a composição da realidade, portanto, é única, individual, pois depende da interpretação de cada sujeito. Assim, na pós-modernidade:

Difunde-se fortemente a ideia acerca da falência da razão humana em conhecer o mundo. Na verdade, não só em conhecer o mundo, mas também em orientar nossas ações como um todo, seja no campo da ética e da moral, como também no que diz respeito ao âmbito das questões práticas do cotidiano dos indivíduos. O projeto iluminista de colocar a razão humana como um tribunal acima de qualquer suspeita e não subjugado a nenhuma outra instância vem recebendo fortes ataques dos mais diversos campos da atividade social contemporânea. O postulado pós-moderno da impossibilidade ou da indeterminação do conhecimento humano tem sido proferido nos quatro cantos do planeta, nas mais diversas formas. Do senso comum às ciências e à filosofia, passando pelas artes, pelo cinema, pela literatura, pela mídia em geral, este lema ganhou rápida adesão. De fato, está na moda afirmar e defender a inacessibilidade da realidade objetiva. E, assim, cada vez mais o homem tem sido compreendido como um ser incapaz de conhecer o mundo. Incapaz de determinar suas leis e prever racionalmente seus fenômenos [...] Em alguns casos mais extremos até a própria existência da realidade objetiva tem sido questionada, abrindo-se as portas para formas bastante retrógradas de idealismo e até mesmo para o misticismo (Rossler, 2006, p. 205-206).

Sendo a realidade objetiva inacessível, resta ao sujeito a possibilidade de, mediante sua interpretação, criar suas próprias hipóteses sobre o mundo. Eidt e Cambaúva (2011) destacam que, na pós-modernidade, esse caráter ativo no processo de compreensão da realidade, a partir das experiências individuais, é muito valorizado.

Esta valorização, ao mesmo tempo em que eclipsa o conhecimento historicamente produzido pelos homens, viabiliza a constituição psíquica ancorada no individualismo e no pragmatismo, uma vez que a experiência pessoal passa a ser adotada como o único fiel da balança. Neste cenário, “o sujeito vive voltado para si, quando o coletivo só serve para atrapalhar suas vivências individuais” (Eidt & Cambaúva, 2011, p. 53). Sobre este aspecto, Rossler (2006) assevera que:

A ideia pós-moderna acerca da natureza subjetiva do conhecimento e a suposição de que aquilo que chamamos de realidade é sempre relativo ao sujeito que o percebe estão em perfeita sintonia com os valores centrais da ideologia de nossa sociedade contemporânea, mais especificamente, o indivíduo livre e autônomo visto como categoria central dos processos sociais, isto é, o indivíduo como referência máxima em todo e qualquer fenômeno humano psicológico ou social. A centralidade do indivíduo, sua posição de protagonista dos fenômenos humanos, coloca-o diretamente como o ser determinante da realidade e do conhecimento. Afirmar o caráter individual, particular do conhecimento – o conhecimento enquanto propriedade do sujeito que conhece –, não é outra coisa senão defender o pressuposto liberal do Eu, do Indivíduo, como referência máxima da vida social. Em outras palavras, é o Eu quem define o que é e o que pode ser conhecido, e até mesmo o próprio conhecimento. Determina inclusive a própria realidade (Rossler, 2006, p. 213-214).

Ao defender o indivíduo como elemento *central dos processos sociais, determinante da realidade e do conhecimento*, a Pós-Modernidade retira qualquer possibilidade de captação das mediações e contradições que compõem a totalidade, pois tanto o real como a história gravitam em torno do sujeito, isto é, encontram-se circunscritos ao raio de influência da vida do indivíduo; fora deste limite existencial, tudo é incerto, pois não é confirmado pela *referência máxima* de todos os fenômenos: a experiência do sujeito. Duarte (2001), com base

nos estudos de Celso Frederico, considera que essa centralidade do indivíduo decorre do processo de:

[...] fragmentação da vida social e do mundo do trabalho produzida pela “última façanha do capital”, isto é, no influxo da terceira revolução industrial, a ofensiva selvagem do capital recriou o ideal do livre mercado, desenvolveu novas formas de exploração do trabalho humano e pôs em movimento um processo de dessolidarização da vida social, um autêntico salve-se quem puder, expresso no culto do individualismo e naquelas formas relativistas de pensar, que cultivam a fragmentação e a descrença nas possibilidades emancipatórias da razão. Essa nova etapa do capitalismo, marcando a transição do fordismo-keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu uma reestruturação da produção e conseqüente precarização das relações de trabalho. Com isso assistiu-se a uma fragmentação do tecido social (Duarte, 2001, p. 103).

Essa precarização nas relações de produção demonstra que, sob o capitalismo contemporâneo, o mercado de trabalho foi substantivamente alterado com a reestruturação produtiva. Atualmente, o capital empreende um amplo processo de desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pelos trabalhadores e que, em grande medida, constituíram as políticas do *Welfare State*. Esse processo de desregulamentação do trabalho atinge boa parte dos trabalhadores, que, inseridos em empresas terceirizadas, convivem com alta rotatividade, poucas garantias e baixos salários. O grupo composto por trabalhadores altamente qualificados e polivalentes, que, inseridos em grandes empresas, encontram garantias e direitos, constitui um pequeno núcleo (Netto & Braz, 2007).

No mercado de trabalho atual, portanto, encontramos “de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, sub contratado etc.” (Antunes, 2005, p. 62). Além destes elementos, a complexificação no mundo do trabalho, segundo Antunes (2005), decorre também do aumento da classe trabalhadora inserida no setor de serviços.

O expressivo aumento do trabalho assalariado por meio do setor de serviços tem gerado grande impacto na configuração do capitalismo contemporâneo, a tal ponto que diversos teóricos decretam a substituição do modelo de produção pautado na indústria, pelo

modo centrado nas atividades do setor de serviços, isto é, decretam o nascimento de uma nova sociedade, uma *sociedade pós-industrial, pós-capitalista*. Todavia, esta tese é, no mínimo, equivocada. Primeiramente, os setores terciários da economia não acumulam capital autônomo, ou seja, são setores diretamente dependentes do grande capital industrial, o que significa dizer que somente é possível o aumento do setor de serviços se as indústrias mantiverem os salários de seus empregados. Segundo aspecto importante: a ampliação do assalariamento no setor de serviços representa um movimento de amplo espraiamento da lógica industrial, não o inverso. Isto é, a indústria estende a sua lógica de fragmentação e especialização na produção de mercadorias, para elaboração de necessidades e de serviços, direcionados a todas as dimensões da vida social (Antunes, 2005; Netto & Braz, 2007).

Segundo Antunes (2005), a dinâmica produtiva capitalista continua tendo como grande eixo a relação entre capital variável e constante, ou seja, no capitalismo contemporâneo, a interação que se estabelece entre a atividade humana, mediante a venda da força de trabalho, e os meios de produção, privativos aos capitalistas, permanece como estrutura central. Todavia, atualmente ocorre um processo de complexificação dessa relação.

Com o *influxo da terceira revolução industrial*, o mundo do trabalho passou a ser agitado por múltiplos processos, dentre os quais, podemos destacar: a redução da classe operária industrial tradicional, desestruturação dos sindicatos, aumento do assalariamento no setor de serviços, crescente inclusão do contingente feminino no mundo operário e intensa desregulamentação trabalhista, efetivada na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, terceirizado (Antunes, 2005).

Estes vários elementos, ao mesmo tempo em que assinalam uma heterogeneização e fragmentação da classe trabalhadora, indicam que esta classe, em constante crescimento, ainda necessita vender a sua força de trabalho para ter acesso aos produtos fundamentais à manutenção de sua vida material e espiritual. Em outros termos, esta complexificação no mundo do trabalho não representa o estabelecimento de uma sociedade pós-capitalista, na qual todos os conflitos entre as classes antagônicas foram superados, mas, sim, assinala o grande esforço empreendido pelo Capital na tentativa de tentar mascarar, por meio da fragmentação da realidade e da ampla valorização do individualismo, as contradições inerentes a esta forma de organização de produção alienante (Antunes, 2005).

Vale ressaltar que o conceito de individualismo não é entendido como sinônimo de egoísmo. Este conceito constitui um processo ideológico da classe burguesa, que busca engendrar a compreensão de que o homem possui uma natureza universal, que encontra sua máxima expressão nas características próprias do indivíduo burguês. Essa concepção de

indivíduo – portador de uma essência a-histórica e *referência máxima* de todos os fenômenos sociais – é ideológica porque visa obscurecer as relações entre os sujeitos singulares e a cultura acumulada pelo gênero humano. Em outros termos, o individualismo é compreendido como um artifício ideológico, e não uma avaliação moral, pois quanto maior o foco nas características peculiares do sujeito, considerado como o *ser determinante da realidade e do conhecimento*, menor a possibilidade de estabelecimento de uma relação consciente com as mediações e contradições que compõem a totalidade, constituída pela fragmentação social e pela complexificação no processo produtivo (Duarte, 2012).

Não obstante as declarações em prol do estabelecimento de uma nova sociedade, pautada no nascimento de uma pretensa *sociedade pós-industrial*, a principal contradição na sociedade capitalista, decorrente do crescente desenvolvimento das forças produtivas, gerado pelo trabalho de *todos* os homens, e a apropriação *privada* dos produtos e dos meios de produção, continua vigente na atualidade (Duarte, 2001; Saviani, 2008). Essa contradição, entre o aumento do que é produzido pela atividade social humana e a apropriação privada desta riqueza objetiva, que indica a manutenção das bases do capitalismo, que a burguesia ideologicamente tenta eclipsar, pode ser observada no campo de *formação* para a atividade produtiva, uma vez que:

O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição (Saviani, 2008, p. 243-244).

Na medida em que os avanços científicos são incorporados ao processo produtivo, a potência espiritual é transformada em força produtiva, isto é, o conhecimento ao ser objetivado passa a constituir uma nova maquinaria, um novo circuito produtivo, transforma-se, portanto, em um meio de produção. Como meio de produção, o conhecimento, no capitalismo, deveria ser apropriado apenas pela classe dominante. Todavia, sem o mínimo de apropriação deste conhecimento, os trabalhadores não podem manipular as complexas máquinas e sistemas, não podem produzir, assim, não podem acrescentar valor ao capital. Frente a esta contradição, os capitalistas criaram mecanismos para possibilitar o acesso a esta força produtiva para uma parte da classe trabalhadora, entretanto, de modo subjugado, parcelado; ao ponto que tal conhecimento seja capaz de torná-lo potencialmente apto à produção e capaz de minimamente participar da vida em sociedade (Saviani, 2003).

De acordo com Duarte (2001), a administração desta contradição é uma árdua tarefa destinada aos membros da classe detentora dos meios sociais de produção, pois, ao capitalista:

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (Duarte, 2001, p. 26-27).

É neste contexto social contraditório, no qual os sujeitos precisam ter acesso a um quadro mínimo de conhecimentos “sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (Saviani, 2008, p. 234), que localizamos os artigos da Psicologia sobre alfabetização por nós analisados. Estes artigos, ao tomarem o indivíduo como *referência máxima* do processo educativo, dialeticamente, constituem este cenário. Cenário marcado pela reestruturação produtiva, complexificação do mercado de trabalho, individualismo, desvalorização do saber historicamente acumulado e exaltação de uma educação escolar pautada no desenvolvimento de habilidades e de competências esvaziadas de conteúdos, que visam tornar o indivíduo apto a adaptar-se às constantes mudanças no sistema produtivo.

Diante deste movimento hegemônico, surgem os seguintes questionamentos: o que esperar de uma escola pautada em pressupostos nos quais o professor é um subalterno no processo de aprendizagem do aluno, no qual ele não dirige, mas *acompanha as inclinações e interesses* da criança? Quais as consequências da inserção da Psicologia neste processo de ampla valorização da experiência do sujeito em detrimento do papel da escola em transmitir o conhecimento científico no processo de alfabetização? Existem outras possibilidades de participação da Psicologia, além das avaliadas até aqui como hegemônicas?

Com o objetivo de responder a estas questões, no próximo capítulo, por meio do estudo da Psicologia Histórico-Cultural, buscaremos elementos teóricos que reforcem a nossa compreensão de que os limites da relação entre Psicologia e Educação são historicamente datados, portanto, passíveis de serem transformados. Tais elementos teóricos sustentarão, em nosso terceiro capítulo, nossa análise sobre as consequências do pensamento hegemônico e nosso movimento de contraposição às influências destas no âmbito da alfabetização.

2 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E DESENVOLVIMENTO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*[...] Graças à vida que me deu tanto.
Me deu o som e o abecedário, com eles, as palavras que penso e declaro: mãe, amigo,
irmão[...]*

Violeta Parra (Graças à vida).

No primeiro capítulo buscamos apreender as principais características da inserção do conhecimento científico desenvolvido pela Psicologia no âmbito do processo de ensino da linguagem escrita no Brasil. Neste intento, verificamos que a relação entre as demandas educacionais e os pressupostos metodológicos hegemônicos da Psicologia é parte constitutiva do projeto político-econômico capitalista.

Neste segundo capítulo, por meio do estudo da Psicologia Histórico-Cultural, empreenderemos um duplo processo: pretendemos reforçar a constatação da indissociável unidade entre a estruturação do conhecimento teórico-prático e o modo de produção e reprodução da vida; ao mesmo tempo em que buscaremos subsídios teóricos que sustentem o nosso movimento de contraposição aos desdobramentos do conhecimento hegemônico sobre a alfabetização, objetivo do nosso terceiro capítulo. Para tanto, realizaremos no presente capítulo um breve estudo sobre o contexto histórico revolucionário no qual nasceu a Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender o desenvolvimento desta perspectiva teórica e da Educação em um período de intensas transformações sociais; posteriormente apresentaremos os fundamentos desta Psicologia, tomando como referência central os escritos dos seus principais elaboradores: Alexander Romamovich Luria (1902-1977), Aléxis N. Leontiev (1903-1979) e Lev Semionovich Vigotski¹² (1896-1934).

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

Para obtermos uma compreensão mais aprofundada dos postulados científicos da Psicologia Histórico-Cultural precisamos, ainda que de modo breve, recuperar a sua

¹² Existem diferentes formas de grafar o sobrenome deste autor em português. Em nossa redação optamos pela utilização da seguinte representação: Vigotski, por ser a forma utilizada nas traduções das obras traduzidas diretamente do russo para a Língua Portuguesa. No entanto, manteremos a grafia utilizada quando fizermos referência a outras traduções.

historicidade. Nesse movimento de resgate das condições objetivas que conduziram a elaboração desta perspectiva teórica, delinearemos um panorama geral do cenário da Rússia no período *pré e pós-revolucionário*.

A Rússia, que antecede a revolução, se comparada às demais potências políticas mundiais do período, como Inglaterra, Alemanha e França, pode ser retratada como uma nação de enorme extensão territorial, com parco e localizado desenvolvimento industrial, com uma população pobre, eminentemente camponesa e insatisfeita com as guerras e o anacronismo das instituições czaristas. A pressão externa, do Imperialismo Expansionista e da organização da Classe Operária, sobre este caldeirão de ingredientes sociais, acelerou a produção de condições objetivas por mudanças na Rússia (Tuleski, 2004).

Diante de tal necessidade por mudança, os homens daquele período histórico, por meio de intensos combates, destituíram o regime czarista do poder em 1917. A responsabilidade pela administração dos novos rumos da Rússia, de acordo com Hobsbawm (1995), foi colhida pelo proletariado, que se apresentava como a classe social mais organizada politicamente.

Esta organização dos operários foi condição fundamental no processo de estabelecimento do imprescindível apoio de significativa parcela dos oficiais do exército e dos camponeses. Os membros do Exército Vermelho enxergavam na coordenação operária a única força política capaz de evitar a fragmentação da Grande Rússia em pequenos países; o campesinato, por sua vez, avaliou que o poder operário seria a via mais propícia para a tomada da terra das mãos dos latifundiários. Estas adesões foram decisivas à vitória bolchevista na Guerra Civil de 1918-1920 (Hobsbawm, 1995).

A bandeira empunhada pela classe revolucionária operária, de implantação de um modo de organização social pautado na socialização dos meios de produção, não pôde ser imediatamente estabelecida no período pós-revolução, por ausência de terreno propício para tal empreitada. De acordo com Hobsbawm:

[...] uma revolução da Rússia não podia e não seria socialista. As condições para uma tal transformação simplesmente não estavam presentes num país camponês que era um sinônimo de pobreza, ignorância e atraso, e onde o proletariado industrial, o predestinado coveiro do capitalismo de Marx, era apenas uma minúscula minoria, embora estrategicamente localizada (Hobsbawm, 1995, p. 64).

Com base nos estudos de Lênin, Tuleski (2004) esclarece a afirmação acima, evidenciando que havia um movimento na Rússia de superação das estruturas feudais em direção ao capitalismo, entretanto, o desenvolvimento produtivo industrial russo apresentava-se muito distante do “patamar de desenvolvimento capitalista de outros países, cuja materialidade engendrara o operariado revolucionário e a possibilidade do socialismo, tal como fora concebido por Marx” (Tuleski, 2004, p. 72). Diante da ausência desta materialidade, isto é, dos meios necessários para a produção e socialização das riquezas, o estabelecimento do socialismo passou a ser fundamentado na possibilidade:

[...] da transformação da Revolução Russa em revolução mundial, ou ao menos europeia. A princípio o governo bolchevique deveria “aguentar-se”, mantendo a produção e estimulando a revolução em outros países. Tal revolução mundial não aconteceu e a Rússia Soviética foi condenada ao isolamento empobrecido e atrasado, em decorrência dos anos de guerra civil e de intervenção estrangeira (Tuleski, 2004, p. 77-78).

Frente a este isolamento, coube aos próprios revolucionários a geração de condições necessárias para o desenvolvimento em larga escala do processo produtivo na indústria e no campo, bem como a criação de meios efetivos para a distribuição dos produtos deste processo. De acordo com Tuleski (2004), uma empreitada de tal envergadura não poderia ocorrer sem conhecimento técnico. Fato que recolocou os membros da classe burguesa – até então excluídos das decisões políticas e econômicas – em atividades de planejamento e gerenciamento e engendrou a manutenção da divisão do trabalho entre os que o elaboram e os que o executam.

A Revolução, portanto, passou a combinar elementos de uma revolução proletária – que, por exemplo, determinou juridicamente o fim da apropriação privada dos meios de produção –, com elementos de uma revolução burguesa – por meio da valorização do modo de produção pautado no salário, no lucro e na diferenciação entre os trabalhadores intelectuais e os manuais. Assim, as contradições inerentes às sociedades divididas em classes não cessaram com o aparente fim da apropriação privada dos meios produtivos, na essência, continuaram presentes e regidas pelo ritmo da produção burguesa, instalada no interior do processo de instauração do socialismo (Tuleski, 2004).

Neste contexto – no qual a classe revolucionária buscava se firmar como classe dirigente, responsável pela empreitada de estabelecimento do Socialismo, mediante a

superação das contradições presentes na aliança com os camponeses e com a burguesia –, a formação de um novo homem, livre das amarras ideológicas burguesas, comprometido com o coletivo, tornou-se imperativa. Assim, de acordo com Facci (2004), nesse contexto pós-revolucionário, o emprego dos avanços científicos, de modo especial no campo educacional, passou a figurar como um recurso fundamental no processo de enfrentamento das contradições postas no processo de construção de um país socialista.

A Educação passa a ser concebida como uma instituição estratégica neste processo revolucionário, uma vez que:

Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para encaixar-se em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda a mão de obra disponível. A história colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e convivendo, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas constantes do ocidente. Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (Tuleski, 2004, p. 80).

Diante desta incumbência histórica, os responsáveis pela Educação, segundo Facci (2004), iniciaram um processo de reformulação dos antigos métodos de ensino da escola pré-revolucionária. Métodos avaliados pelos revolucionários como verbalistas e repetitivos, portanto, limitadores do desenvolvimento de uma característica essencial ao novo regime: a autonomia participativa.

Neste movimento de contraposição aos métodos da Escola Tradicional, com o objetivo de estruturação de novos métodos, capazes de tornarem os alunos aptos a desenvolverem o progresso social e técnico-científico necessário ao país, os soviéticos empreenderam um processo de tentativa de apropriação no campo educacional das discussões metodológicas mais avançadas sobre a educação no cenário internacional (Facci, 2004).

As teorias norte-americanas, que na aparência condiziam com os anseios da Educação soviética, uma vez que também se opunham ao método tradicional à medida que valorizavam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos, foram entusiasmadamente

incorporadas à nascente pedagogia soviética, com destaque para os pressupostos teóricos desenvolvidos por John Dewey, autor de grande influência no movimento da Escola Nova (Facci, 2004).

De acordo com Facci (2004), embora houvesse proximidade entre os fundamentos da Escola Nova e os anseios de construção de uma nova escola consonante aos fundamentos do novo regime social – os pedagogos da URSS, do mesmo modo que os escolanovistas, “valorizavam o desenvolvimento de habilidades e aptidões individuais dos alunos, assim como a habilidade em planejar o trabalho escolar e realizá-lo autonomamente” (2004, p. 167) –, a incorporação deste ideário gerou grandes divergências entre os pensadores soviéticos envolvidos neste processo.

Neste embate, os principais argumentos contrários à apropriação destas teorias educativas incidiram sobre a incorporação de pressupostos teóricos advindos de sociedades capitalistas, portanto, comprometidos com os interesses da classe burguesa e com forte influência do pragmatismo. Em verdade, as críticas mais contundentes às teorias norte-americanas recaíram exatamente sobre este ponto, isto é, sobre a valorização do empirismo e o alijamento do conhecimento científico no processo educativo, aspecto que, de acordo com a análise marxista, dificultaria a construção do comunismo, pois obscureceria as mediações e contradições que sustentam a totalidade (Facci, 2004). Diante desse exame, a tendência escolanovista:

[...] acabou sendo superada e mesmo condenada na Rússia. A questão do acesso aos conhecimentos científicos passou a ser considerada fundamental para a transformação daquela sociedade, pois essa transformação, “segundo o princípio do comunismo, exige a concepção científica do mundo” (Chakhnazarov & Krassine, 1981, p. 10). Isso ficou bem claro nas deliberações do Comitê Central do Partido Comunista, emitidas nos anos de 1931 e 1932 (Facci, 2004, p. 188).

Consideramos que esse movimento na Educação soviética, no qual verificamos em um primeiro momento a tentativa de incorporação dos métodos burgueses de ensino e, em momentos posteriores, o reformismo e até mesmo a proibição destes métodos, assinala as dificuldades vivenciadas pela classe revolucionária neste período.

Classe que em resposta as limitações históricas – engendradas tanto pela necessidade de criação de condições básicas para a socialização, quanto pelo essencial gerenciamento dos

interesses divergentes dos grupos que viabilizavam essa produção: os camponeses e os burgueses – gerou, durante a década de 1920, avanços significativos no aparelhamento do processo produtivo e na organização das relações entre cidade e campo. “Nesse período houve um crescimento sem precedentes da produção agrícola e industrial, chegando a ultrapassar o crescimento dos países europeus” (Tuleski, 2004, p. 96-97).

Estes avanços também foram notados no campo educacional. Facci (2004), citando os estudos de Blanck, revela que em 1917 o índice de analfabetismo da população russa ultrapassava 90%; dez anos após a instauração do novo regime, o analfabetismo havia sido banido dos limites da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De acordo com Hobsbawm, a “transformação de um país em grande parte analfabeto na moderna URSS foi, por quaisquer padrões, um feito impressionante. E para milhões de habitantes [...] o desenvolvimento soviético significou a abertura de novos horizontes, a fuga das trevas e da ignorância” (Hobsbawm, 1995, p. 372).

Esse grande desenvolvimento demonstra a importância dada à educação no regime soviético, que contou com grande apoio de diversos campos do saber, dentre os quais merece destaque a ativa contribuição da *nova* Psicologia.

O nascimento da nova Psicologia foi engendrado pelo intenso contexto revolucionário, que exigia *novas explicações* sobre o desenvolvimento humano. Explicações capazes de superar as teorias reducionistas burguesas que negavam as possibilidades transformadoras da práxis humana (Tuleski, 2004). A Revolução de 1917, portanto, “teve enorme influência sobre a consciência e a atividade de muitos cientistas, que fizeram uma revisão crítica de seus princípios ideológicos e teóricos” (Petrovski, 1976, p. 09).

Para responder a esta incumbência histórica revolucionária de construção de uma nova ciência – em contraposição à *velha* Psicologia burguesa, que, pautada na dicotomia entre mente e corpo, objetividade e subjetividade, mostrava-se incapaz de explicar o homem revolucionário –, os psicólogos soviéticos consideraram imperativo a utilização do marxismo como pressuposto teórico. De acordo com Petrovski (1976), no Primeiro Congresso de Psiconeurologia da URSS, realizado em 1923, K. Kornílov, proeminente psicólogo russo, defendeu a criação de uma psicologia científica única, fundamentada nos princípios marxistas. Esta ideia ganhou eco, ao ponto que o primeiro programa de estruturação da Psicologia soviética foi norteado pela tentativa de incorporação da teoria marxista.

Todavia, este primeiro programa não obteve êxito em sua empreitada. De acordo com Petrovski (1976), a tentativa de inclusão do marxismo na Reflexologia e Reatologia¹³ soviética não foi capaz de superar as características idealistas da Psicologia. Diante deste cenário, segundo Tuleski (2004), coube à Vigotski a elaboração de uma Psicologia efetivamente marxista, isto é, a construção de uma ciência não alicerçada sobre a junção eclética do pensamento de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) a outras teorias, mas, sim, pautada na utilização dos princípios do materialismo histórico-dialético.

A adoção destes princípios, desenvolvidos por Marx, tornaram-se os fundamentos metodológicos utilizados para a construção de uma nova Psicologia, a Psicologia Histórico-Cultural¹⁴. Nova ciência que, na medida em que passou a defender a unidade dialética entre corpo e mente, deixou de elaborar conhecimentos prático-teóricos limitados, ora aos fenômenos determinados pelo movimento mecânico da matéria, ora aos acontecimentos gerados pela volição determinante da consciência. Em outros termos, a Psicologia marxista deixou de produzir ações reducionistas e ecléticas, para se tornar uma ciência comprometida com a elaboração de princípios prático-teóricos direcionados aos homens históricos. Sobre este aspecto, Petrovski (1976) destaca que:

Uma característica importante da psicologia soviética, que a diferencia da pré-revolucionária, é o destaque em primeiro plano aos seus ramos aplicados: psicologia do trabalho e psicotecnia, psicologia educacional, psicologia forense, psicopatologia, psicologia social, entre outros. A tese de Marx, de que não é somente necessário explicar o mundo, mas transformá-lo, contribuiu para a formulação das tarefas fundamentais na aplicação prática do conhecimento psicológico [...]. O significado social que possui o problema científico em estudo é considerado como o critério fundamental da pesquisa (Petrovski, 1976, p. 14-15).

Neste sentido, diante deste compromisso dos campos científicos com a realidade, não caberia à nova Psicologia o papel de *adaptar* o sujeito ao seu meio, mas, sim, ativamente

¹³ Reatologia: Segundo A. Delari Junior (comunicado em e-mail, 20 de junho, 2013), é uma palavra de origem russa, que significa: ciência que estuda as reações. Ciência que remete à obra de Konstantin Kornilov. Aproxima-se do estudo do comportamento, todavia, sua unidade não é o reflexo, mas sim a reação.

¹⁴ O objetivo de Vigotski, a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, era a elaboração de uma Psicologia Geral e não a criação de mais uma matriz do pensamento psicológico, entretanto, a Psicologia Científica proposta por ele, ficou conhecida como Psicologia Sócio-Histórica ou Psicologia Histórico-Cultural (Martins, 2008).

evidenciar e potencializar o protagonismo social do homem, destacando sua característica eminentemente transformadora, revolucionária, histórica.

Diante destas breves considerações, verificamos que o estabelecimento de uma sociedade Comunista, empreendimento inaugurado pela Revolução de Outubro, foi um movimento marcado pela união de interesses divergentes com o objetivo de estruturação das condições objetivas necessárias à viabilização da socialização das riquezas. Todo o aparato científico, portanto, também foi reconfigurado e direcionado para esta finalidade. Neste processo, localizamos as mudanças na Educação e o nascimento da Psicologia Histórico-Cultural que, na tentativa de cooperarem com o processo de edificação de um novo homem, comunista, tiveram que superar as teorias burguesas, pois as limitações destas explicações reducionistas impossibilitavam a apreensão deste homem, que ativamente direciona a roda da História e se modifica ao mesmo tempo em que transforma a sua sociedade.

No próximo tópico, apresentamos as elaborações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural, que superaram o idealismo da velha Psicologia. Dentre as diversas produções desta nova ciência, vamos nos ater às considerações sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, tomando como referência central os escritos dos principais elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural: Vigotski, Luria e Leontiev. A partir destes autores, buscamos inicialmente apreender as explicações sobre a relação entre a apropriação e desenvolvimento da linguagem e as alterações no psiquismo humano, ao longo do desenvolvimento filogenético e ontogenético para, posteriormente, constatar as considerações desses importantes pesquisadores sobre a relação entre Educação e apropriação da linguagem escrita.

2.2 DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO E LINGUAGEM

O comportamento do homem cultural adulto, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), é resultado do desenvolvimento filogenético e ontogenético. O primeiro corresponde à evolução biológica da espécie humana e à construção histórico-cultural do gênero humano, o segundo, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento do ser singular.

Estes autores demonstram que as linhas que constituem o homem cultural adulto não ocorrem em uma sequência linear e positiva, mas resultam do modo em que, dialeticamente, a limitação do estágio anterior configura-se como base para a etapa seguinte. Assim,

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que

combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e ao desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (Vygotsky & Luria, 1996, p. 151).

Nestes estudos, Vygotski e Luria (1996) explicam que tanto no desenvolvimento filogenético, quanto no desenvolvimento ontogenético, ocorre um salto qualitativo. Netas mudanças qualitativas, o homem supera sua condição de ser estritamente natural e torna-se um ser também social. É justamente este processo que possibilita a superação de sua condição de adaptação passiva à natureza em direção à adaptação ativa, de imediata para mediada. Neste tópico, discutiremos especificamente as características do salto qualitativo na filogênese e a participação da linguagem neste processo.

De acordo com os fundamentos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, o nascimento do homem como ser histórico social, isto é, o momento em que a humanidade superou sua forma passiva de adaptação à natureza, ocorre mediante a produção e utilização de seus instrumentos de trabalho. A partir da criação e do uso destes meios para a satisfação de suas necessidades, o homem passa a adaptar-se à natureza de maneira ativa, passa, em sua constituição histórica, a superar os limites do determinismo biológico, antes intransponíveis.

Engels ao analisar as diferenças entre o intercâmbio dos animais e dos homens com a natureza, afirma que “só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a” (1896/2012, p. 07). É, portanto, este caráter ativo da influência do homem sobre a natureza, que “adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (Engels, 1896/2012, p. 07), que o diferencia dos demais animais, que o confere a condição de ser histórico social.

Esta característica fundante do ser social, qual seja, o domínio do homem sobre a natureza por meio do trabalho, teve início com o desenvolvimento do primeiro instrumento de trabalho: a mão humana. A mão do homem – com condições para desempenhar funções distintas das dos pés, uma vez que livre da obrigação de auxiliar na locomoção – possibilitou a ampliação do domínio sobre a natureza, “levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas” (Engels, 1896/2012, p. 03). Assim, cada novo

grau de domínio do homem sobre a natureza, produto do aperfeiçoamento da mão humana, engendra alterações no próprio homem, em sua própria mão e em sua relação com a realidade objetiva. “Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (Engels, 1896/2012, p. 02).

A centralidade dos instrumentos no desenvolvimento histórico do homem, que tem início com o desenvolvimento da mão, decorre, segundo Leontiev (2004), do fato de que estes elementos mediadores carregam em sua configuração material o trabalho coletivo. Por esta razão, todo progresso no aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho pode ser considerado como um novo grau de desenvolvimento das aptidões e conhecimentos do homem. O domínio mediado deste objeto social, portanto, consiste na apropriação do meio de ação para o qual ele foi socialmente elaborado e das operações motoras que nele estão incorporadas. Neste processo, a aquisição do instrumento, gerado para a transformação na natureza externa, determina um novo grau de aptidões motoras e cognitivas no homem. O referido autor destaca que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens (Leontiev, 2004, p. 283).

Com o objetivo de satisfazer suas novas necessidades – resultantes, segundo Marx e Engels (2008), da nova configuração da realidade gerada pelos instrumentos e ações utilizadas para a satisfação da necessidade inicial –, o homem elabora instrumentos mais complexos, que, devido o seu caráter mediador, possibilitam formas diferentes de adaptação deste a sua realidade, a qual, neste processo, não pode ser compreendida como uma realidade puramente natural, mas agora modificada pela ação humana, ou seja, uma realidade social na qual estão objetivadas as produções humanas em forma de instrumentos.

Nesta perspectiva, temos claro que o homem não se divorcia da natureza, não vive apartado dela, mas, de acordo com Duarte (1999), como todo ser vivo, ele depende do intercâmbio com a natureza para satisfazer suas necessidades de existência. Entretanto, o homem não é apenas um ser natural, mas um ser histórico social. Seu ato de nascimento é a

história humana. Este aspecto, que o diferencia dos demais animais, não é apenas um ponto de partida, mas o início da história social humana.

Neste sentido, o que caracteriza o nascimento do homem, como ser social, de acordo com Pino (2000), é o fato de ter se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução. Isso só foi possível, explica o referido autor, quando os homens se tornaram capazes de criar, por meio de instrumentos, suas próprias condições de existência, livrando-se, assim, do determinismo biológico como única condição de sobrevivência.

Marx (2011), ao discorrer sobre o processo de trabalho, explica que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho [...]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito (Marx, 2011, p. 211-212).

Nesse sentido, podemos compreender que o *salto qualitativo* que demarca o desenvolvimento do homem na filogênese, transformando-o em ser *natural histórico*, decorre da sua peculiar forma de adaptação à natureza. Neste intercâmbio material, o homem transforma sua realidade externa e, dialeticamente, altera sua própria natureza.

O desenvolvimento histórico da humanidade, portanto, não pode ser entendido apartado da sua dimensão biológica. Sobre este aspecto, Vygotsky (2011) explica que o desenvolvimento histórico do homem não decreta o fim das alterações biológicas de sua espécie. Entretanto, as mudanças em sua natureza estão subordinadas às alterações históricas da humanidade. Este autor, ao analisar os estudos comparativos entre os tipos biológicos dos homens no início do desenvolvimento cultural e dos representantes das culturas mais avançadas, pondera que:

[...] há razões fortes para supor que o tipo biológico humano mudou notavelmente pouco durante o curso do desenvolvimento histórico do homem. Isto não quer dizer, é claro, que a evolução biológica paralisou-se e que a espécie humana é uma quantidade estável, inalterável, constante, mas sim que as leis fundamentais e os fatores essenciais que dirigem o processo de evolução biológica retrocederam ao plano de fundo e, ou decaíram completamente, ou tornaram-se uma parte reduzida ou sub-dominante das novas e mais complexas leis que governam o desenvolvimento social humano (Vygotsky, 2011, p. 01).

Este traço característico do homem histórico é resultado de seu ativo intercâmbio com a natureza. Neste processo de atividade vital, o homem, segundo Luria (1979), elaborou sua “*primeira forma de atividade consciente*” (p. 76, grifos do autor), qual seja, a atividade de preparação dos instrumentos. De acordo com este autor, a produção de ferramentas mobiliza uma série de ações do homem, que somente estão ligadas à atividade de satisfação de sua necessidade de modo indireto. Portanto, o conhecimento da relação entre a produção do instrumento, seu emprego futuro e a satisfação de sua necessidade biológica, configura-se como a primeira forma de surgimento da consciência. Assim, nas palavras de Luria:

A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento — surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem — *dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados.* Percebe-se facilmente que, na medida em que se tornam mais complexas as sociedades e as formas de produção, essas ações, não dirigidas imediatamente por motivos biológicos, começam a

ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem (Luria, 1979, p. 76, grifos do autor).

Pelo exposto acima, podemos compreender que a atividade direcionada à satisfação das necessidades passa a ser fracionada em diversas ações complementares. A “complexa organização de ‘ações’ conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao *surgimento de formas* de comportamento, que não são *diretamente dirigidas por motivos biológicos*, podendo inclusive opor-se algumas vezes a eles” (Luria, 1979, p. 77, grifos do autor). A forma consciente de relação com a realidade, portanto, é produto do desenvolvimento histórico da humanidade. Dito de outro modo, não é resultado da maturação dos caracteres biológicos do organismo, mas, sim, fruto do ativo intercâmbio do homem com a natureza, mediado pela utilização e produção dos instrumentos.

Este importante, e cada vez mais complexo, processo de fabricação e utilização das ferramentas não é o único elemento constituinte da atividade vital humana. Outra característica do trabalho é ser eminentemente coletivo. Sobre este aspecto, Leontiev (2004, p. 80) afirma:

O trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. O trabalho é, portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade.

Este caráter coletivo do trabalho gera no homem a “necessidade de intercâmbio com os outros homens” (Marx, 2008, p. 56). Esta condição, portanto, é a mola propulsora para o desenvolvimento da linguagem. Luria (1979), em consonância com o pensamento marxiano, afirma que o surgimento da linguagem humana não deve ser tratado como manifestação do campo espiritual ou como resultante da evolução biológica das espécies. Deve, sim, ser entendido como produto das relações sociais de trabalho. O referido autor explica que a forma cooperada de atividade prática faz surgir no homem a necessidade de transmitir aos outros determinadas informações. É nesse contexto que nasce a linguagem.

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estreitamente enlaçada com a prática; isolada desta não teria ainda uma verdadeira existência independente. Dito de outra forma, nas primeiras etapas de desenvolvimento da linguagem a palavra possuía um *caráter simpráxico*. Pode-se pensar que, nas etapas da pré-história humana, a palavra recebia sua significação somente inserida na atividade prática concreta. Quando o sujeito realizava algum ato laboral concreto, elementar, juntamente com outros indivíduos, a palavra entrelaçava-se com este ato. Por exemplo, se o grupo necessitava levantar um objeto pesado – o tronco de uma árvore – a palavra “aj” podia significar “cuidado” ou “ergue mais a árvore”, “esforça-te”, “vigia o objeto”, mas o significado desta palavra mudava dependendo da situação e tornava-se compreensível somente a partir dos gestos (particularmente o gesto indicador dirigido ao objeto), da entonação e de toda a situação circundante. Eis aqui porque a palavra originária possuía somente um significado difuso que adquiria sua determinação a partir do contexto simpráxico (Luria, 1986, p. 28, grifos do autor).

Inicialmente, portanto, a linguagem apresentava um caráter simpráxico, em que o intercâmbio do pensamento entre os homens somente era possível por meio da combinação entre diversos elementos como o som, o gesto e o contexto. Esta forma de linguagem condizia ao estágio de desenvolvimento social, no qual o homem ainda não havia produzido muitas mediações entre ele e os objetos, isto é, não havia desenvolvido condições para um alto grau de diferenciação dos elementos que compõem a realidade objetiva. Segundo Marx e Engels (2008, p. 51):

A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material [...]. São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias, etc.

Partindo deste pressuposto, a linguagem simpráxica não pode ser considerada como a expressão das limitações mentais dos homens primitivos, que, por ainda não terem alcançado o pleno desenvolvimento intelectual, utilizavam esta forma de linguagem: estreitamente dependente dos fatores extralinguísticos. Com base nos ensinamentos do pensamento marxiano, podemos afirmar que a linguagem simpráxica é correspondente ao desenvolvimento dos meios utilizados pelo homem em sua busca pela satisfação de suas necessidades, ou seja, produto da ação humana.

A estrutura da linguagem, portanto, é diretamente relacionada ao nível de desenvolvimento da atividade material, dito de outro modo, tal estrutura é condizente com o nível de intercâmbio material dos homens, é o meio de expressão capaz de sanar as necessidades de intercâmbio daquele período histórico.

De acordo com Luria, “somente como resultado de um longo processo de evolução, que durou vários milênios, as palavras começaram a significar traços particulares e, mais tarde, objetos complexos que eram portadores desses traços” (Luria, 1979b, p. 30). Assim, ao longo do paulatino desenvolvimento histórico, o homem gradativamente promoveu, por meio das modificações realizadas em sua relação com a realidade, a criação de novas mediações.

A linguagem, fundamental neste processo de superação da relação imediata para a mediada, ao longo deste percurso, também foi se alterando em aspectos quantitativos e qualitativos. Estas alterações, vale mais uma vez ressaltar, não advêm de possíveis modificações biológicas no aparato fonador e auditivo dos homens ou de um acúmulo positivo de novas técnicas e símbolos linguísticos, mas, é antes, resultado do desenvolvimento social. Desenvolvimento dialeticamente impulsionado pelas necessidades humanas e a complexificação dos meios de satisfação destas necessidades.

De acordo com Lukács (2011), o surgimento destas complexas formas de intercâmbio dialeticamente engendra uma relativa distância entre o sujeito e o objeto, isto é, o domínio dos elementos que compõem a realidade, por meio do trabalho, passa a requerer a distinção destes. Neste processo, o homem, *no e pelo* intercâmbio, classifica e categoriza a realidade e passa a dominar e diferenciar a si próprio. Este autor nos ensina que:

Esse distanciamento cria imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem. Engels observa com justeza que a linguagem surgiu porque os homens “*tinham alguma coisa para dizer-se*. A necessidade (*Bedürfnis*) desenvolveu o órgão necessário para isso”. O que significa, porém, dizer alguma coisa? Comunicações tão importantes

como aquelas referentes ao perigo, à comida, ao desejo sexual, etc., já as encontramos nos animais superiores. O salto entre estas comunicações e aquelas dos homens, às quais Engels se refere, está exatamente nesse distanciamento. O homem sempre fala “a respeito” de algo determinado, que ele retira da sua existência imediata em um duplo sentido: primeiro, na medida em que o põe como objeto que existe de maneira independente; segundo, – e aqui a distância aparece, se possível, ainda mais intensamente em primeiro plano – na medida em que o homem se esforça por precisar o objeto em cada oportunidade como algo concreto; mas os seus meios de expressão, as suas designações são tais que permitem muito bem a cada sinal figurar com plena validade em contextos completamente diferentes. De modo que a reprodução realizada através do signo verbal se separa dos objetos designados por ela e, ao mesmo tempo, também do sujeito que a expressa; tornando-se expressão intelectual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser utilizados de modo análogo por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes. As formas de comunicação dos animais não conhecem essa distância; pelo contrário, são parte orgânica do processo biológico, e mesmo quando têm um conteúdo claro, esse conteúdo está ligado a situações concretamente específicas dos animais que participam delas (Lukács, 2011, p. 95-96, grifos do autor).

A partir destes pressupostos, a *comunicação elementar dos animais* pode ser entendida como uma forma de difusão ao meio das necessidades fisiológicas do organismo, a partir dos elementos presentes em seu aparato fisiológico. Frente a este tipo de comunicação, a *comunicação complexa dos homens* representa um salto qualitativo, uma vez que o sistema de códigos que compõe a linguagem, de acordo com Luria (1986), possibilita o estabelecimento de uma relação mediada com a realidade, isto é, a apropriação da linguagem permite uma nova forma de intercâmbio com o meio, pautada na diferenciação dos sujeitos, objetos e fenômenos que constituem a realidade objetiva, na transmissão da experiência historicamente acumulada e na complexificação do funcionamento psíquico.

A intrincada relação entre o desenvolvimento do trabalho e a complexificação da linguagem também foi objeto de estudos de Vygotsky e Luria (1996). Estes autores, ao analisarem a configuração da linguagem dos homens primitivos – isto é, dos membros de sociedades em que o intercâmbio com a natureza ainda ocorria de modo rudimentar, isto se

comparado aos complexos meios utilizados em outras organizações societárias –, observaram que a linguagem destes povos possuía um caráter descritivo, em que havia uma denominação particular para cada objeto.

Por um lado, este aspecto proporcionava a possibilidade desse homem reproduzir, em seu pensamento, os objetos que compunham sua realidade quase que de modo fotográfico; por outro, esta forma de linguagem sobrecarregava seu pensamento com o número de objetos representados e as nuances que diferenciavam cada um destes. Estas características da forma de linguagem dos homens primitivos, “intimamente ligadas às percepções sensoriais imediatas” (Vygotski & Luria, 1996, p. 123), possibilitavam o desenvolvimento do pensamento “inteiramente concreto, pitoresco e dependente da imagem” (Vygotski & Luria, 1996, p. 128).

Estes referidos autores identificaram um segundo estágio no desenvolvimento do uso da linguagem no homem primitivo. Neste estágio, esta produção humana passa a ser utilizada como um signo associativo, em que, ao invés de designar um objeto específico, como no estágio anterior, passa a categorizar e associar séries de objetos. Entretanto, a associação entre estes objetos ocorre com base em alguma característica concreta destes, ou seja, embora represente um salto qualitativo, uma vez que utiliza o signo para categorizar e associar diversos objetos, e não mais apenas um único objeto, “essa associação ainda continua sendo um grupo de objetos específicos, cada um dos quais, ao entrar nessa nova associação, conserva sua individualidade e singularidade” (Vygotski & Luria, 1996, p. 130). O homem primitivo, portanto,

[...] não possui conceitos; nomes abstratos, genéricos, são completamente estranhos a ele. Ele usa a palavra de modo diferente do nosso. Uma palavra pode adquirir um uso funcional diferente. O modo como essa é usada determinará a operação de pensamento a ser realizada com a ajuda dessa palavra (Vygotski & Luria, 1996, p. 130).

À medida que o homem foi complexificando sua forma de intercâmbio com a natureza, também foi transformando sua linguagem em um processo de crescente abstração e generalização. Neste processo, a linguagem foi adquirindo novos elementos mediadores, deixando seu aspecto simprático e assumindo um caráter sinsemântico. De acordo com Luria:

[...] toda a história posterior da linguagem (e é necessário considerar isto como uma das suposições fundamentais) é a história da emancipação da palavra do terreno da prática, da separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – as palavras – como um sistema autônomo de códigos. Ou seja, é a história da formação da linguagem quando nela se foram incluindo todos os meios *indispensáveis para a designação* do objeto e a expressão da *ideia*. Este caminho de emancipação da palavra do contexto simpráxico é a passagem à linguagem como um sistema sinsemântico, quer dizer, como sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação (Luria, 1986, p. 29, grifos do autor).

Este desenvolvimento da linguagem possibilitou que ocorresse, gradativamente, o estabelecimento de um sistema de códigos, que, ao iniciar o processo de diferenciação das características dos objetos, das ações e suas relações, propiciou a formação de códigos complexos, de frases inteiras. Neste processo, a linguagem, que esteve estreitamente ligada à prática, que teve seu caráter simpráxico, foi paulatinamente descolando-se da ação prática, transformando-se, portanto, ao longo da história social, em um sistema capaz de designar os objetos e de também elaborar e transmitir o pensamento, portanto, em um instrumento decisivo do conhecimento humano, por meio do qual o homem pôde e pode superar os limites da experiência imediata, sensorial, em direção ao desenvolvimento mediado, racional (Luria, 1986).

O salto em direção ao racional, mediado pela aquisição da linguagem, imprime mudanças essenciais na atividade consciente humana. De acordo com Vygotski e Luria (1996), a escrita primitiva passa a ser utilizada como um elemento auxiliar, por meio do qual o homem começa a controlar a sua própria memória, isto é, a utilizá-la não limitada por suas características elementares, naturais, mas com base nos recursos externos da linguagem escrita. Estes autores explicam que:

É impossível apresentar-se história mais notável ou característica da psicologia do homem do que a história do desenvolvimento da escrita, história que demonstra como o homem procura controlar a memória. Assim, um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural é a passagem das operações mnemônicas para a

mnemotécnica – para o domínio da memória –, da forma biológica de seu desenvolvimento para a forma histórica, ou de uma forma interna para uma forma externa (Vygotski & Luria, 1996, p. 119).

Ao estudar o desenvolvimento da linguagem escrita, estes autores observaram que cada nova forma de escrita, como a pictográfica e a ideográfica, exigia transformações nas formas de operações da memória. Neste sentido, “o desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como desenvolvimento e aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboraram no processo de sua vida cultural” (Vygotski & Luria, 1996, p. 118).

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos (Vygotski & Luria, 1996, P. 120).

Por possibilitar a edificação e a transmissão do conhecimento humano produzido ao longo da história, por gerar alterações na constituição e funcionamento do psiquismo e designar os elementos constituintes da realidade objetiva – objetos, qualidades, ações e relações – a linguagem é “*fator fundamental de formação da consciência*” (Luria, 1979, p. 80, grifos do autor).

Produto da atividade vital humana, a linguagem dialeticamente transforma a consciência e sua forma de intercâmbio com a realidade, altera qualitativamente o próprio trabalho humano. Dessa forma, a aquisição individual da linguagem representa a apropriação de uma das mais importantes produções da humanidade. Em nosso próximo tópico, verificaremos como este processo ocorre e suas implicações no desenvolvimento do ser singular.

2.3 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO

O processo de desenvolvimento ontogenético, isto é, de transformação da criança em adulto cultural, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), não pode ser reduzido à maturação dos atributos inatos. Explicam os referidos autores que inicialmente o desenvolvimento da

criança é marcado pela utilização das funções presentes em seu aparato biológico. Todavia, impulsionada pelas relações sociais, a criança adentra em um estágio mais complexo, no qual os meios externos auxiliares são incorporados às estruturas primitivas e convertem o processo, antes regido pelo uso natural, em um processo cultural. Há, ainda, ao longo deste estágio de desenvolvimento cultural, um segundo momento, em que a criança não necessita mais dos dispositivos auxiliares externos para adaptar-se ativamente à realidade, pois, a utilização de signos nesta fase passa a orientar o comportamento da criança. Com relação ao desenvolvimento cultural, estes autores destacam que:

Já vimos como uma criança muito pequena, para quem o mundo dos objetos exteriores era de início totalmente estranho, aproxima-se gradativamente desse mundo e começa a ter controle sobre esses objetos; começa a utilizá-los funcionalmente, isto é, como ferramentas. Esse é o primeiro estágio do desenvolvimento cultural, quando formas e recursos novos de comportamento se desenvolvem para dar apoio a movimentos naturais e aos movimentos adquiridos mais simples.

O segundo estágio do desenvolvimento cultural caracteriza-se pelo surgimento de processos mediados no comportamento da criança. Esses processos reconstróem o comportamento com base no uso de signos como estímulos. Esses modos de comportamento, adquiridos no correr da experiência cultural, reconstróem também as funções psicológicas básicas da criança e as equipam com novas armas, desenvolvendo-as (Vygotsky & Luria, 1996, p. 184).

Neste sentido, é a apropriação dos dispositivos culturais – primeiramente com características funcionais externas e posteriormente como elementos constitutivos do próprio psiquismo – que possibilita que o uso natural das funções elementares seja transformado em direção ao desenvolvimento cultural adulto. Neste processo “de desenvolvimento, a criança se ‘re-equipa’, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 215).

Os referidos autores alertam que “seria errado pensar que todo esse processo reduz-se a uma acumulação gradual e evolutiva de técnicas e práticas complexas, ao crescimento das habilidades” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 214), uma vez que, neste processo de desenvolvimento, gerado pela apropriação dos instrumentos e signos socioculturais, “a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No

processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 177). Estes autores apresentam uma síntese destes argumentos:

Uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais. Em ativo confronto com o meio ambiente, desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior, como ferramentas, ou como signos. De início, o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado; subsequentemente, a criança passa aos poucos a dominá-la e, finalmente, as supera, ao desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos (Vygotsky & Luria, 1996, p. 219).

Nesta perspectiva, portanto, estudar o desenvolvimento ontogenético significa compreender as leis que regem este processo de *reequipamento* da criança, a partir da apropriação dos instrumentos e signos objetivados na cultura.

Leontiev (2004) dedicou especial atenção ao estudo desta relação entre apropriação, objetivação e constituição do homem. De acordo com este autor, o desenvolvimento da natureza social ocorre na medida em que, no decurso da atividade dos homens, a experiência da humanidade se acumula objetivamente, cristaliza-se nos produtos de sua atividade. Assim, “a experiência sócio-histórica da Humanidade se acumula sob a forma de fenômeno do mundo exterior objetivo” (2004, p. 286). Explica o referido autor:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e leva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Pautados neste aporte teórico, podemos compreender que o desenvolvimento biológico da espécie humana apenas dá ao sujeito condições necessárias para tornar-se homem; uma vez mais vale destacar que os caracteres tipicamente humanos não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas adquiridos no decurso da vida, por meio da apropriação da experiência humana objetivada. Com base neste complexo e dinâmico processo, que dialeticamente possibilita uma nova forma de funcionamento do psiquismo, Vygotski formulou a seguinte lei geral:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no nível social e depois no psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica. A descrição acima se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo o direito de considerar o argumento invocado como uma lei, porém o passo, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações, encontramos geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotski, 2000, p. 150).

Nesta dinâmica, portanto, os homens, ao se apropriarem das conquistas da humanidade, transformam-nas em componentes de sua individualidade, uma vez que, “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade em que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (Leontiev, 2004, p. 286). Isto possibilita a apropriação do indivíduo da produção acumulada pela humanidade e, mediante suas objetivações, a reprodução do próprio gênero humano. Todavia, o autor destaca que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os

fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 2004, p. 290).

Destarte, podemos afirmar que a mediação possui papel fundamental no processo de humanização, uma vez que o simples contato com as diversas objetivações não é condição suficiente para que o sujeito se aproprie do legado histórico da humanidade, cristalizado na cultura. Sobre este assunto, Leontiev (2004) realiza a seguinte observação: “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (p. 291). Assim, quanto maior o número de elementos mediadores necessários à garantia da sobrevivência, maior é a importância e responsabilidade da educação na viabilização da apropriação por um indivíduo dos bens materiais e espirituais produzidos ao longo da história por todos os homens.

Trataremos mais detidamente sobre o papel da educação nesta perspectiva no próximo tópico, neste nos dedicaremos em compreender a dialética entre apropriação e a trajetória singular do desenvolvimento, com base no estudo de uma das principais objetivações socialmente elaborada pelo homem: a linguagem.

Vigotski (2009) e Luria (1979, 1986) dedicaram especial esforço no estudo do papel da linguagem no processo de constituição do psiquismo. De acordo com estes autores, no início do desenvolvimento ontogenético, a criança possui apenas uma forma de comunicação prática. Neste estágio, a criança mobiliza seu aparato inato para expressar seus estados físicos de conforto ou desconforto.

Nesse período, o adulto possui papel fundamental, pois é ele quem irá sanar as necessidades fisiológicas da criança, muitas vezes, externalizadas pelo choro. Nesta relação com o adulto, a criança começa a interagir com a linguagem cultural. Ao iniciar a apropriação desta linguagem, composta por símbolos, ocorre uma profunda transformação no psiquismo infantil. Sua comunicação, antes prática, diretamente relacionada às suas necessidades fisiológicas, transforma-se gradativamente em linguagem social. A criança passa a ter condições de comunicar seu estado afetivo, não mais utilizando seus recursos elementares, mas por meios mais complexos e efetivos: os símbolos. Contudo, este processo só é possível porque, ao apropriar-se da linguagem, a comunicação prática funde-se ao pensamento que, até este momento, também possuía caráter prático.

[...] no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra (Vigotski, 2009, p. 395-396).

Esta fusão entre comunicação prática e pensamento prático não ocorre de maneira mecânica, mas um passa a constituir o outro. “A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência” (Vigotski, 2009, p. 396).

Comunicação e pensamento, portanto, possuem raízes genéticas distintas, isto significa afirmar que a criança, no início de seu desenvolvimento, consegue comunicar seus estados afetivos sem a utilização da linguagem e se relacionar com a realidade, que se figura diante de seu campo visual, de modo prático. Com o início do processo de apropriação da linguagem, ocorre um salto qualitativo, em que comunicação e pensamento passam a se constituir dialeticamente. Estes se transformam em linguagem intelectual e pensamento verbal. Isto é, a linguagem, constituída pelo pensamento, passa a utilizar símbolos construídos socialmente e o pensamento, em decorrência da sua conexão com a linguagem, deixa seu caráter prático e torna-se racional.

Este salto qualitativo da comunicação e do pensamento, mediado pelo domínio da linguagem desenvolvida, constitui-se como o principal marco na transformação qualitativa do desenvolvimento ontogenético. De acordo com Luria (1979; 1986), este salto transforma o homem e sua relação com a realidade. A linguagem duplica o mundo e o sujeito torna-se capaz, portanto, de compor e operar mentalmente com os objetos da realidade externa. Esta transformação altera a consciência do homem, que pode manejar em seu psiquismo as imagens dos objetos, mesmo na ausência destes, e, assim, desenvolve sua capacidade de planejamento e de ação voluntária com a realidade e assegura a possibilidade de transmissão da experiência produzida pelo gênero humano aos novos candidatos à humanidade.

Este breve percurso até este ponto, dentre outras coisas, nos ajuda a compreender que o desenvolvimento da linguagem não é resultado do amadurecimento dos primeiros sons que a criança de tenra idade produz para exprimir seu estado de conforto e desconforto. A possibilidade em designar qualquer objeto por meio da linguagem passa a existir quando a

criança, em interação com o adulto, começa a reconhecer e utilizar os sons empregados culturalmente. Este processo de identificação e imitação do uso funcional da linguagem, por parte do aprendiz, é apenas o primeiro passo de um longo caminho até a efetiva apropriação do sistema lógico-complexo da linguagem (Luria, 1986).

O início da verdadeira linguagem da criança e a aparição da primeira palavra, que é o elemento desta linguagem, está sempre ligado à ação da criança e à sua comunicação com os adultos. As primeiras palavras da criança, diferentes de seus primeiros sons, não expressam seus estados, mas sim estão dirigidas ao objeto e o designam. No entanto, estas palavras possuem no início um caráter simpráxico, estão fortemente enlaçadas com a prática [...]. Portanto, mesmo que a primeira palavra da criança se dirija ao objeto, ainda é inseparável da ação, ou seja, possui um caráter simpráxico (Luria, 1986, p. 30-31).

Inicialmente, portanto, a linguagem possui na criança um funcionamento simpráxico, em que a transmissão do pensamento requer diversos recursos, além do símbolo. Luria (1979b), citando os estudos realizados pela pesquisadora soviética Koltsovaya, explica que a reação adequada da criança à palavra depende muito da entonação e do gesto que acompanham este símbolo, de tal forma que a exclusão de um destes elementos altera a reação da criança. Isto nos ajuda a compreender que:

[...] nas primeiras etapas, a palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências extradiscurso. Somente depois de certo período a palavra adquire relativa independência e começa a significar o objeto mencionado independentemente de quem e com que voz pronuncie a palavra, de que gestos a acompanhem e em que situação foi pronunciada (Luria, 1979b, p. 31).

Neste sentido, o processo de reprodução do aspecto externo da linguagem não significa essencialmente o domínio preciso da referência material da palavra. Isto somente pode ocorrer ao longo de um paulatino processo, no qual as palavras passam efetivamente a designar algo.

Estimulada pela necessidade de adaptar-se ativamente à realidade social na qual está inserida, a criança passa a se apropriar dos recursos culturais da linguagem. Neste processo, o

pequeno infante, caminhando em direção ao uso deliberado da linguagem, vai abandonando aos poucos o caráter simpráxico da fala. Gradativamente, passa a dominar a função social da linguagem e seus meios. Tal movimento, transforma, reequipa as funções psicológicas, como a memória e a atenção.

Como indicamos anteriormente, a imitação dos sons culturais por parte da criança apenas coincide em sua aparência com a utilização da linguagem pelo adulto, isto porque, embora consiga reproduzir o aspecto externo da linguagem, isto é, sua sonoridade, o pequeno infante, muitas vezes, ainda não se apropriou da dupla função da palavra: a função de referência objetal e de significado.

A referência objetal da palavra, de acordo com os estudos de Luria (1979), refere-se à função básica de cada palavra designar especificamente objetos, ações, qualidades e relações. Nas próprias palavras deste autor, temos que:

[...]. A palavra, como elemento da linguagem humana, está sempre dirigida para foram [sic], para um objeto determinado e sempre designa ou um objeto (por exemplo, “pasta”, “cachorro”), ou uma ação (“estar”, “correr”), ou uma qualidade, propriedade do objeto (“pasta de couro”, “cachorro mau”), ou uma relação entre os objetos (“a pasta está sobre a mesa”, “o cachorro saiu correndo do bosque”). Isto significará que a palavra que possui uma referência objetal pode tomar a forma de um substantivo [sic] (designando uma qualidade) ou de uniões, como preposições conjunções (designando determinadas relações). Este é o traço diferenciador da linguagem humana da assim chamada “linguagem” dos animais (Luria, 1986, p. 32).

A segunda função da palavra é definida como significado. Este componente da linguagem está relacionado a dois importantes processos: o de separação e análise das principais propriedades do objeto e a função de generalização e introdução deste objeto em um determinado sistema de relações entre categorias (Luria, 1979).

Deste modo, cada palavra tem um *significado complexo*, formado tanto pelos componentes figurado-diretos, quanto pelos abstratos e generalizadores; é justamente isto que permite a quem usa tais palavras escolher um dos possíveis significados e em uns casos empregar uma dada palavra em seu sentido

concreto, figurado e, em outros, empregá-la em seu sentido abstrato e generalizado (Luria, 1979b, p. 22, grifos do autor).

Esta dupla característica relacionada ao significado da palavra demonstra, segundo Luria (1979), que não existe uma relação direta e invariável entre o emprego da palavra e seu significado, uma vez que o aspecto sonoro da palavra pode indicar uma ampla e complexa variedade de sistemas e generalizações. De acordo com este autor, enquanto encontramos, por um lado, uma relativa estabilidade na representação material da palavra, por outro, verificamos um sistema de relações e ligações relacionadas a esta palavra, que pode torna-se gradativamente mais complexa.

O emprego apropriado de cada palavra, portanto, ocorre por meio de “um processo de *escolha do significado adequado entre todo um sistema de alternativas que surgem*, com a discriminação de uns sistemas adequados de relações e a inibição de outros que não correspondem à tarefa dada dos sistemas de relações” (Luria, 1979b, p. 22, grifos do autor).

Luria (1979b; 1986), ao estudar a capacidade desta segunda função da palavra, de analisar o objeto e inseri-lo em determinados sistemas de generalizações e categorias, passou a definir este atributo da palavra como significado conceitual, ou categorial.

Por significado categorial da palavra que sai dos marcos da referência objetual entendemos a capacidade para não apenas substituir ou representar os objetos, não apenas provocar associações parecidas, mas também para analisar os objetos, para abstrair e generalizar suas características. A palavra não somente substitui uma coisa, também a analisa, *introduz* em um sistema de complexos enlaces e relações. Chamamos de significado categorial a essa função de abstrair, analisar, e generalizar que a palavra possui (Luria, 1986, p. 36, grifos do autor).

Podemos compreender, portanto, que a palavra possui não apenas a função de designar um objeto específico, mas, também, a possibilidade de destacar as características deste e incluí-lo em um complexo sistema de relações com outros objetos. “Isso significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a *célula do pensamento*, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização” (Luria, 1986, p. 37, grifos do autor).

A apropriação da estrutura do significado da palavra, portanto, altera o funcionamento do psiquismo e possibilita o desenvolvimento da abstração e generalização dos objetos presentes na realidade objetiva. Este aprimoramento do pensamento, por sua vez, permite a apropriação de novos e mais complexos sistemas de relações e enlaces, nos quais os objetos estão inseridos, e que, por seu turno, altera os limites da abstração e generalização do pensamento do homem. Torna-se evidente, então, que este processo dialético não se completa, e tampouco cessa, com a apropriação das primeiras palavras, mas apenas aí se inicia (Luria, 1986).

Luria (1986), ao estudar esta relação dialética entre o significado da palavra e o desenvolvimento do psiquismo, com base na análise de Vigotski, denomina as alterações características desta relação da seguinte forma: desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra.

Por *desenvolvimento semântico do significado da palavra*, L. S. Vigotski entendia que, no processo de desenvolvimento da criança, tanto a referência da palavra ao objeto como a separação de suas correspondentes características, a codificação dos traços dados e a inclusão do objeto num determinado sistema de categorias não permanecem imutáveis, mudam à medida que a criança se desenvolve.

Por *desenvolvimento sistêmico da palavra*, entendia que, por trás do significado da palavra nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontraram-se diferentes processos psíquicos; sendo assim, com o desenvolvimento do significado da palavra, muda não só sua estrutura semântica, mas também sua estrutura sistêmica psicológica (Luria, 1986, p. 44, grifos do autor).

A apropriação efetiva das funções da palavra, não é, portanto, algo estático, mecânico, que ocorre por meio de uma simples ligação externa entre o som da palavra e seu objeto correspondente, mas, configura-se como um processo dialético, em que a compreensão da referência material e dos enlaces conceituais transforma a constituição do sistema semântico do significado da palavra e o funcionamento sistêmico do psiquismo.

É fácil compreender a decisiva significação destas teses. Elas estabelecem que, nem o significado da palavra nem sua estrutura psicológica mantêm-se invariáveis no processo de desenvolvimento da criança e que mudam

radicalmente, não só a estrutura da palavra, mas também a estrutura da consciência, seu caráter sistêmico. Isso tornou possível um novo enfoque materialista do desenvolvimento da linguagem e da consciência na ontogênese (Luria, 1986, p. 44).

Este enfoque, conforme observamos anteriormente, enfatiza que o homem, à medida que passou a produzir sua existência por meio do trabalho, tornou mais complexa sua realidade. Diante disso, a humanidade teve que gradativamente sistematizar sua crescente produção de instrumentos e signos. A linguagem, que neste processo histórico distanciou-se do objeto e tornou-se instrumento de abstração e generalização do pensamento, tornou-se meio essencial para a organização da realidade objetiva. Podemos considerar o complexo sistema dos significados das palavras como um exemplo da participação da linguagem neste processo de organização social, desenvolvido ao longo da história da humanidade, uma vez que, “ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade” (Luria, 1979b, p. 20, grifos do autor). Este sistema semântico, portanto, possui uma longa história e uma complexa estrutura lógica.

Vigotski (2009) dedicou especial atenção ao estudo da relação entre desenvolvimento ontogenético e apropriação deste complexo sistema relacionado à linguagem. O referido autor elaborou um estudo experimental para compreender as diferentes formas de generalizações utilizadas ao longo deste processo, marcado por profundas transformações entre pensamento, linguagem e formação de vínculos com a realidade.

Os resultados deste estudo experimental, em linhas gerais, indicam que a relação entre pensamento e linguagem é constituída por três estágios básicos, sendo que cada um desses é composto por várias fases. Cada estágio apresenta diferenças funcionais e estruturais no modo de organização do pensamento e da adaptação ativa da criança à sua realidade.

Não iremos nos ater aos detalhes deste importante estudo, discutindo o processo de elaboração deste experimento, a configuração de cada estágio e suas respectivas fases; nosso objetivo será o de apresentar brevemente as principais características dos estágios identificados.

No primeiro estágio, classificado como sincrético, a criança organiza os objetos de sua realidade externa, não por meio das características objetivas dos elementos escolhidos, mas mediada por uma série de vínculos relacionados às suas próprias impressões subjetivas. O encadeamento destes objetos é determinado, portanto, pelo sincretismo da percepção ou da

ação infantil, razão que justifica o fato de serem sumamente instáveis os conjuntos produzidos por esta ligação (Vigotski, 2009).

Nesse estágio, de acordo com o autor supracitado, a palavra escolhida passa a determinar o conjunto de objetos constituído pelo encadeamento sincrético, pela percepção da criança. Dito de outro modo, a linguagem, neste estágio, representa um conjunto de vários objetos concatenados por um vínculo subjetivo.

Vigotski (2009) verificou em seus estudos que este tipo de relação com os objetos ocorre porque a criança passa a associar os mais diversos elementos existentes em sua realidade a partir dos seus sentimentos, pois ela ainda não conseguiu compreender os nexos objetivos que generalizam os diversos elementos e, por isso, acaba substituindo esta carência de conexões práticas por uma superabundância de elos subjetivos.

Nesse estágio, as relações sociais geram na criança a necessidade de identificar e designar corretamente os objetos presentes em sua realidade. Na busca por entender e dominar o mundo social, a criança tenta utilizar o mesmo recurso empregado pelos adultos: a linguagem. Entretanto, de acordo com Vigotski (2009), embora a criança já utilize algumas palavras, ainda não se apropriou de todas as relações lógicas referentes a esta produção humana e, na ausência destes encadeamentos objetivos, ela preenche estas lacunas com a superprodução de nexos subjetivos, portanto, por meio de relações objetivamente desconexas.

O pensamento por complexos, segundo estágio verificado ao longo do estudo experimental produzido por Vigotski (2009), é caracterizado pelo caráter objetivo dos vínculos estabelecidos, isto é, a organização da experiência da criança com sua realidade tem como base os vínculos e as relações concretas com os objetos presentes na vivência prática da criança. Nas palavras do próprio autor:

O pensamento por complexos tem como elemento mais característico o momento de estabelecimento dos vínculos e relações que constituem o seu fundamento. Nessa fase, o pensamento da criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combina-os em determinados grupos e, assim, lança os primeiros fundamentos de combinação de impressões dispersas, dá os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência (Vigotski, 2009, p. 219-220).

Este modo de pensamento representa um salto qualitativo na forma de constituição das generalizações, uma vez que estas, neste estágio, são estruturadas com base nos vínculos

“complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos” (Vigotski, 2009, p. 179). Nesta forma superior de pensamento, os objetos são reunidos em grupos, a partir dos vínculos concretos que a criança descobre entre estes objetos.

Encontramos, segundo Vigotski (2009), no pensamento por complexos, o estabelecimento de coerência e objetividade com a realidade na qual a criança está inserida. São estas duas características que determinam o encadeamento entre os objetos com base no vínculo concreto entre diferentes objetos particulares.

Este segundo estágio é constituído por cinco fases. Embora, conforme anunciamos anteriormente, não iremos discutir as fases que compõem cada estágio, consideramos de suma importância, para nossos estudos sobre a alfabetização, a explanação, mesmo que resumidamente, da última fase de desenvolvimento do pensamento por complexos, qual seja: a fase do *pseudoconceito*.

Nessa fase, que delimita o pensamento por complexos e serve como esteio para o estabelecimento do pensamento por conceitos, a discriminação e a categorização dos elementos que compõem a realidade é, na aparência, semelhante ao processo empregado por meio dos conceitos, todavia, na essência, esta forma de sistematização da realidade objetiva ocorre por caminhos diferentes dos percorridos pelos conceitos. Por isso a denominação: *pseudoconceito* (Vigotski, 2009).

De acordo com o autor supracitado, a construção dos complexos não ocorre espontaneamente, individualmente, mas segue as tendências objetivas presentes nas produções humanas, mediadas pelo par superior. Em decorrência desta mediação, isto é, da interação dos homens com os objetos e os significados das palavras correspondentes, o aprendiz passa a reequipar-se, a reorganizar parte de sua adaptação ativa. Na última fase deste estágio, no pseudoconceito, o principiante, tal como ocorre no pensamento por conceitos, utiliza-se das palavras no processo de organização dos elementos que compõem a realidade objetiva, mas ainda o faz pelas vias do pensamento por complexo, isto é, a utilização dos significados das palavras, por parte do educando, coincide com o empregado pelo educador, mas isso não significa que o primeiro tenha se apropriado dos vínculos lógicos presentes no modo de pensamento por conceitos.

Vigotski (2009), pautado nos estudos realizados pelo importante teórico soviético Uznadze, afirma que “os verdadeiros conceitos se desenvolvem no pensamento infantil em período relativamente tardio, ao mesmo tempo em que a compreensão mútua entre a criança e

o adulto se estabelece muito cedo” (Vigotski, 2009, p. 197). Essa compreensão mútua somente é possível graças à coincidência externa entre a estrutura dos complexos e a organização dos conceitos. Vigotski (2009, p. 217) ilustra esta proposição teórica da seguinte forma: adulto e criança “se entendem quando pronunciam a palavra ‘cão’, vinculam essa palavra a um mesmo referente, tendo em vista um único concreto, embora, neste caso, um conceba um complexo concreto de cães e o outro um conceito abstrato de cão”. Assevera o autor que:

A comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos. Desse modo, cria-se uma original situação genética que representa antes, uma regra geral que uma exceção em todo o desenvolvimento intelectual da criança. Essa situação original consiste em que a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los. O conceito “em si” e “para os outros” se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito “para si”. O conceito “em si” e “para os outros”, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra (Vigotski, 2009, p. 198-199).

Neste sentido, embora o educando utilize a mesma palavra que o educador, os atos de pensamento realizados não são os mesmos. A estrutura do pensamento por pseudoconceito não coincide com as operações produzidas *pelo* e *no* conceito para si. Ambos utilizam o mesmo referente, concebem o mesmo fato, mas por outros meios. Neste sentido, o pseudoconceito “conclui todo o segundo estágio e inaugura o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento infantil, servindo como elo entre eles. É uma ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (Vigotski, 2009, p. 199).

O terceiro estágio, definido como pensamento por conceitos, caracteriza-se pela função de análise e síntese da realidade objetiva. Enquanto que o pensamento por complexos limita-se a discriminar os vínculos objetivos presentes na realidade, o pensamento por conceitos incorpora esta característica do modo de pensamento anterior e o supera ao

decompor, analisar e abstrair as características desta realidade, para além dos dados empíricos da experiência imediata (Vigotski, 2009).

[...] o conceito, em sua forma natural desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência” (Vigotski, 2009, p. 220).

Vigotski (2009), ao contrapor estes dois últimos estágios, explica que no pensamento por complexo, as generalizações ocorrem com base na unificação das características concretas dos objetos. Há, portanto, uma miríade de elementos empíricos que podem ser escolhidos como elementos unificadores na composição deste grupo. O conceito, por seu turno, é composto por vínculos lógicos, isto é, nesta forma de organização do pensamento, os elementos são generalizados com base em sua identidade lógica. “Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos, no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito” (Vigotski, 2009, p. 180-181).

Em linhas gerais, são estas as características dos três estágios identificados por Vygotski em seu estudo experimental. Para concluirmos nossas ponderações sobre este estudo, precisamos destacar que esta divisão entre o pensamento sincrético, por complexo e por conceito, não pode ser entendida como uma divisão mecânica, estanque, condicionada pela idade do sujeito. Estes estágios coexistem, de tal forma que o “adulto está longe de pensar sempre por conceitos” (Vigotski, 2009, p. 229). Isto significa que mesmo dominando conceitualmente uma determinada área de conhecimento, outras áreas são apreendidas pelo pensamento por complexo. Por exemplo, um sujeito pode compreender os vínculos lógicos que compõem a estrutura gramatical da Língua Portuguesa e apenas dominar os referentes concretos dos elementos que compõem o sistema solar.

Neste processo de análise, categorização e generalização da realidade, por meio do desenvolvimento destes três estágios, a palavra, segundo Vigotski (2009), deixa de apenas designar determinados objetos e passa a desenvolver um papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores. Devido a grande importância desta relação entre a linguagem e o desenvolvimento do psiquismo, consideramos importante, antes de explicá-la melhor, definir o que são estas funções.

De acordo com Vigotski (2000; 2004), as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo do processo ontogenético de apropriação das ferramentas e signos produzidos pelo gênero humano. Por esta característica, estas funções, se comparadas às funções psicológicas elementares, representam uma forma de conduta mais complexa. Podemos destacar, como exemplo destas funções superiores, a atenção voluntária e a memória lógica.

Em linhas gerais, a relação entre linguagem e atenção voluntária ocorre da seguinte forma: com o domínio das condições para operar com o mundo de maneira racional, decorrentes da apropriação da linguagem, o homem torna-se capaz de criar “os estímulos adicionais que centrem sua atenção em cada um dos componentes de uma situação e que eliminem tudo mais que se encontra em segundo plano” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 197). Com a criação e utilização destes mecanismos artificiais, portanto, o homem supera o funcionamento elementar de sua atenção involuntária e começa a utilizá-la de modo superior, deliberado, cultural.

Processo similar ocorre com a memória: ao apropriar-se da linguagem, o homem passa a criar dispositivos culturais que proporcionam uma forma de intercâmbio qualitativamente superior ao uso dos meios elementares, isto é, segundo Vygotsky e Luria (1996), o homem cria técnicas culturais para rememorar algo. Neste processo, a função elementar da memória, portanto, pouco se altera, o que permite ao homem cultural, em comparação com os homens primitivos, lembrar-se de uma infinidade maior de elementos, é a criação e aperfeiçoamento cultural dos dispositivos mnemotécnicos. Nas palavras de Luria:

A linguagem se torna pela primeira vez *atividade mnemônica consciente*, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informação que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante (Luria, 1979, p. 81-82, grifos do autor).

Após esta fundamental digressão, podemos entender que a linguagem, enquanto um sistema de códigos, pode ser considerada como uma estrutura mediadora, um conjunto de signos, essenciais no processo de constituição das funções psicológicas superiores. Os signos, segundo Vygotsky (1984), à semelhança dos instrumentos, são meios artificiais, destinados à

adaptação ativa do homem à realidade. O signo constitui-se como um meio de atividade dirigida ao controle do próprio comportamento, bem como ao comportamento dos outros homens. Neste sentido, a palavra é um bom exemplo de signo, uma vez que:

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2010, p. 117).

Portanto, para que o signo se efetive como meio constitutivo das funções psicológicas superiores, isto é, como instrumento regulador das relações *inter e intrapsíquicas*, é preciso que os sujeitos *falem a mesma língua*, isto é, que se apropriem da estrutura consensual deste elemento mediador. Segundo Bakhtin (2010, p. 45), todo signo “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”.

Vigotski destaca o papel central da palavra no processo de orientação da análise e síntese dos atributos da realidade objetiva, ou seja, este autor ressalta a essencial participação da palavra na formação do conceito. De acordo com suas palavras:

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. Neste caso, o experimento mostra que o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (Vigotski, 2009, p. 226).

Vigotski (2009) demonstra em seu estudo experimental que a apropriação dos conceitos – signos capazes de alterar qualitativamente o funcionamento do psiquismo humano e a relação do sujeito com a realidade – não ocorre mecanicamente, mas, resulta de um longo processo no qual inicialmente os símbolos eram utilizados funcionalmente no encadeamento sincrético ou na construção dos complexos e, somente após este longo processo, a linguagem efetiva-se como um signo, capaz de reequipar a criança, transformando suas funções psicológicas elementares em superiores.

Na aparência, esta relação entre pensamento e linguagem pode ser compreendida como um processo linear, resultado da maturação do aparato biológico e da simples associação entre o som da palavra e seu objeto correspondente. Entretanto, na essência, de acordo com Vigotski (2009), a inicial reprodução das palavras por parte da criança já representa um longo processo no movimento dialético de apreensão da linguagem cultural, que, neste estágio, ainda está distante de constituir-se como o fim deste percurso, ou seja, ainda não representa a efetiva apropriação das relações abstratas relacionadas a estas palavras.

Os estudos de Vigotski (2009) explicitam que há, na utilização da linguagem por parte da criança e do adulto cultural, relativa similaridade entre a referência material, mas nenhuma proximidade no domínio das estruturas lógicas. Luria corrobora estas considerações, afirmando que “o fato de a formação das palavras surgir na criança no processo de assimilação da linguagem do adulto, não suscita dúvida; entretanto isto não significa, de maneira nenhuma, que a criança assimile de imediato as palavras da língua na forma em que elas se apresentam no discurso do adulto” (Luria, 1979b, p. 30-31). Assim, podemos entender que a criança primeiramente se apropria dos atributos funcionais externos da linguagem e, somente após um longo e complexo processo, passa a dominar sua estrutura abstrata, interna. Sobre este assunto, Vigotski (2009, p. 235) afirma:

Por isso, o uso infantil sumamente precoce das palavras que no discurso do adulto substituem o pensamento abstrato em suas formas abstratas não tem, de maneira nenhuma, o mesmo significado no pensamento da criança. Lembremos que as palavras da linguagem infantil coincidem com as palavras dos adultos por sua referência concreta mais divergem delas pelo seu sentido, e por essa razão não temos nenhum fundamento para atribuir a uma criança, que usa palavras abstratas, também pensamento abstrato.

É, portanto, somente após um longo processo entre apropriação da linguagem e desenvolvimento, satisfatoriamente mediado pelos homens mais desenvolvidos, que o pensamento por conceitos pode ser ontogeneticamente alcançado. Neste sentido, caso a linguagem de uma sociedade não seja altamente elaborada, complexa, ou as mediações para a apropriação dos sistemas de significados não sejam realizadas adequadamente, homens adultos podem ter sua forma de relação entre pensamento e linguagem ainda limitada ao estágio de pensamento por complexos, em outras palavras, pode não ter se apropriado das potencialidades do pensamento abstrato, conceitual, criadas pelo gênero humano. O pensamento por conceitos permite ao homem, por meio da apreensão de sua estrutura lógica, a superação dos limites do imediatamente perceptível. Sobre esta possibilidade de superação da experiência imediata, Luria escreve:

O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Consequentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações (Luria, 1986, p. 13).

Este complexo processo de apropriação da linguagem, que ocorre ao longo do desenvolvimento ontogenético – em que a comunicação prática, relacionada ao funcionamento elementar do aparato biológico, transforma-se em linguagem intelectual, inicialmente mediada pelo uso funcional das palavras e, em segundo momento, por signos – possibilita que o homem, ao se apropriar, por mediações, da experiência social acumulada na estrutura abstrata do conceito, conheça a realidade, além de sua experiência imediata.

Luria (1979), ao analisar o processo de apropriação da linguagem, elabora explicações teóricas que nos ajudam a compreender os resultados obtidos por Vigotski em seu estudo experimental. Em sua pesquisa, Luria afirma haver três momentos relacionados ao referido processo de apropriação: 1) as reações figurado-emocionais, características das crianças em fase pré-escolar; 2) as relações diretas concreto-figuradas, em crianças no início da idade escolar; 3) as relações lógicas complexas, presentes em alunos do curso superior e adultos. Este autor sintetiza a relação entre estas fases e desenvolvimento da seguinte forma:

Nas diferentes etapas de desenvolvimento, o *sistema de processos psicológicos, latentes na palavra, não é o mesmo* e o conceito, suscitado pela palavra, é realizado por diferentes processos psicológicos. É fácil nos convenceremos disto. Na criança pequena a palavra suscita, acima de tudo, reações emocionais e imagens diretas; na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando; no aluno do curso superior e na pessoa com alto nível de desenvolvimento intelectual, a palavra evoca antes de tudo um sistema de operações lógicas, daí ele a memorizar pensando. Essa *mudança profunda da correlação dos processos psíquicos implícitos no conceito* (e, conseqüentemente, no pensamento), em etapas particulares da evolução intelectual, é um dos mais importantes fatos descobertos pela Ciência Psicológica. É por isso mesmo que a Psicologia afirma que o homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se em significados da palavra estruturalmente diferentes e numa estrutura do conceito diferente pelos mecanismos psicológicos que apresenta (Luria, 1979b, p. 38, grifos do autor).

Nesta perspectiva, portanto, este longo processo de apropriação da linguagem transforma o desenvolvimento ontogenético. Ao dominar este produto elaborado ao longo do desenvolvimento filogenético, o homem, gradativamente, altera seus processos psíquicos, o contato com a realidade deixa de ser limitado por suas experiências imediatas e torna-se mediada pela experiência de gerações anteriores, cristalizadas na estrutura lógico-abstrata da linguagem.

Ao alcançar relações lógicas complexas, isto é, ao tornar a linguagem parte constituinte de sua personalidade, o homem passa a ter, de acordo com Luria (1986, p. 11), “condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlacs e relações em que se encontram”. Este autor pondera que:

Compreende-se perfeitamente que nas pessoas, que assimilaram um grande conjunto de conhecimento fornecido pela escola e a ciência moderna, esse sistema de relações, tanto pelo volume de conceitos coordenados, quanto pelo número de ‘medidas de generalidade’ hierarquicamente construídas, é

incomparavelmente mais rico do que nas pessoas que têm experiência apenas limitada e não assimilaram um rico sistema de conhecimentos. Seria incorreto pensar que essas diferenças têm caráter apenas quantitativo. A pesquisa mostra que, em diferentes níveis de desenvolvimento mental, a *estrutura dos conceitos* é profundamente diversa e nos níveis posteriores de desenvolvimento o conceito oculta *diferentes processos psíquicos* (Luria, 1979b, p. 36-37, grifos do autor).

Este importante aspecto destacado por Luria (1979) nos permite compreender que este revolucionário processo de apropriação da linguagem em sociedades altamente complexas, que possuem sistemas de linguagem muito elaborados, não ocorre apenas pelo simples contato com o adulto. A transmissão deste complexo sistema requer um processo devidamente organizado para este fim. Em nossa sociedade, a instituição escolar possui a incumbência histórica de possibilitar aos seus alunos a apropriação da linguagem, em especial da linguagem escrita. No próximo tópico buscaremos compreender as possíveis relações entre educação e apropriação da linguagem escrita, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

2.3.1 Processo Educativo e Apropriação da Linguagem

A breve análise empreendida sobre a relação entre desenvolvimento filogenético, ontogênico e linguagem, com bases nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, nos permite compreender que o homem adulto cultural é resultado de um longo processo histórico de apropriação das elaborações objetivadas pelo trabalho de todos os homens.

Esta herança do gênero humano não é repassada aos seus novos integrantes pela mesma via de transmissão das características genéticas da espécie e, tampouco, pode ser adquirida por meio do simples contato direto com esta produção. Somente a mediação dos homens desenvolvidos culturalmente pode oferecer aos seus descendentes a possibilidade de apropriação dos instrumentos e dos caracteres eminentemente humanos. Este processo em que os homens mais desenvolvidos medeiam o contato do novo membro com a experiência produzida historicamente – objetivada nas ferramentas, técnicas e símbolos – pode ser considerado como um processo educativo.

Em sua luta por adaptar-se ativamente à realidade e impulsionada por este processo educativo, a criança começa a dominar as produções humanas presentes em sua realidade

cotidiana. A apropriação da linguagem, neste processo, possibilita à criança operar racionalmente com estes objetos e fenômenos. Este contato racional com os fatos da realidade externa, mediado pelas relações sociais, permite a apropriação de *conceitos comuns, espontâneos* (Luria, 1979; Vigotski, 2009). De acordo com Luria:

Os *conceitos comuns* (*cadeira, mesa, lavatório, pão, árvore, cão*) são assimilados pela criança no processo da experiência prática e, neles, as relações direto-figuradas ocupam posição predominante. A criança tem uma noção prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto. Por isto a criança conhece bem o conteúdo de todos esses conceitos mas, via de regra, *não consegue formular* ou determinar verbalmente o conceito (Luria, 1979b, p. 39, grifos do autor).

Pautados nesta citação, podemos compreender que os conceitos espontâneos caracterizam-se por uma intrincada relação com a experiência prática, empírica. Nesta forma de relação com a realidade, embora o aprendiz já tenha condições para nomear corretamente estes conceitos cotidianos, em decorrência do vínculo concreto com eles, possui dificuldades em defini-los verbalmente. Estas dificuldades, segundo Vigotski (2009), decorrem do fato de que:

[...] a criança chega relativamente tarde a tomar consciência do conceito, da definição verbal do conceito, da possibilidade de outras palavras lhe propiciarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário desse conceito no estabelecimento de relações lógicas complexas entre os conceitos. A criança já conhece essas coisas, tem conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito. Tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto (Vigotski, 2009, p. 345).

Em seu contato prático com os conceitos, a criança encontra limites para defini-los e utilizá-los fora das circunstâncias concretas cotidianas. Vigotski (2009) torna mais clara esta dinâmica dos conceitos cotidianos, apresentando o conceito de *irmão*, como exemplo.

Segundo este autor, a criança sabe perfeitamente quem é seu *irmão*, consegue tranquilamente identificá-lo, possui uma rica experiência concreta com ele, todavia, não tem consciência da estrutura lógica das relações entre parentesco, na qual o conceito *irmão* está inserido. Ela tem consciência de que aquela pessoa específica é seu *irmão*, mas é incapaz, nessa fase, de entender que seu tio, é justamente seu tio, por ser irmão de seu pai, uma vez que *irmão* é entendido exclusivamente como parte, como extensão material do objeto, do ser material.

Este exemplo ilustra bem as principais características do conceito espontâneo. Este, inicialmente, não abarca todo o sistema lógico de relações abstratas entre os conceitos, mas é rico ao possibilitar, no interior das operações e relações empiricamente apreendidas, o contato prático com o objeto. Nesse sentido, os conceitos cotidianos possuem uma grande vinculação com a experiência pessoal e, embora haja dificuldade em defini-los verbalmente, são facilmente manejados pela criança (Vigotski, 2009).

O processo relacionado ao domínio da linguagem oral nos oferece elementos para classificá-lo como um exemplo de conceito espontâneo. Vejamos porque esta afirmação é possível.

A criança aprende a utilizar objetivamente as palavras, mesmo antes de ter obtido consciência da estrutura das relações lógicas de organização e estruturação da linguagem. Dito de outro modo, impulsionada pela sociedade, a criança estabelece contato com as palavras e, por meio do processo de imitação, consegue utilizá-las corretamente. Assim, apropria-se dos meios necessários para comunicar-se com os adultos. Nesta forma de comunicação, entretanto, a criança inicialmente domina apenas a referência material da palavra, não o sistema lógico abstrato do significado desta.

A linguagem oral é acompanhada por fatores *extralinguísticos* como os gestos e a entonação, além destes fatores, as pessoas envolvidas na locução estão inseridas no mesmo contexto e minimamente reconhecem o assunto em questão. Estas características permitem que a informação torne-se cognoscível aos envolvidos, sem a necessidade de utilização de uma estrutura gramatical altamente desenvolvida (Luria, 1979; 1986).

A partir destas peculiaridades estruturais, Luria (1979; 1986) afirma que a linguagem oral se apresenta bastante reduzida, fragmentada, mas é efetiva no estabelecimento de uma comunicação inteligível. Isto é possível, uma vez que as lacunas desta forma de oração elíptica são completadas pelos recursos simpráticos. Nas palavras deste autor:

A forma fragmentária concisa ocorre também em formas mais complexas de linguagem dialógica falada, para a qual a *plenitude gramatical desenvolvida*

não é obrigatória e sempre permanece linguagem nas condições do conhecimento da situação e existência de um grande componente simprático (extralinguístico). Pode-se dizer que, na linguagem dialógica falada, parte considerável da informação transmissível não se manifesta na estrutura gramatical desenvolvida do enunciado, mas “subentende-se”, está presente no contexto extralinguístico simprático (Luria, 1979b, p. 68, grifos do autor).

Esta citação assinala que a linguagem oral não exige, inicialmente, o domínio da estrutura gramatical desenvolvida. Isto é, a criança a partir do domínio das estruturas mínimas da linguagem oral, apoiada nos recursos simpráticos¹⁵ desta forma de alocação, consegue comunicar-se com o adulto e apropriar-se minimamente das experiências sociais. Por esta característica, a linguagem oral pode ser classificada como conceito espontâneo.

Em uma forma de sociedade complexa, na qual há um grande número de mediações entre o homem e suas condições objetivas para a satisfação de suas necessidades, a apropriação dos conceitos espontâneos não é a única forma de apropriação da experiência social objetivada. Nestas sociedades, o domínio das máximas produções humanas somente pode ser adquirido por meio de um processo educativo, devidamente organizado e sistematizado para este fim. Estes conteúdos devidamente organizados são definidos como conceitos científicos.

Luria (1979) e Vigotski (2009) postulam que estes conceitos possuem características genéticas diferentes das dos espontâneos, pois não são incorporados pela criança mediante experiência prática, mas por via do ensino deliberadamente sistematizado. Isto determina que haja também diferenças no modo de operação do psiquismo, uma vez que a apropriação dos conceitos científicos permite a estruturação do pensamento baseado em operações lógico-verbais e a possibilidade do emprego deliberado destes conceitos.

No capítulo intitulado: *Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Infância*, Vigotski (2009) destaca que a utilização consciente do conceito científico decorre do fato de que a criança inicia seu contato diretamente com o conceito e suas relações lógicas e apenas posteriormente com a dimensão objetiva deste. O contato com o conceito científico, portanto, começa pela definição verbal, pela relação consciente, mediada, abstrata. Nesse processo, a apropriação dos conceitos e de seus enlaces lógicos, segundo Vigotski (2009), não

¹⁵ Há diferenças na grafia deste conceito. Algumas traduções utilizam simprático e outras simprático. Todavia, avaliamos que correspondem ao mesmo conceito. Vale destacar que em nossa redação optamos por utilizar a primeira forma e manter o modo apresentado pelo tradutor.

ocorre mediante a simples acumulação quantitativa de definições conceituais, mas, sim, por meio de uma intensa atividade intersíquica, em que o educando é mobilizado pelo professor a se apropriar do sistema de relações lógicas dos conceitos científicos. Nas palavras do autor:

A tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redonda em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim, surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura de generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos (Vigotski, 2009 p. 290).

O ensino sistemático dos conceitos, portanto, promove a possibilidade do emprego consciente do conteúdo apreendido e, também, o domínio do sistema hierárquico das relações lógicas inerentes aos conceitos científicos apreendidos.

Por sua estrutura, a linguagem escrita pode ser considerada como um conceito científico. De acordo com os estudos de Luria (1979; 1986) e Vigotski (2009), a linguagem escrita constitui-se como uma das produções mais ricas e complexas da humanidade. Esta forma de linguagem caracteriza-se pela ausência do interlocutor, do aspecto sonoro e extralinguístico da linguagem. Portanto, para ser uma linguagem efetiva, isto é, capaz de sistematizar o pensamento e comunicar algo, esta requer alto grau de abstração e domínio dos meios técnicos historicamente desenvolvidos.

A linguagem monológica escrita é forçada a apoiar-se num amplo sistema de códigos lógico-gramaticais da língua, que se tornam o único meio de transmissão da informação complexa, tornando-se, assim, inadmissíveis quaisquer abreviaturas ou elipses. Basta comparar a estrutura gramatical do enunciado verbal (com sua imperfeição e suas elipses, que são compensadas por gestos e entonação) com a estrutura ampla e gramaticalmente plena da

linguagem escrita, para ver isto com bastante clareza; se nas primeiras etapas de assimilação da linguagem escrita a pessoa continua a inserir nela locuções da linguagem falada (basta lembrar o estilo de escrita da pessoa que não está habituada à exposição escrita), sucessivamente a influência da estrutura da linguagem falada na formação da exposição monológica escrita desaparece e a linguagem escrita se forma como forma autônoma especial da linguagem, que requer a máxima preparação e o mais completo emprego dos códigos lógico-gramaticais da língua (Luria, 1979b, p. 72).

Na escrita, portanto, o homem não pode apoiar-se na utilização das peculiaridades dos meios auxiliares extralinguísticos como o “conhecimento da situação, gestos, mímica e entonação (esta última é substituída apenas parcialmente pelos recursos da pontuação e discriminação de palavras e frases isoladas de que dispõe a linguagem escrita)” (Luria, 1979b, p. 71). Por isso, o domínio do sistema de códigos é fundamental para a efetiva utilização da linguagem escrita, uma vez que, para conseguir comunicar algo para o interlocutor ausente, o sujeito deve utilizar todos os recursos disponíveis para tornar cognoscível sua mensagem. De acordo com Vigotski (2009), exatamente por não ter diante de si seu interlocutor, o homem precisou desenvolver em alto grau sua linguagem escrita. Segundo o autor:

A escrita é desenvolvida no grau máximo, formalmente mais acabada até mesmo que a fala [...] a situação [na escrita] deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mais desenvolvida, e por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico (Vigotski, 2009, p. 316-317).

O processo de ensino da linguagem escrita, portanto, deve possibilitar o domínio dos meios de expressão desta. Para tanto, inicialmente, este ensino deve estar sistematicamente voltado para a apropriação consciente dos instrumentos técnicos desta linguagem, por exemplo, os meios utilizados para representar graficamente as palavras. Somente após o

domínio funcional destes instrumentos, que na linguagem oral são inicialmente empregados espontaneamente, a criança terá condições para registrar e expressar conscientemente seu pensamento por meio da escrita (Luria, 1979).

Vigotski (2009), ao estudar as relações entre a tomada de consciência e as características da apropriação da linguagem oral e escrita, destaca:

A primeira peculiaridade dessa relação consiste em que, na escrita, a criança deve agir voluntariamente, em que a linguagem escrita é mais arbitrária que a falada. Este é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. É absolutamente idêntica a atividade que a criança desenvolve ao formar frases na escrita. Ela também forma voluntariamente as frases como arbitrária e intencionalmente recria com letras isoladas uma palavra sonora. Sua sintaxe é tão arbitrária na linguagem escrita quanto em sua fonética. Por último, a estrutura semântica da linguagem escrita também exige trabalho arbitrário com os significados das palavras e o seu desdobramento em uma determinada sequência, como a sintaxe e a fonética (Vigotski, 2009, p. 315-316).

A linguagem escrita, portanto, em comparação com a linguagem oral, requer uma sistematização maior no processo de ensino. Mas, antes de adentrarmos nas considerações sobre a necessidade de um processo que intencionalmente gere condições para o aprendizado dessa complexa forma de linguagem, consideramos importante a apresentação, mesmo que de modo breve, das principais características da linguagem interior, uma vez que ao educando que visa dominar a fala escrita cabe a complexa tarefa de aprender a registrar a sua fala interna – forma de linguagem resumida ao extremo –, por meio da escrita, ou seja, de modo altamente desdobrado. Uma tarefa “especialmente difícil porque a interna é fala para si e a fala escrita é estruturada ao máximo para o outro que deve me entender e que não me vê no momento em que escrevo” (Vigotski, 2010, p. 277). Para tentar tornar mais clara a

importância desta relação, apresentaremos mais elementos que versam sobre as características concisas da fala interna.

Segundo Vigotski (2009), diferentemente da linguagem externa desdobrada – oral e escrita –, que tem como objetivo comunicar aos outros os conteúdos presente em seu pensamento, materializando estes em palavras, a linguagem interior é uma linguagem para si. Por ser uma linguagem para si, ou seja, uma forma discursiva na qual o sujeito sempre conhece o contexto e o objeto em pauta, a linguagem interior possui características estruturais específicas, como a sua sintaxe altamente abreviada, constituída quase que exclusivamente por predicados. Vigotski (2009) realiza uma síntese, na qual apresenta algumas características da linguagem interior, oral e escrita:

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo, formalmente mais acabada até mesmo que a fala. Nela não há elipses, ao passo que a linguagem interior é cheia delas. Por sua estrutura sintática, a linguagem interior é quase exclusivamente predicativa. Como na linguagem falada, em que a nossa sintaxe se torna predicativa naqueles casos em que o sujeito e os termos integrantes da oração a ele relacionados são conhecidos dos interlocutores, a linguagem interior, na qual o sujeito e a situação de conversação são sempre conhecidos do próprio ser pensante, é constituída quase exclusivamente de predicados. Nunca nos cabe comunicar a nós mesmos de que se trata. Isto está sempre subentendido e forma o campo da consciência. Resta-nos apenas dizer que é daí que decorre a predicação da linguagem interior. Esta, mesmo se ouvida por um estranho, continuaria incompreensível exceto para o próprio falante, uma vez que ninguém conhece o campo psíquico em que ela transcorre. Por isso a linguagem interior é cheia de idiotismos. O contrário que acontece com a linguagem escrita: aqui a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mais desenvolvida, e por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro,

requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico (Vigotski, 2009, p. 316-317).

Compreendemos, portanto, que há diferenças funcionais e estruturais entre a linguagem interior e a linguagem que se objetiva na fala ou na escrita. Esta constatação é importante, por ressaltar que a linguagem alcança a sua forma mais elaborada na escrita. Como destacamos anteriormente, esta última forma de linguagem, em decorrência da ausência dos componentes simpráticos, estrutura-se sobre elementos gramaticais complexos, sinsemânticos.

Retomando as questões referentes ao ensino da linguagem escrita, considerando as características apontadas, temos que a escola deve oferecer condições para que a criança – que já desenvolveu ao longo do processo de apropriação da linguagem oral o domínio da relação abstrata entre palavra e objeto – possa compreender que na linguagem escrita precisará “abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras mas representações de palavras” (Vigotski, 2009, p. 313). Por este motivo, os processos de apropriação da linguagem oral e escrita diferem substancialmente, pois enquanto no primeiro as situações cotidianas indicam as relações entre objetos e seus respectivos nomes; no segundo, a escola precisa deliberadamente ensinar as relações lógicas entre a linguagem e seus meios abstratos de representação (Vigotski, 2009).

Este complexo processo de apropriação da linguagem escrita, em que a sonoridade da palavra é representada por símbolos gráficos, exige que a escola crie meios eficazes para mediar sistematicamente este processo, pois:

[...] é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. Quem continua a achar que a maior dificuldade são os atrasos dos pequenos músculos e outros momentos relacionados com a técnica da escrita enxerga as raízes da dificuldade não lá onde elas efetivamente existem, e admitem como central e fundamental o que de fato tem um significado de terceira ordem (Vigotski, 2009, p. 313).

Neste sentido, o professor possui a incumbência de possibilitar que a criança domine a estrutura desta forma de linguagem altamente desenvolvida. A apropriação desta rica

produção cultural, enquanto conceito científico, não espontâneo, permite que a criança tenha condições de “tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (Vigotski, 2009, p. 320-321).

A relação consciente e o domínio de suas operações lógico-abstratas é a principal potencialidade da apropriação deste conceito. Todavia, esta forma de apreensão da realidade revela suas limitações no campo da vinculação prática deste conceito com a realidade objetiva. A criança inicialmente domina apenas a capacidade de utilizar, definir e compreender as relações lógicas complexas inerentes ao conceito científico, mas possui dificuldade em localizar seu conteúdo empírico em sua dimensão objetiva (Vigotski, 2009).

Estas características do conceito científico assinalam que a educação escolar deve elaborar meios para que a criança se aproprie das mediações abstratas, que constituem este conceito, e possibilitar o desenvolvimento das operações intelectuais de abstração e generalização, para que a criança tenha condições para compreender a materialidade presente neste sistema lógico, pois os conceitos científicos não são simples idealizações da mente humana, mas sistematizações abstratas da realidade objetiva deste homem. Sobre este assunto, Vigotski (2009, p. 269) afirma que “a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação mediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados”.

Assim, a relação mediada da criança com a realidade, por meio da apropriação dos conceitos científicos, exige que o ensino escolar ofereça à criança aquilo que está além de sua experiência prática, possibilitando a apreensão das mediações que compõem os sistemas lógicos das produções históricas humanas que constituem a realidade objetiva.

Vigotski (2009) postula que há uma relação dialética entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Nesta relação,

A força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da

concretude. O desenvolvimento dos conceitos científicos [sic] [espontâneos] começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade (2009, p. 350).

Este movimento, no qual o conceito científico descende do abstrato ao concreto, e o conceito cotidiano ascende no sentido inverso, demonstra, de acordo com Vigotski (2009), que estes conceitos estão profundamente interligados. Neste processo, um conceito passa a determinar e constituir dialeticamente o outro. A apropriação dos conceitos científicos, que só é possível após o domínio de alguns conceitos cotidianos, amplia a experiência da criança e dá condições para que ela opere conscientemente com seus conceitos apreendidos espontaneamente.

Vigotski (2009) elabora uma imagem deste processo em que os conceitos científicos e espontâneos percorrem caminhos opostos, mas diretamente vinculados:

Para efeito de clareza, poderíamos conceber esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, uma das quais se projetando de cima para baixo, atingindo um determinado nível no ponto que a outra se aproxima ao fazer o movimento de baixo para cima. Se designássemos como inferiores as propriedades do conceito mais simples, mais elementares, que amadurecem mais cedo, designando como superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde, poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científicos e espontâneos com o objeto (Vigotski, 2009, p. 347-348).

Relacionando estas duas linhas de desenvolvimento à apropriação da linguagem, observamos que a apropriação da linguagem escrita somente pode ocorrer após o domínio da relação abstrata entre palavra e o objeto, isto é, a criança deve dominar a referência material

da linguagem oral, apreendida em sua experiência prática, para assim ter condições de iniciar o processo de apropriação da linguagem mais elaborada. Por seu turno, o aprendizado da linguagem escrita possibilita que a criança compreenda o sistema lógico no qual a palavra utilizada por ela, até então de modo espontâneo, está inserida, ampliando dessa forma a sua consciência em relação aos enlaces semânticos da linguagem, alterando, por conseguinte, a relação com sua própria linguagem oral. Assim:

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a ter mais consciência do próprio processo da fala (Vygotski, 2009, p. 318).

Essa relação entre a linguagem oral e a escrita assinala um importante aspecto do desenvolvimento das operações intelectuais, qual seja, a unidade dialética entre a apropriação de novos conhecimentos e a modificação na forma do funcionamento psíquico. Vygotski (1995) destaca que o conteúdo do pensamento e a estrutura da atividade intelectual são indissociáveis, interdependentes, elementos de um processo único. Neste sentido, “cada novo passo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento também está intimamente ligado com a aquisição de novos mecanismos de comportamento, com a mudança para um estágio superior de operações intelectuais” (Vygotski, 1995, p. 53).

O nascimento de operações intelectuais complexas, portanto, não decorre da formação de novas estruturas elementares no cérebro, ou do aumento destas estruturas por meio do acúmulo quantitativo de novos conteúdos. O estágio superior da atividade intelectual é síntese da relação entre o novo conteúdo aprendido e as novas configurações funcionais do psiquismo (Vygotski, 1995).

No processo de apropriação da linguagem oral, portanto, as mediações sociais devem impulsionar na criança o estabelecimento da necessidade de um amplo domínio do vocabulário e das referências materiais correspondentes a estas palavras. Este extenso contato com a linguagem possibilitará que o educando, por meio de sua experiência cotidiana, conheça os elementos que compõem a sua vida. Essa apropriação, por sua vez, abrirá novos caminhos intelectuais, mediante os quais a linguagem escrita poderá ocorrer.

A estrutura da linguagem escrita, por sua vez, exige uma relação mediada que supere os limites da experiência empírica. Nesse sentido, requer um ensino devidamente organizado

para este fim; exige que a instituição escolar elabore meios pedagógicos capazes de instrumentalizar o professor, responsável por ensinar deliberadamente o sistema lógico e os dispositivos culturais relacionados a esta habilidade social. Com o objetivo de oferecer ao aluno condições para a utilização deliberada desta rica produção humana e, conseqüentemente, condições para o seu desenvolvimento psíquico.

Em suma, o ensino deste rico construto deve estar organizado de tal modo que se estabeleça a relação dialética entre a apropriação do conteúdo e as modificações na forma do pensamento do aluno. Para tanto, tal ensino não deve incidir apenas sobre o ensino de novas letras e palavras – de modo mecânico – ou estar circunscrito aos limites da valorização do contexto cotidiano de utilização desta forma de linguagem – sem o ensino sistematizado dos elementos e das leis que a compõem.

Com o objetivo de compreendermos as possibilidades de superação desta cisão entre forma e conteúdo, entre letras e contexto, no próximo tópico, discutiremos as principais premissas da Psicologia Histórico-Cultural referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

2.3.2 O Processo de Ensino e Aprendizagem e a Apropriação da Linguagem Escrita

O acesso às máximas produções da humanidade, devidamente sistematizada pelo ensino escolar, oferece ao homem o domínio consciente dos complexos recursos históricos, em outras palavras, o ensino intencionalmente organizado com o objetivo de garantir a apropriação das mais complexas produções possibilita ao sujeito conhecer parte das mediações existentes em sua realidade e torna-o mais apto à apropriação consciente do legado humano, objetivado nos instrumentos e signos. Este processo, eminentemente cultural, revela o papel decisivo do ensino, uma vez que é somente por meio da relação entre mediação e apropriação, que o candidato à humanidade efetiva-se homem, capaz de compreender a essência dos fenômenos, de organizar seu próprio comportamento e de objetivar-se, atuando voluntariamente com os objetos e os sistemas lógicos que compõem sua realidade.

Para uma compreensão mais ampla sobre o processo educativo, nesta perspectiva, precisamos analisar dois aspectos fundamentais: a aprendizagem e o desenvolvimento. “Para começar, indiquemos que partimos da tese segundo a qual os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas” (Vigotski, 2009 p. 310). Dito de outro modo, partimos da compreensão de que a aprendizagem e desenvolvimento são dois processos com características particulares, mas em profunda conexão. Nas palavras do autor:

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais [...]. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (Vigotski, 2009, p. 334).

O nível ideal de maturação do organismo para a realização de uma atividade, portanto, não é o aspecto determinante para o início da aprendizagem dessa atividade, pois o começo da apropriação da habilidade cultural, como a escrita e a contagem, tem sua abertura antes do desenvolvimento das funções correspondentes (Vigotski, 2009). Entretanto, por se tratar de uma relação complexa, devemos destacar que a aprendizagem não ocorre apartada do desenvolvimento, mas o tem como ponto inicial, a partir do qual irá criar condições para tornar real o que aí se manifesta apenas como potencialidade. Segundo Vigotski:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda a matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas ira atrasar-se em seu desenvolvimento e em seu aproveitamento relativo tanto quanto uma criança alfabetizada em um grupo de não-alfabetizados, embora para uma o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para outra. Essas

condições contrárias levam a um único resultado: em ambos os casos, a aprendizagem se realiza fora da zona de desenvolvimento imediato, embora uma vez ela esteja abaixo e outra acima dessa zona. Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha (Vigotski, 2009, p. 336-337).

A zona de desenvolvimento imediato juntamente com o nível de desenvolvimento atual são conceitos, desenvolvidos por Vigotski (2009), fundamentais para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Em linhas gerais, podemos destacar que as atividades que a criança ainda não é capaz de desenvolver sozinha, mas consegue executá-las recebendo a colaboração do *parceiro mais desenvolvido*, constituem a zona de desenvolvimento imediato. O nível de desenvolvimento real é, por sua vez, constituído pelas atividades que a criança, ao longo deste processo de aprendizagem e desenvolvimento, passou a ter condições para realizar sozinha.

Estes são conceitos importantes, pois a compreensão de que a não-realização de uma determinada atividade por parte do aluno, que na aparência pode indicar que o educando simplesmente encontra-se imaturo, incapaz, na essência assinala que as condições necessárias para tal atividade encontram-se em processo de constituição, no qual a aprendizagem possui papel motriz primordial. Esta forma de entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem como eminentemente sociais, nos liberta:

[...] do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar internamente o solo em que a aprendizagem irá construir seu edifício. Em face disto, modifica-se a questão de princípios sobre as conclusões pedagógicas a serem tiradas das investigações psicológicas (2009, p. 332).

A organização do ensino, portanto, não deve aguardar o *suposto* natural desabrochar das estruturas cognitivas específicas para, a partir daí, iniciar a sua função educativa. A estruturação pedagógica deve estar calcada em um processo de ensino que seja capaz de criar as condições para a ampliação do nível de desenvolvimento atual, ou seja, que atue com o objetivo de tornar aquilo que a criança consegue fazer somente por meio de colaboração do par mais desenvolvido, naquilo em que ela passa a realizar sozinha. Para tanto, de acordo com

Vigotski (2009), este processo não pode ficar aquém ou além da zona de desenvolvimento imediato, deve sim atuar na fronteira entre o limiar inferior e superior da aprendizagem, pois:

Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 2009, p. 333).

Tornando o que antes estava apenas na zona de desenvolvimento imediato, em parte constituinte do desenvolvimento atual, o processo de ensino escolar sistematizado possibilita o surgimento de condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que o ensino dos conceitos científicos, que envolvem a linguagem escrita, conforme destacamos anteriormente, fundamenta-se sobre dois pilares fundamentais: a tomada de consciência e arbitrariedade. Elementos essenciais às funções psicológicas superiores (Vigotski, 2009).

Com relação à tomada de consciência mediada pelo processo de ensino, Leontiev (1983) faz uma ressalva importante, ao afirmar que nem sempre há coincidência entre o conteúdo apresentado pelo professor e o que é realmente conscientizado pela criança. Segundo o autor, a presença de um determinado conteúdo no campo de percepção do sujeito, nem sempre redundando na tomada de consciência deste objeto. Deste modo, um determinado tema tratado pelo professor, pode ser percebido pelo aluno, sem que esse se torne efetivamente um objeto conscientizado.

Para que o conteúdo percebido seja objeto da consciência, isto é, torne-se um conteúdo conscientizado, é necessário que este “se manifeste ante ao sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a sua ação” (Leontiev, 1983, p. 203). A ação pode ser definida como “um processo dirigido a um objetivo determinado, impelido não por seu próprio objetivo, mas pelo motivo da atividade geral que a ação realiza” (Leontiev, 1983, p. 202). Neste sentido, o que determina a tomada de consciência de um determinado conteúdo é a relação deste com a atividade¹⁶ do sujeito, ou seja, um elemento somente será conteúdo da consciência quando figurar como meio fundamental para a superação de uma determinada necessidade.

¹⁶ A teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev, constitui-se como uma importante elaboração teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Para maior aprofundamento sobre esta teoria, além da consulta ao próprio autor, há importantes pesquisadores nacionais, como: Duarte, N. (2004). Formação do Indivíduo, Consciência e

Neste sentido, o professor deve ter instrumentos para conseguir organizar sua atividade de ensino, de tal forma que a ação dos alunos sobre o conteúdo apresentado coincida com o motivo da atividade por ele idealizada. Por exemplo, com o objetivo de gerar condições para que seus alunos empreguem corretamente a escrita, o professor solicita que esses elaborem individualmente textos que em seguida serão apresentados oralmente aos demais colegas de turma. O objeto de ação do aluno, nesta atividade, será o registro de elementos relacionados ao tema proposto, de tal modo que, no momento da apresentação, tenha condições para resgatar tais elementos, dado que o motivo da atividade geral, a necessidade para o estudante, é a realização da apresentação do texto. Desta forma, não há correspondência entre o objeto da consciência destes e a ação imaginada pelo professor. Para tornar o emprego correto da escrita objeto da ação do aluno, o docente deve torná-lo parte da estrutura da atividade. Neste sentido, o professor do nosso exemplo, dentre outras possibilidades, poderia manter a mesma estrutura enunciada, apenas modificando a forma de apresentação da redação, na qual a responsabilidade por esta seria de outro aluno e não do próprio autor do texto. A utilização da escrita de modo correto, portanto, passa a constituir-se como objeto da consciência do aluno, uma vez que o motivo da atividade geral passa a ser a elaboração de um texto em condições de ser lido por outrem.

Entretanto, ressaltamos que o emprego correto da escrita somente tornar-se-á um processo dirigido pela consciência se anteriormente as complexas técnicas relacionadas à escrita tiverem sido apropriadas por este aluno, conscientizadas por meio de um processo educativo, pois, de acordo com Leontiev (1983), todo conteúdo, prático ou teórico, que hoje pode ser reproduzido deliberadamente na consciência do sujeito, antes, necessariamente, foi objeto da atividade desse sujeito.

A partir destes pressupostos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, compreendemos que o ensino da linguagem escrita, bem como o ensino de todo conceito científico, requer uma organização que possibilite que os instrumentos técnicos desse conceito científico sejam objetos para os quais esteja direcionada a ação dos alunos, com o objetivo de possibilitar o uso de tais instrumentos, de modo consciente e arbitrário.

Luria (2010) enfatiza que a habilidade para utilizar de modo consciente as complexas técnicas que envolvem a escrita desenvolve-se muito tarde. Isto ocorre porque o ato de escrever pressupõe que a criança tenha condições para utilizar funcionalmente estímulos (linhas, pontos e qualquer outra marca) como um signo auxiliar, capaz de mediar o processo

de rememoração de uma ideia. É importante destacar também que a complexidade desta aprendizagem exige o envolvimento de diversas funções psicológicas que realizam sínteses qualitativamente superiores, como o controle voluntário da motricidade (do traçado no espaço gráfico), a memória simbólica (que opera sínteses visuais-auditivas-motoras), a atenção voluntária, a percepção dirigida às discriminações visuais/auditivas sutis, entre outras. Além disto, o aprendiz deve projetar-se à posição do leitor, para, dessa forma, realizar o processo necessário à autocorreção e monitoramento de sua escrita.

Luria (2010) elaborou um estudo experimental com o objetivo de analisar esse complexo processo, no qual a escrita assume o papel de efetivo elemento mediador – um signo funcional auxiliar, que possibilita recordar e transmitir ideias por meio de técnicas complexas; normalmente aprendidas após um amplo percurso escolar. O ponto central deste estudo foi o acompanhamento do processo de utilização da escrita como um instrumento de registro.

Antes de adentrarmos propriamente no experimento luriano, consideramos importante destacar que o emprego da escrita como um signo capaz de ampliar a memória, por meio do registro, foi à primeira função social desenvolvida pelo homem. Posteriormente, a humanidade elaborou mais duas importantes funções sociais para a escrita, a saber: a função de comunicar algo ao interlocutor ausente e o papel de meio auxiliar no processo de sistematização do pensamento (Luria, 1979b; 2010). Atualmente, dada a complexidade da maioria das práticas sociais, estas três funções sociais são altamente necessárias para que os homens desta sociedade possam se apropriar das mediações e contradições que sustentam esta realidade social.

Luria (2010), em seu estudo experimental, divide o processo de apropriação da escrita em dois estágios, a saber: o período da pré-história da escrita e o período da escrita simbólica. Com relação ao primeiro, o autor explica:

A pré-história da escrita só pode ser estudada, na criança, de forma experimental, e para tanto esta habilidade deve, primeiramente, surgir. O sujeito deve ser uma criança que ainda não aprendeu a escrever. Deve ser posta em uma situação que lhe exija a utilização de certas operações manuais externas semelhantes à operação de escrever para retratar ou relembrar um objeto. Em tal situação, seremos capazes de determinar se ele adquiriu a habilidade para relatar a partir de algum expediente que lhe foi dado como um signo ou se sua relação com este ainda permanece “absoluta”, isto é, sem

mediação, e, neste caso, será incapaz de descobrir e usar seu aspecto funcional auxiliar (Luria, 2010, p. 147).

Em seus estudos experimentais, Luria (2010) constatou que este primeiro momento é constituído por três fases. A primeira definida como fase pré-instrumental; a segunda como fase da atividade gráfica indiferenciada; a terceira classificada como atividade gráfica diferenciada. Apresentaremos de modo sucinto, as principais características destas etapas que compõem a pré-história da escrita.

Na fase pré-instrumental, a criança é incapaz de utilizar a escrita como um instrumento apropriado para recordar ou representar algo. Com papel e lápis à mão, nesta fase, a criança apenas tenta imitar o comportamento do adulto, de tal forma que seus rabiscos assumem uma estrutura completamente independente da escrita, enquanto um meio auxiliar. Ao rabiscar o papel, portanto, a criança não tem a intenção de dar ao seu produto um significado funcional. Nesta fase, a imitação do ato de escrever é uma forma de objetivação auto-suficiente em si mesma, uma brincadeira de natureza autocontida, na qual a função mnemônica da escrita ainda não foi apreendida (Luria, 2010).

Na fase seguinte, classificada como atividade gráfica indiferenciada, “as inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca” (Luria, 2010, p. 158). Isto significa, de acordo com este autor, que na aparência a criança ainda reproduz os mesmos rabiscos, porém, na essência há diferenças no uso funcional destes sinais gráficos indiferenciados, que, nesta fase, passam a ser utilizados como um signo auxiliar da memória. Esta marca gráfica anotada pela criança, em si mesma, não indica qualquer diferenciação, mas a sua posição, situação e relação com outros rabiscos produz um conjunto que é utilizado pela criança como uma técnica capaz de auxiliar na rememoração de algo. Entretanto, por ser um signo gráfico primário não-diferenciado, esta forma embrionária de escrita é muito variável, isto é, a criança pode em um curto período esquecer a associação realizada com o conteúdo apresentado e converter o que antes foi um signo auxiliar em simples rabiscos mecânicos.

A última etapa da pré-história da escrita, a fase da atividade gráfica diferenciada, é marcada pela distinção do signo primário, que passa a ser configurado de acordo com um conteúdo específico do objeto. Nesta etapa, com o objetivo de tornar a função auxiliar da atividade gráfica mais estável, a criança substitui os rabiscos por figuras e imagens. Estes novos signos-símbolos, diretamente relacionados ao ritmo externo das palavras, à forma,

tamanho, cor e quantidade do conteúdo apresentado pelo experimentador, assumem a condição de instrumento funcional. Em linhas gerais:

Vimos que a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde [...] começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (Luria, 2010, p. 180-181).

Luria (2010) afirma que a pré-história da escrita chega “ao fim quando o professor dá um lápis à criança” (p. 180). Este momento simbólico representa o “limite entre as formas primitivas de inscrição [...], possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo” (Luria, 2010, p. 180). Objetivamente, não há uma ruptura entre estes dois períodos, mas sim um longo processo transitório entre a superação das estruturas pré-históricas da escrita e o domínio efetivo dos meios de expressão desta forma de linguagem, fundamental para o estabelecimento da escrita simbólica. Os diferentes estágios da linguagem escrita revelam que esta:

Não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma memória *gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o

processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado (Luria, 2010, p. 180, grifos do autor).

O momento em que *o professor dá um lápis à criança*, portanto, é o marco inaugural de um processo longo, no qual o ensino sistematizado passa a ser diretor, ao propiciar o crescente domínio das técnicas e leis desta linguagem, a superar os limites da experiência cotidiana desta criança com a escrita. Todavia, este processo não ocorre de modo linear, por meio do simples aumento quantitativo no domínio de novos elementos, mas por saltos que propiciam uma forma qualitativamente diferente de relação do aprendiz com as técnicas e as leis da linguagem escrita.

No processo de apropriação da linguagem escrita, tal como ocorre na apropriação de qualquer outro dispositivo cultural, primeiramente o sujeito domina as características funcionais externas desta produção cultural, e, posteriormente, após um salto qualitativo, decorrente da apreensão de diferentes técnicas, torna-se capaz de se relacionar com os elementos da linguagem escrita como atributos do seu próprio psiquismo, como signos funcionais. Nesta linha, Luria (2010) destaca:

[...] a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passara muito antes (Luria, 2010, p. 181).

Na fase inicial da escrita simbólica, portanto, o aprendiz, embora capaz de reproduzir as características exteriores desta linguagem, ou seja, em condições de “apresentar uma atitude razoavelmente diferenciada em face da escrita e certa compreensão de suas premissas

básicas, a saber, a necessidade de distinções específicas para registrar conteúdos diferentes” (Luria, 2010, p. 183), ainda não compreendeu os mecanismos da escrita simbólica. Esta divergência entre o aparente domínio da habilidade para escrever, manifestado na reprodução dos traços externos da linguagem, e a incompreensão do processo de escrita, revelam que:

[...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão — na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil (Luria, 2010, p. 188).

Nesta perspectiva, portanto, o domínio da escrita simbólica – constituída por um sistema de signos padronizados que possibilita a recordação e transmissão de ideias e conceitos – resulta de um longo processo educativo, no qual o ensino sistematizado das ricas mediações desta forma de linguagem não aguarda o amadurecimento das funções cognitivas correspondentes, mas adianta-se a este desenvolvimento, exigindo que o aluno direcione deliberadamente a sua ação, com o objetivo de apropriar-se dos instrumentos da escrita, não de modo imediato e linear, mas por meio de saltos qualitativos.

Nestes saltos, os elementos da escrita apenas inicialmente são manuseados pelos aprendizes como elementos funcionais externos, pois a atividade prática dos alunos com estes instrumentos deve ser orientada com o objetivo de propiciar a apropriação dos mecanismos lógicos da escrita, em outras palavras, a finalidade do ensino planejado da linguagem escrita é tornar estes elementos, em parte constituintes do psiquismo da criança, signos funcionais. Este processo, que requer tomada de consciência e arbitrariedade, transforma o comportamento infantil, reequipa os mecanismos básicos e amplia o nível de desenvolvimento atual. A apropriação, portanto, deste complexo instrumento cultural transforma a criança, tornando-a capaz de atuar voluntariamente com os objetos e os sistemas lógicos que compõem sua realidade.

Mediante estas breves considerações teóricas, buscamos evidenciar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no processo de ensino da linguagem escrita. A partir dessa

produção teórica, que defende que o principal papel da Psicologia no âmbito educacional é tornar claro o processo de desenvolvimento do psiquismo incitado pela instrução escolar (Vigotski, 2010), constatamos a necessidade destes autores em tratar a linguagem como um produto histórico fundamental no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, na filogênese e na ontogênese, superando, dessa forma, as explicações reducionistas da velha Psicologia. Com base neste estofa teórico, destacamos neste tópico as importantes considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita. Considerações que instrumentalizaram a Educação soviética e responderam à necessidade histórica de construção de um novo homem, condizente com o processo de edificação de uma sociedade nova, Comunista.

Acreditamos que as considerações teóricas sobre a Psicologia soviética, apresentadas neste segundo capítulo, por um lado corroboram a nossa compreensão de que a forma de inserção da Psicologia no âmbito educativo está dialeticamente relacionada ao contexto histórico no qual está inserida, e, por outro lado, nos possibilitam responder positivamente uma das questões que engendram a nossa análise, qual seja, existe outra possibilidade de atuação da Psicologia além das identificadas em nosso estudo como hegemônicas? Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ao evidenciarem o caráter histórico do homem, defendendo a unidade entre o papel ativo do ser singular e da universalidade do gênero humano, exigem uma atuação, não exclusivamente centrada no sujeito, com suas habilidades linguísticas, competências cognitivas, ou nível de maturidade, mas, sim, comprometida com o ensino dos conceitos científicos, produto do complexo legado humano. Modo de ensino que pressupõem o caráter ativo entre o professor, o aprendiz e o conteúdo.

Todavia, ainda há uma questão sem resposta: quais as implicações da relação hegemônica da Psicologia e Educação, marcada pela ampla valorização da experiência do sujeito em detrimento do ensino do conhecimento científico no processo de alfabetização? Pretendemos, no próximo capítulo, responder a esta questão, apontando os limites dos ideários hegemônicos e, por meio da incorporação das potencialidades destes, apresentar elementos que redimensionem a função da Psicologia que, ancorada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, mostra-se comprometida com o processo de construção de uma alfabetização pautada na compreensão da dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, forma e conteúdo, conceito espontâneo e científico.

3 AS LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA PSICOLOGIA HEGEMÔNICA E AS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NAS DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE.

Se os homens são formados pelas circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias humanamente.

K. Marx e F. Engels (A Sagrada Família).

No percurso realizado até este ponto, consideramos que atingimos parte dos nossos objetivos nesta pesquisa, isto é, elaboramos um panorama sobre as formas de inserção da Psicologia no campo educacional brasileiro e soviético. Neste movimento, buscamos evidenciar a indissociável relação entre as produções teóricas e a organização social de produção e reprodução da vida.

A concretização deste objetivo reforça a necessidade de realização do nosso segundo objetivo, qual seja, apresentar elementos que sustentem a construção de uma nova forma de participação da Psicologia no âmbito escolar brasileiro. Novo modo de atuação, que, comprometido com o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita – socialmente produzida e essencial à humanização – supere, por incorporação, os limites do conhecimento hegemônico da Psicologia sobre a alfabetização.

Para concretizarmos este desafiador objetivo, inicialmente pretendemos aprofundar a nossa análise sobre as concepções hegemônicas evidenciando suas implicações e limitações no contexto educacional, para, em seguida, colaborarmos com o processo de elaboração de uma nova *circunstância*, isto é, com a construção de um novo quadro teórico que sustente uma nova forma de inserção da Psicologia no atual campo educacional, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e das potencialidades destas correntes hegemônicas.

3.1 AS LIMITAÇÕES E A IMPLICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS.

Nosso estudo sobre as principais características do pensamento hegemônico no cenário nacional nos três períodos em destaque (1920-1961; 1962-1994; 2001-2011) assinala a existência de um crescente uníssono de valorização da formação do indivíduo, em detrimento dos conteúdos e dos métodos de alfabetização. Conforme verificamos, os destaques destes

períodos – ora focalizando o nível de maturidade dos alunos, ora as características do sujeito cognoscente, ora ao desenvolvimento de habilidades e estratégias na leitura – estão relacionados ao movimento de complexificação e precarização do mundo do trabalho, que, cada vez mais, necessita de sujeitos *adaptáveis* aos ditames do capitalismo.

A supervalorização das características particulares dos sujeitos, em especial as relacionadas à adaptação, nestes três períodos hegemônicos, possibilita-nos classificá-los como teorias psicológicas vinculadas ao ideário educacional balizado pelo lema do *aprender a aprender*.

O aprender a aprender pode ser definido como uma concepção educacional que norteou o discurso pedagógico escolanovista e que, desde então, manteve forte influência no campo pedagógico, de tal forma que, nas duas últimas décadas, tal lema desempenhou um importante papel na configuração do cenário escolar nacional, expresso nos desdobramentos prático-teóricos do construtivismo e das pedagogias: do professor reflexivo, das competências, do multiculturalismo e dos projetos (Duarte, 2010).

O aprender a aprender, constituído *no e pelo* processo de mundialização do capitalismo, é um lema que, como destacamos anteriormente, “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 65). Tal formação, portanto, não é estática, uma vez que, enquanto parte constituinte do sistema capitalista, a configuração das exigências de formação das capacidades adaptativas dos alunos é balizada pelo constante reordenamento deste modo de organização societária. Para ilustrar tal afirmação, vejamos a seguir as principais características na formação das capacidades dos indivíduos requeridas no período de expansão industrial, pautada no modelo taylorista-fordista, e no período de reestruturação produtiva, calcada no modelo toyotista.

No primeiro contexto, marcado pelo escolanovismo e pelo otimismo no processo de urbanização e de expansão industrial, o aprender a aprender orientava o desenvolvimento da capacidade do aluno em “buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (Saviani, 2008, p. 432).

No segundo contexto, no âmbito da produção flexível, o aprender a aprender também é reestruturado, isto é, frente aos novos padrões de exploração do trabalho, que acirram as contradições no capitalismo, o trabalhador, como discutimos anteriormente, precisa ser instrumentalizado, por meio do domínio dos novos conhecimentos, socialmente produzidos, todavia, este domínio deve ocorrer de modo subjugado. Para manter esta forma de oferta do conhecimento à classe trabalhadora, ou seja, em doses homeopáticas, ocorre a defesa, no

plano ideológico, “de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (Duarte, 2001, p. 71). No contexto atual, portanto, o aprender a aprender significa o desenvolvimento, no campo educacional, da capacidade do indivíduo adaptar-se de modo autônomo, flexível e criativo, às constantes mudanças engendradas pela instabilidade no mercado de trabalho (Saviani, 2008).

Frente às novas exigências de formação da capacidade adaptativa do indivíduo nos limites do cotidiano, as teorias pedagógicas e psicológicas, ligadas ao lema do aprender a aprender, passaram a propalar a importância da escola na preparação de indivíduos aptos a aprenderem a aprender aquilo que for imprescindível ao processo de sua adaptação às fluídas exigências do mercado. Estas ciências, portanto, corroboram o processo, de acordo com Duarte (2010), de negação do ensino tradicional, na medida em que defendem uma educação centrada, não “em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo de aprender a aprender” (Marsiglia, 2011, p. 60).

Importantes autores, como Duarte (2001; 2010), Eidt (2009) e Saviani (2008), realizaram detalhados estudos sobre a relação entre o lema aprender a aprender e os ideários educacionais escolanovista e construtivista. Nesta pesquisa, não apresentaremos todas as ricas contribuições destes autores sobre as influências deste lema no campo educacional; nos limitaremos, balizados por estes referidos estudos, a realizar uma breve análise sobre as limitações e implicações dos grupos Cognitivista, Psicolinguístico e Subjetivista, evidenciados em nossa análise, pois consideramos que os artigos componentes destes grupos estão, em grande medida, alinhados aos pressupostos do lema aprender a aprender.

Duarte (2010; 2001), ao analisar criticamente as pedagogias do aprender a aprender, assevera que, embora tais pedagogias apresentem particularidades, que internamente as diferenciam, também possuem traços semelhantes, que as vinculam ao referido lema. Dentre as características que conferem similaridades a estas pedagogias, destacaremos as seguintes: o processo de fragmentação da realidade, a ausência de perspectiva de superação do capitalismo e a defesa do relativismo epistemológico, pois são algumas das características presentes no referido lema, que também encontramos nos grupos de artigos analisados. A seguir, discorreremos sobre cada uma destas três características.

O processo de fragmentação da realidade, presente no debate educacional pautado no aprender a aprender, significa a “afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao

conhecimento racional” (Duarte, 2010, p. 35). Este processo no qual a totalidade é compreendida como a soma das partes, também pode ser encontrado nos artigos analisados, pois, ao discorrerem sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, estas produções teóricas indicam tratar de uma habilidade complexa, determinada por fatores biológicos, neuropsicológicos, sociais e pedagógicos.

Este tipo de enfoque, que considera a participação dos caracteres biológicos, psicológicos e sociais no processo de alfabetização, pode aparentar uma compreensão totalizante do processo de ensino e aprendizagem desta habilidade cultural, todavia, na essência, essa tentativa de explicar este processo, abarcando todas estas dimensões, mais deturpa a compreensão do processo de aquisição da linguagem do que o explica. Isso ocorre, porque estas produções não explicitam a relação existente entre estes fatores; apontam, apenas, que a aquisição da linguagem é resultado da soma aleatória das características *biopsicossociais*.

Por não compreenderem a essência da totalidade social, os ideários pedagógicos inspirados no aprender a aprender não empreendem análises radicais, isto é, não realizam exames que vão às raízes, às origens dos fatos. A ausência desta radicalidade é dialeticamente constituída por outro traço comum a estes ideários, qual seja, a *ausência de perspectiva de superação do capitalismo*. De acordo com Duarte:

Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de críticas a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital. Como, porém, os problemas sociais mostram-se cada vez mais agudos, a solução ilusória à qual aderem essas pedagogias é a da visão idealista (Duarte, 2010, p. 34).

Os artigos analisados corroboram essa compreensão idealista das relações entre educação e sociedade. Embora alguns artigos defendam, por exemplo, a necessidade de melhorias no processo de alfabetização, especialmente no ensino público, não explicam o motivo da degradação deste processo e, tampouco, apontam soluções que ultrapassem as críticas que destinam aos supostos anacronismos dos métodos de ensino e das avaliações psicológicas. Neste sentido, os artigos pressupõem que os problemas vivenciados na escola

serão superados no interior da própria escola, para isso, basta apenas uma mudança de perspectiva dos profissionais envolvidos com a educação.

Essa visão idealista espalha-se em outras direções, inclusive sobre o caráter objetivo do conhecimento. Alguns artigos do grupo Subjetivista, por exemplo, postulam a existência de um caráter polissêmico contido na linguagem escrita, isto é, defendem que os textos, produtos da escrita, não encerram em si mesmos um significado único, dado a priori, mas abarcam, em potência, uma miríade de significados. Estes vários significados tornar-se-ão efetivos, na medida em que o leitor for vivenciando a sua relação com o texto; neste sentido, é nessa experiência com o produto da linguagem escrita, que não será igual para todos os leitores, que o leitor desprenderá um significado particular do texto. Essa compreensão sobre o caráter polissêmico presente no processo de leitura é consonante ao relativismo epistemológico, presente nas compreensões educacionais do aprender a aprender.

No *relativismo epistemológico*, segundo Duarte (2010), o conhecimento ofertado à parte da classe trabalhadora é destituído de seu caráter objetivo e universal, uma vez que, a partir do princípio relativista, as particularidades do sujeito cognoscente é que determinam os contornos do conhecimento apreendido.

Consideramos que estas três características presentes nas pedagogias do aprender a aprender e nos artigos analisados assinalam as limitações do modo de inserção da Psicologia no âmbito das discussões sobre a alfabetização. Esta forma de participação desta ciência, que fundamenta as compreensões educacionais, limita o desenvolvimento da perspectiva da totalidade, ao corroborar o processo de fragmentação e relativização do conhecimento sobre a realidade, bem como obnubila as possibilidades de superação desta forma de organização societária, ao não evidenciar o caráter histórico do homem na medida em que legitima a cisão entre objetividade e subjetividade, teoria e prática, desenvolvimento das habilidades e conteúdo do ensino. A seguir, discutiremos a principal implicação destas limitações, decorrentes da forma de intersecção da Psicologia com a Educação, orientada pelo lema do aprender a aprender.

O lema aprender a aprender, inicialmente difundido no bojo das ideias pedagógicas escolanovistas, revigorado no construtivismo e ainda presente nas atuais discussões sobre alfabetização, engendrou, especialmente no ensino público, um processo de *negação do ato de ensinar*. Consideramos este processo, no qual a transmissão do conhecimento científico é vetada aos filhos da classe operária, a principal implicação das teorias hegemônicas no campo da educação.

A negação do ato de ensinar é um processo complexo, que sintetiza inúmeras determinações. Dentre estas, podemos destacar três que dialeticamente constituem este processo no campo educacional, a saber: a desvalorização da transmissão do conhecimento científico, a descaracterização do papel do professor e a valorização do sujeito empírico. Vejamos como cada um destes aspectos compõe este processo, que consideramos como o principal desdobramento das teorias psicológicas no campo da alfabetização pautadas no aprender a aprender.

A desvalorização da transmissão do saber objetivo e a descaracterização do papel do professor são dois aspectos intimamente associados no ideário educacional hegemônico. Neste campo, em que o mais importante é aprender não o conhecimento historicamente produzido sobre um determinado fato da realidade, mas, sim, aprender a ativamente pesquisar informações sobre as novidades diárias, o papel da escola deixa de ser o de transmitir o rico patrimônio intelectual, para ser o de preparar os filhos da classe proletária para serem pesquisadores *no e do* cotidiano. A desvalorização do conhecimento sistematicamente produzido, dialeticamente determina o esvaziamento do trabalho educativo do professor. Profissional que, neste contexto, deixa de ensinar aos alunos as mais complexas produções dos homens, para desempenhar o papel de guia, de auxiliar do aluno, no processo de desenvolvimento de sua capacidade adaptativa. Neste movimento, desprovido do conhecimento científico, o trabalho do professor é esvaziado de substância e transformado em uma atividade em que o conteúdo, o esforço e a disciplina são substituídos pelo método, o interesse e a espontaneidade (Duarte, 2001; Saviani, 2008).

De acordo com Eidt (2009), neste cenário em que o professor e o saber são preteridos, o debate educacional termina por centrar seu foco no desenvolvimento das competências práticas dos indivíduos, isto é, na formação do saber-fazer a partir da experiência particular do sujeito. O ensino escolar, portanto, passa a valorizar a formação de um *sujeito empírico*, uma vez que tal processo educativo é marcado pela cisão entre a teoria e a prática, pela valorização de uma atividade educativa destituída de conteúdo e centralizada na vivência particular, cotidiana, do aprendiz.

Neste contexto, o caráter prático-utilitário se sobrepõe ao conhecimento científico e, como consequência, o cognoscível é reduzido à experiência sensível (Moraes, 2004). Entende-se que, sobre estas bases se dá, na atualidade, a constituição de um “sujeito empírico”, cuja consciência e personalidade não são engendradas mediante a apropriação do patrimônio humano genérico,

sobretudo no que se refere à transmissão-apropriação dos conhecimentos científicos – função precípua da educação escolar; mas sim mediante o saber-fazer e a convenção de informações úteis para a sobrevivência da classe dominada (Eidt, 2009, p. 153).

A efetivação deste processo educativo escolar – no qual o conhecimento científico foi gradativamente alijado da atividade educativa e o principal papel do professor passou a ser o de contribuir, ativamente, para a formação dos indivíduos no limite do conhecimento empírico, cotidiano – é a principal implicação da inserção das teorias hegemônicas da Psicologia nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Em outros termos, a atuação da Psicologia corrobora a efetivação de uma escola pública, pautada na negação do ato de ensinar, comprometida, portanto, com o desenvolvimento de habilidades cognitivas esvaziadas de conteúdo.

Frente a este movimento – no qual verificamos, por um lado, uma ampla desvalorização do conteúdo no processo de ensino da linguagem escrita, e, por outro, uma grande ênfase no processo de desenvolvimento da capacidade adaptativa do aluno –, podemos afirmar que a Psicologia serve como sustentáculo teórico fundamental ao predomínio da lógica formal no campo educacional hegemônico. Um campo que, influenciado pelo aprender a aprender, é marcado não apenas pela cisão entre forma e conteúdo, mas pela contundente negação deste conteúdo e pela exacerbação dos meios necessários para o desenvolvimento do sujeito cognoscente.

Todavia, identificamos no interior deste movimento proposições teóricas que buscam reduzir essa grande distância entre forma e conteúdo. Vejamos, a seguir, como esta tentativa tem se configurado.

3.2 AS POTENCIALIDADES DAS CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS.

Apresentamos as limitações das teorias hegemônicas sobre a alfabetização. Entretanto, como os artigos não constituem um bloco único, há algumas concepções teóricas presentes nos grupos Cognitivista e Psicolinguístico que apontam a necessidade de contraposição à negação do ato de ensinar. Neste processo de oposição à presença do lema aprender a aprender no campo da alfabetização, encontramos, dentre os artigos, contribuições teóricas que servem como esteio para a construção de um novo posicionamento da Psicologia neste debate.

Para realizarmos um estudo mais profundo sobre estas contribuições, analisamos o livro de Capovilla e Seabra (2010), *Alfabetização: método fônico* e o livro *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*, do autor: Zorzi (2003), pois consideramos que estas obras apresentam discussões teóricas, fundamentadas, respectivamente, no Cognitivismo e na Psicolinguística, importantes para o processo de superação das influências da Psicologia que fundamentam o processo de negação do ato de ensinar.

Capovilla e Seabra (2010) apresentam duras críticas à alfabetização pautada no construtivismo. De acordo com estes autores, o alarmante fracasso de leitura e escrita dos alunos brasileiros não se deve às alterações anatômico-funcionais do cérebro do aprendiz, mas, sim, aos equívocos de um processo de alfabetização pautado no método global, construtivista, que erroneamente insiste em defender o ensino da linguagem escrita a partir do contato direto com o texto. Neste contato, caberia ao aluno memorizar a representação visual da palavra e adivinhar o seu significado no interior do texto.

Zorzi (2003) também realiza críticas ao atual cenário educacional, no qual os alunos que não aprendem a ler e a escrever são considerados carentes culturais ou portadores de deficiências ou de distúrbios de aprendizagem. Neste cenário, o autor identifica que a tendência, de grande parte dos profissionais envolvidos com o ensino escolar, em atribuir ao aluno a responsabilidade pelos problemas no processo de aprendizagem, decorre da falta de compreensão destes profissionais sobre o desenvolvimento normal da aprendizagem da língua escrita. Esta incompreensão, por um lado, deturpa a vinculação entre o fracasso escolar e as atuais políticas econômicas, sociais e educacionais, que inviabilizam o acesso aos bens culturais, como a escrita e, por outro, reforça a atuação profissional pautada na avaliação e estimulação das habilidades consideradas como pré-requisitos para a alfabetização. Isto ocorre, segundo o autor, porque os envolvidos com o ensino, em grande medida, não estão capacitados para diferenciarem, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento patológico e o desenvolvimento normal.

Concordamos com as críticas realizadas por estes autores. Os péssimos índices nas avaliações oficiais de proficiência em leitura e interpretação em Língua Portuguesa evidenciam que o parco domínio técnico da língua escrita dos alunos brasileiros é resultado de um longo processo de desmetodização da alfabetização, engendrado, principalmente, pelos princípios construtivistas. Vale ressaltar, uma vez mais, que nestes princípios “não se faz presente a necessidade de sistematização dos conteúdos pelo professor; os métodos são abolidos, as técnicas são consideradas desnecessárias e a preocupação com a apropriação pelo

aluno da linguagem padrão é praticamente inexistente” (Fracioli, Masiglia & Duarte, 2009, p. 193).

Portanto, as avaliações psicopedagógicas que concluem que a ausência do domínio da linguagem escrita é resultado de alguma deficiência, ou disfunção presente no organismo do aprendiz, terminam por transferir para o âmbito individual aquilo que Tuleski e Eidt (2007) classificam como *fracasso social de ensinagem*. Segundo estas autoras, a prática de rotular a criança, como portadora de distúrbio de aprendizagem, a culpabiliza pelo não aprender e, conseqüentemente, torna dispensável qualquer análise sobre a organização do ensino. Essas pretensas avaliações, em grande maioria, estão pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e de sociedade, que concebem o desenvolvimento humano como resultado do amadurecimento espontâneo e natural do organismo. Assim, o suposto não *desabrochar* das capacidades humanas é avaliado como um distúrbio, uma patologia, uma incapacidade¹⁷.

Tuleski e Chaves (2011), ao analisarem as influências das visões organicistas no processo de ensino da linguagem e de avaliação dos supostos transtornos de leitura e escrita, asseveram que:

[...] a ideia de disfunção que respalda os diagnósticos de dislexia, disgrafia, disortografia e outros é uma nova roupagem para o antigo conceito prontidão e caminha em consonância com o construtivismo oficializado nas redes públicas de ensino de diversos municípios e estados, retirando do professor sua única e possível ferramenta para o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores do aluno: o ensino bem dirigido e planejado. Ademais, impede o educador de ter acesso ao conhecimento mais elaborado sobre a língua e de saber como, de posse de tal conhecimento, poderá planejar estratégias de ensino eficazes para que seus alunos se apropriem da leitura e da escrita. Colocado como sombra que acompanha a criança em seu desenvolvimento espontâneo, resta-lhe pouco a fazer e ele sente-se incapacitado para efetuar a avaliação qualitativa, muito mais psicológica do que pedagógica, sendo sua

¹⁷ De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2011), a partir do ano 2000 observou-se um retorno das explicações organicistas no campo da educação. Estas sustentam que as dificuldades encontradas no processo de escolarização decorrem da existência de transtornos e distúrbios de aprendizagem. Tais explicações, recorrentes nas décadas de 1950 e 1960, que ressurgem no cenário educacional com nova roupagem, constituem um processo mais amplo, classificado como *Medicalização da Vida*. A Medicalização da Vida é um processo que transforma questões de ordem social em *distúrbios, transtornos*, isto é, um processo que atribui ao indivíduo uma série de dificuldades inerentes ao universo cultural, inserindo-o, dessa forma, no campo das patologias, das classificações psiquiátricas. Sob este tema ver: CFP. (2011). Subsídios para a Campanha: Não à medicalização da vida. Recuperado em 20 nov. 2012: http://www.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf.

única alternativa recorrer aos profissionais externos “mais capacitados” (Tuleski & Chaves, 2011, p. 210-211).

As análises sobre o fracasso no processo de alfabetização, portanto, recaem sobre os princípios do construtivismo que, ao sustentarem as explicações organicistas do amadurecimento espontâneo das capacidades humanas, desvalorizam o método de ensino, esvaziam o trabalho do professor e valorizam o processo de avaliação e de tratamento dos supostos transtornos de aprendizagem. Neste sentido, o enfrentamento das dificuldades presentes na alfabetização é, em última instância, um processo de contraposição à desmetodização construtivista. A seguir, verificaremos como os autores analisados realizam este movimento de confronto à negação do ato de ensinar.

Segundo Capovilla e Seabra (2010), a efetivação de um *ensino competente* da linguagem escrita – que termine por não abandonar a criança à própria sorte, isto é, que não a coloque em um processo em que o aprendizado é convertido em um jogo de adivinhação do significado da palavra – depende da utilização de um *método*, que ultrapasse a crença de que o aprendizado ocorre por meio da simples exposição ao texto. Para combater a desmetodização construtivista, portanto, os autores propõem a utilização de um método de alfabetização fundamentado no ensino explícito das instruções metafonológicas e fônicas, definido como *método fonológico*.

No método fonológico ou fônico, proposto por Capovilla e Seabra (2010), as *instruções metafonológicas* consistem em evidenciar os elementos constituintes da linguagem oral, ou seja, explicitar a existência de palavras, sílabas e fonemas presentes no fluxo da fala. As *instruções fônicas*, por sua vez, versam sobre o ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas, isto é, objetivam o desenvolvimento da habilidade de converter os sons das palavras (constituídas pela combinação de fonemas) em escrita (composta por grafemas) e vice e versa; o ensino dessa relação entre grafema-fonema deve explicitar, de forma clara e sistemática, as correspondências entre a letra, os nomes das letras e os seus respectivos sons. As instruções metafonológicas e fônicas possibilitam o aprendizado do princípio alfabético. Este princípio, de acordo com os autores:

[...] consiste no fato de que a escrita alfabética não representa o significado diretamente como se fosse um desenho mas, sim, indiretamente, por meio do mapeamento dos sons da palavra falada que representa aquele significado. Ou seja, o sistema de escrita alfabético é um código composto de sequências de

caracteres (isto é, letras), cuja função é mapear as sequências sonoras da fala. As sequências de letras são demarcadas por espaços, constituindo as palavras escritas, que correspondem às palavras faladas no fluxo da fala. Os fonemas são as menores unidades sonoras da fala e são mapeados, na escrita alfabética, pelos grafemas. Um dado fonema pode ser representado por uma letra individual (isto é, um grafema simples, como uma dada vogal ou uma consoante) ou por um conjunto de letras (isto é, um grafema composto, como CH, LH, NH, QU). A descoberta desse princípio de mapeamento alfabético dos sons da fala é o principal desafio do início da alfabetização e requer que a criança seja exposta à escrita alfabética e a instruções explícitas que revelem como decodificá-la (Capovilla & Seabra, 2010, p. 88).

No método fônico, portanto, o aprendiz, para ler e escrever, precisa dominar a correspondência entre grafema e fonema, compreender que na escrita existem espaços para separar as palavras e que os grafemas devem ser dispostos em uma determinada sequência, com o objetivo de possibilitar o seu mapeamento, qual seja, na linha: da esquerda para a direita, entre as linhas: de cima para baixo. Para tanto, o aluno deve receber instruções explícitas sobre os elementos grafofonêmicos e as regras que possibilitam a codificação e a decodificação dos sons da fala, por meio da escrita alfabética¹⁸ (Capovilla & Seabra, 2010).

Zorzi (2003) também defende a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica no aprendizado da natureza alfabética da linguagem escrita. Segundo o autor, o desenvolvimento normal da aprendizagem da língua escrita depende do processo de desenvolvimento de capacidades linguísticas, como a consciência fonológica. O aprendizado, nesta perspectiva, tem como ponto central, não o desenvolvimento de habilidade percepto-motoras específicas (visão, audição e motricidade), mas, sim, o desenvolvimento da capacidade do sujeito pensar sobre a linguagem e de operar conscientemente com ela. Esta capacidade, fundamental ao processo de aprendizagem da escrita, é definida como capacidade metalinguística.

¹⁸ No método fônico, proposto por Capovilla e Seabra (2010), a realização de uma leitura competente requer o desenvolvimento de duas rotas: fonológica e lexical. Na primeira, a pronúncia da palavra e a compreensão do seu significado ocorrem por meio de um processo indireto, isto é, mediante a decodificação da sequência dos grafemas; na rota lexical, o acesso ao significado decorre do acesso direto à representação ortográfica integral da palavra, previamente armazenada no léxico mental do leitor. Compreendemos que se faz necessária a elaboração de um estudo, pautado nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente nos estudos de A. R. Lúria sobre a constituição dos sistemas funcionais do cérebro, que supere essa compreensão fragmentária do processo de funcionamento psíquico envolvido na apropriação da linguagem escrita. Todavia, essa incumbência foge aos limites dessa pesquisa.

A consciência fonológica é o principal elemento metalinguístico envolvido no processo de reflexão sobre as características estruturais e funcionais da linguagem, uma vez que o desenvolvimento de tal consciência possibilita que o aprendiz compreenda a estrutura da própria fala, isto é, que identifique as palavras e os sons que as compõem, bem como permite o conhecimento das propriedades da linguagem escrita, como o reconhecimento das letras, os sons que elas correspondem, a compreensão de que um mesmo som pode ser representado por diversas letras e que uma mesma letra pode representar vários sons. A consciência fonológica, portanto, possibilita a apropriação dos conhecimentos relativos à essência alfabética da escrita (Zorzi, 2003).

Encontramos consonância entre esta defesa realizada por estes autores (Capovilla & Seabra, 2010; Zorzi, 2003), referente a necessidade do ensino deliberado do princípio alfabético, e a compreensão dos autores soviéticos sobre as especificidades do processo de apropriação da linguagem escrita. De acordo com esses autores nacionais, o ensino deve garantir o aprendizado das regras relacionadas ao processo de codificação e decodificação dos sons da fala na escrita. Este aprendizado possibilita ao sujeito compreender que os sons da fala podem ser representados por letras e, conseqüentemente, proporciona ao aluno as condições para dominar conscientemente as propriedades da linguagem escrita e a estrutura da própria fala.

Como destacamos no capítulo anterior, Luria (1979b; 1986) e Vigotski (2009) também afirmam a necessidade do ensino sistematizado das complexas propriedades da linguagem escrita, pois, diferentemente da linguagem oral, essa é marcada pela ausência do interlocutor, dos elementos extralinguísticos, como a entonação e os gestos, e, também, pela falta do aspecto sonoro. Com relação a este último aspecto, a criança deve compreender que a dimensão sonora, “[...] na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (Vigotski, 2009, p. 315). Luria (1986) reforça as especificidades no processo de ensino desta forma de linguagem altamente desdobrada, ao afirmar que:

[...] a linguagem escrita, diferente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a

passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes (Luria, 1986, p. 170).

Destarte, o ensino, devidamente organizado, deve garantir a apropriação consciente dos instrumentos técnicos desta forma de linguagem, tornando automatizado o processo de *compreensão, desmembramento e restauração* da estrutura sonora na escrita. Assim, como discutimos no capítulo anterior, na medida em que o aluno começa a compreender as peculiaridades estruturais da linguagem escrita – altamente elaborada, uma vez que destituída dos componentes simpráxicos –, passa a operar conscientemente também com a própria linguagem oral, até então utilizada de modo espontâneo.

Retomando a discussão de Zorzi (2003), sobre a necessidade do domínio consciente da natureza alfabética na aprendizagem da leitura e da escrita, verificamos que o referido autor propõe que o aluno precisa compreender a correspondência entre sons e letras e detectar as variações entre o modo de falar e o de escrever. Esta aprendizagem, contudo, “não depende, simplesmente, de habilidades individuais. Ela está submetida também, e em alto grau, a condições sociais e educacionais, que podem, se não forem suficientemente favoráveis e apropriadas, torná-la analfabeta ou oferecer-lhe um domínio muito precário da língua escrita” (Zorzi, 2003, p. 11).

Com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a aquisição da escrita, Zorzi (2003) apresenta, em seu livro, os resultados de sua pesquisa com 514 alunos, de primeira a quarta séries do ensino fundamental. Nesta pesquisa, o autor classificou e analisou os erros ortográficos mais comuns na escrita, bem como acompanhou a trajetória de tais erros ao longo destas séries iniciais. Apresentaremos, de modo breve, a análise do autor sobre os erros mais comuns.

Os erros registrados durante a pesquisa foram classificados e distribuídos em dez grupos de erros. A apresentação destes grupos segue a ordem decrescente no número de ocorrências: 1º: representações múltiplas; 2º: apoio na oralidade; 3º: omissões de letras; 4º: erros por junção ou separação incorreta das palavras; 5º: erros por confusão entre *am* e *ão*; 6º: generalizações; 7º: trocas surdas/sonoras; 8º: alterações por acréscimo de letras; 9º: confusões entre letras parecidas; 10º: inversões (Zorzi, 2003).

Os erros mais frequentes constituíram o grupo de alterações classificado como: *representações múltiplas*. Esse grupo de alterações é composto por palavras grafadas de modo equivocado (por exemplo: *carrossa; traviceiro; queicho; visinho; macarão; susegada; fasia*). Zorzi (2003) destaca que estas alterações na escrita não são aleatórias, mas, sim, apresentam um padrão, diretamente relacionado ao complexo aspecto da língua portuguesa, definido como representações múltiplas.

Na língua portuguesa, a relação entre letra e som comporta uma dimensão estável e uma não-estável. Vejamos como isso se aplica: na primeira situação, ocorre uma relação estável na correspondência entre grafema e fonema, na qual, um mesmo som (fonema) é escrito sempre pela mesma letra (grafema); neste grupo, podemos localizar os fonemas /p/ e /t/ que são, respectivamente, escritos com as letras *p* e *t*. Na segunda dimensão, tal correspondência é variável, isto significa que um mesmo fonema pode ser escrito por diferentes letras, como acontece, por exemplo, com o som /z/, que pode ser grafado com a letra *s*: em *pesado*, *x*: em *executar*, e *z*: em *zero*. Essa relação variável também ocorre na relação entre letra e fonema, isto é, uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, como no caso da letra *x*, que pode escrever diferentes sons, como: o fonema /s/ na palavra *extrato*, o fonema /S/ na palavra *xícara*, e o fonema /z/ na palavra *exame* (Zorzi, 2003).

O aprendizado destas múltiplas possibilidades de representação requer o domínio significativo de um conjunto de conhecimento linguísticos, necessários à apropriação dos fundamentos da escrita de natureza alfabética. Por meio destes fundamentos, o aprendiz deve construir uma noção precisa de fonema, compreender a correspondência entre fonema e letra e, além disso, entender que um mesmo som pode ser escrito por letras diferentes e que uma mesma letra pode escrever diferentes sons (Zorzi, 2003).

A regra contextual é outro fundamento alfabético necessário ao processo de compreensão das representações múltiplas na linguagem escrita. Segundo o autor supracitado, conhecer a regra contextual significa compreender que o valor sonoro de algumas letras podem variar de acordo com a organização da palavra e a posição da letra na palavra. Isto é, o valor sonoro de algumas letras é determinado por outras letras presentes na mesma palavra, como ocorre com a letra *s*, que, se localizada entre vogais, assume o som do fonema /z/, por exemplo: nas palavras *sorriso*, *camisa*, *pousar*. O valor sonoro pode ser determinado também pela posição da letra na palavra, por exemplo, quando a letra *z* está no final de uma sílaba, adquire o som do fonema /s/, como nas palavras: *felizmente*, *ferozmente*, *arroz*.

Quando uma criança vai escrever uma palavra, ela deve proceder a uma correspondência entre sons e letras, de modo que cada som possa estar sendo representado por uma letra (ou dígrafos, em alguns casos). Poderíamos pensar, então, numa forma de processar um a um, ou seja, para cada som que a criança pensa, uma letra vai ser buscada. Realizada a primeira letra, parte para a segunda e assim por diante. Entretanto, a existência de regras de contexto acaba por exigir que o processamento que garante a correspondência de cada som com a(s) respectiva(s) letra(s) não seja linear, porque, para decidir com que letra escrever um determinado som, muitas vezes a criança deve pensar na letra que veio anteriormente, assim como na letra que virá em seguida. Caso ela não seja capaz de realizar, ao mesmo tempo, uma operação de identificar um som e pensar na letra específica, voltando para a letra anterior e antecipando a letra seguinte, muitas dessas regras contextuais, embora a criança saiba até mesmo denominá-las, não terão efeito. Simplificando, para escrever corretamente, muitas vezes temos que pensar na letra específica que queremos escrever, levando em consideração não somente o som e a letra daquele momento, mas também o que já foi escrito ou o que será escrito depois dele. Ou seja, muitas situações nos levam a pensar para trás e para a frente, ao mesmo tempo (Zorzi, 2003, p. 83).

Os erros referentes às múltiplas representações, portanto, indicam que as dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita não estão relacionadas a algum suposto transtorno nos processos de percepção ou de memorização, mas, sim, podem estar relacionadas à ausência da compreensão de que esta forma de linguagem é alfabética e não fonética, ou seja, na falta de consciência da função e da estrutura peculiar da escrita, que, embora represente as palavras, não o faz por meio de um processo de codificação direta da fala (Zorzi, 2003).

Neste sentido, os altos índices de erros decorrentes das múltiplas possibilidades de representação indicam que o principal desafio imposto ao aprendiz é compreender a natureza alfabética da linguagem escrita. Em outros termos, para aprender a ler e escrever, o aluno deve entender que existe correspondência entre letra e som, mas que tal correspondência nem sempre é estável e, em alguns casos, é dependente da regra contextual (Zorzi, 2003).

O segundo grupo é composto por alterações referentes ao *apoio na oralidade*. Tais alterações “correspondem a uma tendência de se escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas, como uma espécie de transcrição fonética” (Zorzi, 2003, p. 88). Como exemplo

desta transcrição fonética, direta, para a escrita, podemos destacar as seguintes palavras: *soutou* (soltou); *parqui* (parque); *chuveu* (choveu).

As alterações relativas ao apoio na oralidade também assinalam na direção das dificuldades presentes no processo de compreensão dos fundamentos da natureza alfabética da língua portuguesa, uma vez que indicam a necessidade do aluno saber que a pronúncia da palavra pode ser grafada, mas que nem sempre o modo de escrever corresponde ao modo como a palavra é habitualmente pronunciada. O aprendiz deve compreender que embora diga: *inchugar, tambein e cadera*, na escrita deve grafar: *enxugar, também e cadeira*. Portanto, deve ter a consciência das diferenças entre o modo de falar e a forma da escrita (Zorzi, 2003).

Em terceiro lugar, aparece o grupo composto pelas *omissões*. Este grupo é formado, segundo Zorzi (2003), por palavras marcadas pela ausência de letras isoladas, sílabas, ou até mesmo de partes mais significativas. Exemplo de omissões: *quete* (quente), *cobinar* (combinar), *fizes* (felizes).

A análise do autor supracitado revela que tais omissões ocorrem principalmente em sílabas consideradas complexas, isto é, não em sílabas no padrão: consoante-vogal (CV), mas, de modo geral, em construções silábicas com estrutura: consoante-vogal-consoante (CVC) ou consoante-vogal-vogal (CVV). Esta constatação, de que não é qualquer letra que é omitida, evidencia a influência dos aspectos linguísticos na ocorrência deste tipo de alteração na escrita.

Para quem já tem o domínio, parece simples grafar as palavras com todas as letras que se fazem necessárias. Entretanto, escrever sem omitir letras implica uma capacidade para identificar todos os fonemas que compõem as palavras. Isso significa um conhecimento fonológico avançado, assim como uma habilidade para relacionar cada fonema à sua letra (correspondência um a um), ou às letras que lhe são correspondentes quando a relação não for biunívoca (como no caso dos dígrafos). Encontramos, portanto, questões de ordem qualitativa e quantitativa que se apresentam para a criança como um dos aspectos de maior grau de complexidade para a apreensão do sistema de escrita. Essa é a justificativa para que as omissões estejam em terceiro lugar em termos de número de ocorrência de alterações ortográficas na escrita das crianças (Zorzi, 2003, p. 47-48).

Para que o aluno não omita na escrita alguma letra ou sílaba, ele precisa, além de detectar todos os sons presentes nas palavras e de conhecer todas as letras necessárias para grafá-los, também compreender a diferença entre o som da letra e o nome da letra, pois, em alterações como *bleza* (beleza), *ddo* (dedo), *pdágio* (pedágio), *tlefone* (telefone), a ausência da vogal *e* ocorre porque o aluno compreende que as letras: b, d, p, ou t já contêm tal vogal (*e*), em razão do próprio nome destas letras: *bê*, *dê*, *pê*, *tê*. Neste sentido, precisar a quantidade de letras necessárias para grafar corretamente uma determinada palavra não pode ser considerada uma atividade simples (Zorzi, 2003).

Em quarto lugar, encontramos os erros referentes à *junção ou separação* indevida das palavras, como: *derrepente* (de repente); *em bora* (embora); *masmagra* (mais magra); *quees tava* (que estava). Essas alterações, segundo o autor supracitado, assinalam as dificuldades presentes na tentativa do aluno discriminar e representar corretamente os segmentos que compõem o fluxo contínuo da fala.

Na oralidade, a enunciação de uma frase ocorre mediante um fluxo sonoro contínuo, ou seja, acontece por meio de blocos sonoros, nos quais as palavras não são discriminadas, uma a uma. Na escrita, o aluno deve realizar uma segmentação precisa deste fluxo, identificando e separando as palavras que o compõe (Zorzi, 2003).

Neste processo de segmentação do fluxo da fala, inicialmente o aluno apresenta uma tendência em não compreender a concepção de palavra e, por isso, não consegue realizar a segmentação correta da frase. Assim, o aprendiz tenta representar este bloco sonoro, escrevendo as palavras interligadas, juntas umas às outras. Por isso esse erro é classificado como *junção* (Zorzi, 2003).

Quando o aluno compreende que precisa escrever separadamente o que na fala apresenta-se de modo contínuo, começa a exercitar este processo, buscando grafar, separadamente, os sons da fala. Enquanto não ocorre a estabilização deste processo de segmentação do fluxo da linguagem, que depende, em grande medida, da compreensão das diversas categorias que compõem a palavra – substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, conjunções, pronomes, artigos –, o aluno tende a cometer excessos neste processo, segmentando, inclusive, uma mesma palavra, dividindo-a em duas ou mais partes. Esses erros são considerados como: *separação* (Zorzi, 2003).

A segmentação correta de um bloco sonoro, de acordo com o autor, depende da capacidade do aluno compreender que tal bloco é constituído por palavras, que estas podem variar em categorias e em extensão – podem ser verbos, artigos, etc. e compostas por apenas

uma letra ou várias – e que na escrita tais palavras precisam ser representadas separadamente, uma a uma (Zorzi, 2003).

Confusões em decidir se o final de uma palavra deve ser grafada com *am* ou *ão* compõem o quinto grupo de alterações. Zorzi (2003) identificou que as crianças tendem a não realizarem distinções gramaticais entre *am* e *ão*, de tal forma que, pautadas na oralidade, terminam, na maioria dos casos, substituindo as terminações em *am* por *ão*. Como nos exemplos: *gostarão (gostaram)*, *ficarão (ficaram)*, *falarão (falaram)*.

Confusões desse tipo acontecem porque, apesar de as palavras estarem escritas de formas diferentes (“*comeram* versus *comerão*”, por exemplo), quando analisadas do ponto de vista fonético, ou seja, tendo como base a pronúncia, verifica-se que, nos dois casos, as palavras com tais terminações são produzidas oralmente de modo semelhante, soando como “*ão*” (“*comeram*” e “*comerão*” são pronunciados com “*ão*” no final). Isso quer dizer que estamos frente a um tipo de confusão que tem como razão o fato de a criança estar buscando apoio na oralidade para determinar o modo de escrita. Uma vez que, quando se fala, os sons são os mesmos nas duas situações, independentemente do modo de escrever, encontramos aí uma razão para haver, predominantemente, uma tendência de troca no sentido de “*am*” ser substituída por “*ão*” (Zorzi, 2003, p. 46, grifos do autor).

O aluno, para dominar o uso correto destas terminações em evidência, precisa substituir a distinção fonética por outros elementos linguísticos. Dentre estes elementos, importantes no processo de superação das confusões geradas na tentativa de grafar corretamente as palavras terminadas em *am* ou *ão*, o autor destaca dois: primeiro que a compreensão de que estas terminações são distinções gramaticais que marcam o *tempo verbal* de algumas palavras e, segundo, que tais terminações indicam as características de *entonação* das palavras.

Zorzi (2003) destaca que a compreensão de tempo verbal da palavra pode ser empregada para a decisão da forma de escrita correta desta. Além disso, a consciência da tonicidade das palavras é outro importante elemento neste processo, uma vez que, o aluno, ao ter consciência de que tais terminações marcam a sílaba tônica, terá melhores condições para optar entre o uso do *am* ou *ão*. As palavras terminadas em *ão* são oxítonas, independente da

sua classe gramatical, por exemplo: falarão, torcerão, gato, caminhão; já as palavras que apresentam a terminação *am* são paroxítonas, como as palavras: falaram, torceram, andam.

Portanto, optar pela utilização do *am* ou *ão* no final da palavra não é uma atividade simples, pois exige, por um lado, o desligamento dos referenciais oferecidos pela oralidade e, por outro, o domínio de elementos linguísticos complexos, como a compreensão de categorias gramaticais das palavras, a compreensão sobre o tempo verbal e de sílaba tônica.

Estes cinco primeiros grupos de alterações na escrita apontam que os erros com os maiores índices de ocorrências estão relacionados ao domínio do conhecimento linguístico. Conhecimento, portanto, de maior complexidade da linguagem. Do outro lado da tabela, os grupos de erros com menores incidências, compostos pelo grupo das confusões entre letras parecidas, em nono lugar, e o grupo das inversões, na décima posição, indicam que “discriminar entre os diferentes traçados que as letras apresentam, assim como identificar suas corretas posições tanto no espaço gráfico quanto no interior das palavras não se caracterizam como habilidades tão complexas quanto as anteriores” (Zorzi, 2003, p. 42).

A análise de Zorzi (2003) aponta que o domínio das questões relacionadas à discriminação visual do traçado das letras e o conhecimento da posição que elas devem ocupar no espaço gráfico não se configuram como as maiores dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita. A compreensão das propriedades espaciais “é uma capacidade que se desenvolve cedo no aprendizado da escrita, o que resulta na estabilização do traçado” (Zorzi, 2003, p. 45). A compreensão dos aspectos linguísticos é o desafio que exige muito mais dos alunos.

Escrever corretamente uma determinada palavra, portanto, implica em dominar, não apenas as características perceptuais da escrita, mas, principalmente, os conhecimentos linguísticos, ou seja, a consciência de que as palavras são divididas em fonemas, que estes fonemas podem ser garfados por letras e, ao mesmo tempo, entender que está relação entre letra e som nem sempre é estável (Zorzi, 2003).

Para que ocorra o domínio do conhecimento linguístico, essencial ao aprendizado da linguagem escrita, o professor deve garantir que o aluno controle, com clareza, algumas importantes noções da estrutura da linguagem escrita. Segundo Zorzi (2003), os profissionais envolvidos com a educação escolar devem levar o aprendiz a compreender:

- O que é frase;
- Que uma frase é composta por palavras;
- O que é palavra, enquanto unidade linguística;

- Que as palavras podem ser divididas em diferentes categorias (substantivos, adjetivos, verbos, etc.);
- Que existem palavras de diferentes extensões e composições silábicas: uma só sílaba e uma só letra (e, o, a), uma só sílaba e duas ou três letras (de, do, com, que), duas sílabas, três sílabas, quatro ou mais sílabas;
- Que as sílabas podem ser segmentadas em sons (fonemas: unidades mínimas que compõem as palavras) e que podemos forçar uma segmentação das sílabas em seus fonemas componentes (segmentação fonêmica), pronunciando-os um a um;
- Que os sons podem ser transformados em letras;
- Os nomes das letras;
- Que existe diferença entre o som que a letra representa e o nome da letra (Exemplo: *efe* é o nome da letra *f*, enquanto que o som que ela representa é /f/, ou seja, *efe* é o nome dessa letra e não o som que ela escreve);
- Que existem possibilidades variadas de relações entre letras e sons: a) um mesmo som pode ser sempre escrito pela mesma letra; b) um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras; c) uma mesma letra pode escrever mais do que um som.
- Que vogais e consoantes diferem entre si;
- Que a regra contextual altera a representação da palavra;
- Que existe variação entre o modo de falar (todas as palavras vindo interligadas) e o modo de escrever (todas as palavras separadas por um espaço);
- Que é importante o papel da pontuação;
- Que a intensidade sonora que recai sobre as sílabas pode variar de posição: pode ser encontrada na última sílaba, na penúltima ou na antepenúltima;
- Que uma mesma palavra pode ser lida de forma diferente na medida em que se varia a aplicação da tonicidade em cada uma das sílabas;
- Que a construção das sílabas não se reduz ao padrão consoante-vogal. Há sílabas de estrutura mais complexa, como as compostas por CCV (pra), CVC (par), CCVC (três), CCVCC (trans).

Os resultados da pesquisa de Zorzi (2003), portanto, corroboram a afirmação de Capovilla e Seabra (2010), no concernente à necessidade de aprendizagem do princípio alfabético, ao demonstrarem que os erros mais recorrentes na escrita estão relacionadas à ausência do domínio consciente da correspondência entre sons e letras e das variações presentes na estrutura desta forma de linguagem. A lista das noções linguísticas que o aluno

deve compreender, elaborada por Zorzi (2003), que apresentamos acima, além de consolidar a importância e a complexidade da estrutura alfabética da linguagem escrita, também, ressalta o papel do conhecimento do professor neste processo de alfabetização.

A necessidade do ato de ensinar pautado no conhecimento do professor, sobre a estrutura e a função da língua a ser ensinada à criança, é outro ponto que estes autores também convergem. Ao compreenderem que “o desenvolvimento da consciência fonêmica requer experiências específicas, ou seja, instruções formais que explicitem as regras de mapeamento dos sons da fala na escrita alfabética” (Capovilla & Seabra, 2010, p. 78), estes autores defendem que o professor “deverá conhecer, de modo muito mais minucioso e aprofundado, aquilo que está se propondo a levar alguém a aprender” (Zorzi, 2003, p. 143).

De acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, apresentados anteriormente, o processo de ensino da linguagem escrita – forma de linguagem, que assume a configuração de um conceito científico – deve ser organizado com o objetivo de garantir que o aprendiz tome consciência das relações lógicas entre esta forma de linguagem e seus meios abstratos de representação. Neste processo, o professor possui papel de destaque, uma vez que tem a incumbência de elaborar um ensino devidamente organizado, que supere os limites da experiência empírica, possibilitando o domínio da estrutura desta forma de linguagem, altamente desenvolvida.

Consideramos, portanto, que há concordância entre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e as discussões teóricas dos autores analisados (Capovilla & Seabra 2010; Zorzi 2003), ao compreenderem que o professor deve dominar a estrutura da língua escrita para, assim, poder ensinar o sistema lógico e os dispositivos culturais relacionados a esta habilidade social, oferecendo, dessa forma, condições para que o aluno utilize esta rica produção humana de modo automatizado, uma vez que apropriada de modo consciente.

Após esta breve análise das discussões teóricas apresentadas por Capovilla e Seabra (2010) e Zorzi (2003), podemos concluir que estes autores realizam um importante processo de contraposição ao processo de desmetodização da alfabetização, proposto pelas teorias vinculadas ao aprender a aprender. Podemos amparar essa afirmação ao identificarmos a defesa destes autores em propor a utilização de um método de alfabetização fundamentado no ensino explícito e sistematizado da estrutura alfabética da linguagem escrita.

Ao valorizarem a necessidade do domínio consciente da estrutura desta forma de linguagem, consideramos que estes autores iniciam um processo de contraposição à desvalorização da transmissão do saber objetivo, à descaracterização do papel do professor e à formação do sujeito empírico; aspectos que compõem a negação do ato de ensinar, presente no

ideário educacional hegemônico. Todavia, embora iniciem um importante movimento contrário aos ditames do aprender a aprender, consideramos que estes autores não conseguem superar o predomínio da lógica formal no campo educacional, que mantêm um processo de ensino da linguagem escrita pautada na cisão entre sujeito-objeto, forma-conteúdo, aprendizagem-desenvolvimento, representação-conceito.

Consideramos que estes autores, ao se posicionarem contrários ao cenário no qual “as atividades de ‘prontidão’, as cartilhas e os exercícios de caligrafia foram praticamente banidos, e os exercícios de ortografia passaram a ocupar espaço secundário nas tarefas de sala de aula” (Galuch & Sforzi, 2009, p. 113), terminam por realizar um movimento inverso, valorizando a estrutura da escrita e secundarizando o domínio dos aspectos discursivos desta forma de linguagem, ou seja, enquanto que os ideários pedagógicos norteados pelo aprender a aprender defendem que “os aspectos gramaticais e ortográficos somente poderiam ser trabalhados em textos produzidos pelos alunos” (Galuch & Sforzi, 2009, p. 114), os autores analisados (Capovilla & Seabra, 2010; Zorzi 2003) postulam o ensino direto dos aspectos ortográficos e gramaticais da escrita. Nesta perspectiva, o texto:

[...] deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas (Capovilla & Seabra, 2010, p. 73).

Consideramos que esses autores realizam um movimento de resgate do método de ensino da alfabetização, relegado pelo aprender a aprender, todavia, o conteúdo desse ensino ainda é balizado pelos pressupostos da lógica formal, que corrobora o processo de cisão da relação entre a estrutura grafofonêmica e o significado das palavras, entre as palavras e o texto.

O ensino organizado a partir dos fundamentos da lógica formal tem como objetivo a transmissão do conhecimento pautado na identificação e classificação das propriedades externas dos objetos singulares, uma vez que para a lógica formal o conhecimento é produto da comparação e generalização das características observáveis dos objetos e de suas distintas relações espaciais, temporais e causais (Sforzi, 2004).

O processo de comparação tem como objetivo evidenciar as diferenças e as semelhanças dos atributos dos objetos em análise. Esse processo de destacar e comparar um determinado traço de um objeto, com o de outros objetos, permite a categorização dos

elementos que compõem a realidade em grupos diversos. A composição destes grupos adota como referência não a coisa como um todo, mas uma determinada propriedade comum. Esse processo, em que a inclusão de um dado objeto em um grupo depende da identificação de uma característica que é comum aos elementos do grupo, isto é, em que a classificação do objeto particular é determinada por uma característica geral, é classificado como *generalização* (Sforni, 2004).

Para a lógica formal, a apreensão do real, a partir da identificação dos atributos externos dos objetos, captados pela percepção, não é considerado uma forma peculiar de conhecimento, mas a única forma possível para a captação do existente. Assim, a diferenciação e classificação dos objetos e fenômenos são os únicos elementos necessários para a compreensão e organização da realidade. Neste sentido, o conhecimento do real é pautado no reconhecimento das manifestações imediatas, aparentes das coisas e fatos (Sforni, 2004).

Neste processo, em que a categorização dos objetos é balizada pela identificação de um determinado traço externo e parcializado, a contradição, segundo Martins (2008), é inadmissível, uma vez que, a composição dos grupos, pautados na identidade de uma característica comum, descarta a análise das diferenças que ultrapassam a essencialidade particular do objeto. Um elemento, portanto, não pode ser identificado como pertencente a uma determinada classe e a outra classe oposta, ao mesmo tempo, isto porque o distinto aspecto que garante a identidade ao grupo não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Neste sentido, caso duas características sejam contrárias, se uma é considerada verdadeira, a outra é obrigatoriamente falsa, posto que ambas não podem ser verdadeiras e falsas simultaneamente.

Nesse processo, no qual a identificação e classificação dos traços perceptíveis dos elementos são subsidiadas por uma análise linear da realidade, temos que “a relação do homem com o conhecimento acaba sendo resumida à descrição do real” (Sforni, 2004, p. 68).

Neste sentido, um ensino pautado nesta compreensão considera que “dominar um conceito é descrever verbalmente os traços distintos do objeto ou fenômeno e exemplificar através de indicações concretas, ou seja, definir o conteúdo e a extensão do conceito, conforme os princípios dessa teoria” (Sforni, 2004, p. 69). Todavia, a autora pondera que a reprodução verbal de uma determinada elaboração sobre a realidade nem sempre significa o domínio dos elementos observáveis desta realidade, ou, sequer, a compreensão da própria definição do conceito.

É comum nessa forma de ensino que o aluno encontre dificuldade em reconhecer a diferença entre os atributos substanciais e os insubstanciais. Isso pode ser verificado no ensino de várias disciplinas. A dificuldade decorre da própria forma de organização do ensino pautado na teoria empírica, pois a exemplificação ou definição correta do conceito nem sempre garantem que o aluno contou com todos os traços essenciais para realizar tal tarefa. Assim sem a merecida atenção por parte do professor, parte-se para a operacionalização do conceito como um ato mecânico que tem a memória como processo mental por excelência (Sforni, 2004, p. 69-70).

O incipiente reconhecimento dos atributos substanciais e insubstanciais da realidade nem sempre se configura como um grande empecilho para a resolução das atividades práticas, posto que a identificação superficial das características externas dos objetos e fenômenos, em grande medida, é suficiente para o manejo dos problemas cotidianos. Na vida utilitária, o reconhecimento dos traços externos dos objetos particulares, que não requer a análise dos atributos essenciais, permite a comparação e categorização das semelhanças e das diferenças dos elementos da realidade. Tal discernimento, derivado da divisão e classificação dos aspectos presentes no cotidiano, possibilita o desenvolvimento do pensamento empírico (Sforni, 2004).

Apesar da amplitude de possibilidades do pensamento empírico, ele não é suficiente para apreender a realidade em suas múltiplas determinações, para isto é necessário considerarmos as características do pensamento teórico, que não prescinde de momentos de análise e diferenciação da realidade, mas também não se limita a eles. Como afirma Davidov (1988) o sensorial e o racional não são dois processos isolados da construção de conhecimentos sobre a realidade, são momentos de um mesmo processo e participam permanentemente do processo de conhecer a realidade (Martins & Abrantes, 2012, p. 08).

A lógica formal, ao possibilitar a apreensão da realidade por meio do processo de comparação e generalização dos atributos observáveis, valoriza e constitui o pensamento sensorial, empírico. Pasqualini (2010), com base nos estudos desenvolvidos por Davidov (2008), assevera que essa forma lógica de relação com o real é importante, pois propicia aos

sujeitos a capacidade de categorizar os objetos e a deduzir as suas relações causais. Todavia, o pensamento empírico não deve ser compreendido como o único modo de pensamento ou idêntico ao pensamento capaz de apreender a realidade em suas múltiplas determinações, deve, sim, ser entendido “como um dos elementos do pensamento teórico – assim, como a lógica formal deve ser entendida como um elemento incorporado (por superação) à lógica dialética” (Pasqualini, 2010, p. 43).

Consideramos que o ensino da língua escrita defendida por Capovilla e Seabra (2010) e Zorzi (2003) é limitado ao ato de identificar e classificar, linearmente, os elementos que compõem esta forma de linguagem. Portanto, uma proposição de ensino que ainda não supera a lógica formal.

A apropriação das características fonológicas da escrita, ou seja, a compreensão do processo de segmentação da fala em unidades – frases, palavras, sílabas e fonemas –, e do processo de conversão destes segmentos na escrita, representa uma aquisição importante, pois possibilita que o aprendiz identifique e classifique, conscientemente, os elementos que compõem a linguagem escrita, todavia, não abarca o ensino do atributo conceitual da palavra, constituído por complexos sistemas de relações e enlaces.

Capovilla e Seabra (2010) posicionam-se contrários às críticas realizadas por Ferreira e Teberosky, que sustentam que o método fônico é mecanicista. “Pelo contrário, o método fônico é capaz de desenvolver os conhecimentos da criança sobre o princípio alfabético da língua escrita, algo que é extremamente sofisticado intelectualmente” (Capovilla & Seabra, 2010, p. 115).

Zorzi (2003), por sua vez, afirma que o processo de alfabetização pautado no desenvolvimento da consciência fonológica é superior aos processos educativos centrados no desenvolvimento perceptual e motor, envolvidos na leitura e escrita. Segundo este autor, o ensino pautado no desenvolvimento das capacidades linguísticas, como a consciência fonológica, possibilita o “conhecimento de como a linguagem é, e não simplesmente um conhecimento de como usá-la” (Zorzi, 2003, p. 110).

Concordamos com estes autores que um ensino no qual o objetivo é o domínio consciente da estrutura da linguagem escrita é superior aos processos educativos centrados no desenvolvimento das habilidades visuais e motoras ou pautados no processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que deliberadamente apresentam os principais elementos que compõem a escrita. Todavia, a compreensão da relação entre codificação-decodificação não pode ser identificado como a única compreensão necessária no processo de apreensão da escrita. Além de dominar a relação entre segmentação-conversão grafofonêmica,

o ensino deve mobilizar a compreensão dos enlaces conceituais, que insere o significado da palavra em um sistema conceitual, transformando-a em um instrumento de abstração e generalização do pensamento, essencial no processo de análise e síntese dos atributos da realidade objetiva.

Neste sentido, o domínio da linguagem escrita requer a compreensão da relação entre codificação-decodificação, entretanto, entendemos que o processo de ensino dessa forma de linguagem precisa ir além de garantir o importante aprendizado da utilização efetiva dos meios necessários para a representação dos sons da fala na escrita. Em outros termos, tal como evidenciamos anteriormente, o resultado do conhecimento pautado na lógica formal deve ser superado, não por negação, mas por incorporação no processo de constituição do pensamento científico.

3.3 ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA FORMA DE PARTICIPAÇÃO DA PSICOLOGIA NAS DISCUSSÕES SOBRE A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ATUALIDADE.

A constituição de uma nova forma de inserção da Psicologia nas discussões sobre a alfabetização, que objective, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, superar as explicações idealistas que valorizam um dos polos da relação entre o sujeito que aprende e o conteúdo do aprendizado, entre a estrutura da palavra e o seu significado, deve estar centrada em oferecer condições para que o processo educativo escolar incite o desenvolvimento do pensamento conceitual, que supera por incorporação o pensamento por complexos.

Diante disso, consideramos importante aprofundarmos a nossa discussão sobre o desenvolvimento do pensamento por conceitos, uma vez que no capítulo anterior dedicamos especial atenção à estrutura da linguagem escrita e à apropriação dos meios necessários para utilizá-la.

O processo de análise, categorização e generalização da realidade mediada pelo pensamento por complexos, tal como já indicamos anteriormente, tem como base os vínculos e as relações dos objetos particulares presentes no cotidiano prático-utilitário do aprendiz. No pensamento por complexos, portanto, a categorização do existente decorre da captação dos vínculos concretos identificados nos objetos e fenômenos (Vigotski, 2009).

A organização dos elementos que compõem a realidade, por meio das definições e classificações das características concretas dos objetos, é um importante procedimento,

todavia, o emprego da linguagem neste processo de pensamento empírico, apenas na aparência coincide com o papel da linguagem no pensamento conceitual, posto que em sua essência este modo de identificação e categorização dos aspectos da realidade, não consolida em si a apreensão dos nexos internos dos fatos que compõem o real. Por isso, tal fase, presente no pensamento por complexos, é classificada como pseudoconceitual (Vygotski, 2009).

O pensamento por complexos, portanto, é o modo de pensamento que opera nos limites da lógica formal, de tal maneira que a descrição das propriedades extrínsecas das coisas e dos fenômenos é tomada como o ponto máximo do conhecimento.

O pensamento conceitual, que constitui o conhecimento científico, segundo Sforni (2004), ultrapassa a compreensão pautada nas manifestações imediatas, ao buscar, por meio do estudo da *constituição e funcionamento* dos objetos e dos fenômenos, apreender a essência dos mesmos. De acordo com Vygotski:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos (Vygotski, 1995, p.78).

Assim, ao desvelar o vínculo interno das coisas, o pensamento conceitual, capaz de apreender a essência do objeto “em toda a sua diversa complexidade, seus nexos e suas relações com o restante da realidade” (Vygotski, 1995, p. 79), pressupõe que:

A realidade objetiva não é estática e idêntica a si mesma, mas uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente. Dessa forma, a realidade objetiva se revela como a história de suas próprias mudanças, de seu movimento instituinte. Por isso, nessa perspectiva, nenhuma apreensão circunstancial e imediata da realidade pode ser representativa de sua mais completa

decodificação. De modo circunstancial e imediato, é possível a captação, meramente, das manifestações fenomênicas do objeto, da sua aparência, mas não a sua essencialidade concreta, a sua existência objetiva como síntese de múltiplas determinações (Martins, 2011, p. 215).

Neste sentido, no trato prático-utilitário com as coisas, o homem, por meio da elaboração de sistemas de *representações*, apreende apenas o aspecto fenomênico da realidade. Isso significa dizer que no contato cotidiano com as manifestações imediatas dos fenômenos deriva o pensamento comum, que capta e descreve a estrutura do mundo fenomênico (Kosik, 2011).

Todavia, “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são considerados conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente [...]. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade (Kosik, 2011, p. 14, grifos do autor).

Kosik (2011) compreende que as coisas são compostas pela união entre o fenômeno e a essência. Compreender o real, portanto, pressupõe ir além da captação da manifestação fenomênica da coisa, em direção à apreensão do seu núcleo interno, *essencial*, manifesto no próprio fenômeno. O fenômeno – aquilo que “se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência” (Kosik, 2011, p. 16), portanto, não é totalmente independente e diferente da estrutura oculta da coisa, da essência, posto que, o aparente indica parte da *coisa em si*, ao mesmo tempo em que a encobre. Neste sentido, captar o fenômeno da coisa significa compreender “como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (Kosik, 2011, p. 16, grifos do autor).

Diante destas considerações, podemos ressaltar, uma vez mais, que o ensino da estrutura da escrita – que possibilita a compreensão de que esta forma de linguagem se objetiva em um sistema de natureza alfabética, na qual as palavras são representadas por um sistema de códigos grafofonêmicos, que comporta dimensões regulares e irregulares na relação entre letra e som – é um processo de suma importância, pois oferece ao aluno condições para identificar as propriedades presentes na relação entre os sons da fala e a representação destes na escrita.

Neste sentido, compreendemos que o ensino das características fonológicas da escrita, incita o processo de superação do pensamento sincrético – pautado na debilidade de compreensão dos nexos objetivos presentes nesta forma de linguagem, até então utilizada de modo espontâneo – em direção ao desenvolvimento do pensamento por complexos.

Esta nova forma de funcionamento dos processos psicológicos, que permite a apreensão dos sistemas de *representações* dos aspectos fenomênicos da linguagem, é fundamental no processo de constituição do pensamento por conceitos, já que sem a compreensão do fenômeno o domínio da essência da coisa seria inatingível.

Avaliamos que o domínio das relações concreto-figuradas da linguagem escrita, em que o aluno passa a dominar a estrutura da palavra, por meio do pensamento por complexos, significa o domínio da dimensão fenomênica da escrita. Domínio necessário para a posterior compreensão do *significado* da palavra, isto é, para a captação da *essência* dessa forma de linguagem.

Tal como analisamos anteriormente, a palavra tem uma estrutura complexa, que além de representar, de modo relativamente estável, a designação dos objetos e dos fenômenos que compõem a realidade, possui uma dimensão abstrata, capaz de não apenas categorizar o real, mas de inserir os seus elementos em um sistema de relações lógicas. Nesta perspectiva, a palavra ultrapassa os limites da referência objetual, na medida em que abarca, também, um amplo e complexo processo de análise e inserção do objeto em um sistema de enlaces e relações (Luria, 1979; 1979b; 1986).

O ensino da linguagem escrita, por conseguinte, deve possibilitar tanto o domínio das propriedades utilizadas para designar um determinado objeto, quanto a compreensão de que tal objeto constitui um determinado sistema de relações entre categorias. Por exemplo, deve ensinar ao aluno a definição de substantivo e ajudá-lo a identificar as palavras que pertencem a este grupo, mas deve levá-lo, também, a ter consciência de que esta é uma categoria específica, que pertence a um grupo mais geral, o das palavras, e que na relação com outras categorias, como os verbos, os adjetivos, etc., é possível construir as frases, os parágrafos, os

textos. E que no interior de uma frase, uma determinada palavra, que havia sido definida como substantivo pode ser classificada como adjetivo, por exemplo.

Neste sentido, constatamos a importância da inserção da dimensão discursiva, textual, ao longo de todo o processo de apropriação da linguagem escrita, uma vez que por meio do texto é possível captar a palavra, para além de sua estrutura nominativa, em direção à compreensão das propriedades do sistema de relações, na qual está inserida. Isto é, o professor deve ensinar a relação existente entre o processo de decodificação dos sons e letras e o processo de leitura de um texto. O professor deve tornar claro que a apreensão da estrutura da palavra é um importante instrumento, pois além de permitir a reprodução gráfica correta de uma determinada palavra, ainda oferecerá condições para que o aluno domine as funções sociais da escrita, como o processo de registro de um determinado conteúdo, a comunicação ao interlocutor ausente e a sistematização do pensamento.

De acordo com Luria (1986), a compreensão de um texto, que representa a sistematização do pensamento de um determinado autor, não é um processo linear, que se inicia com a percepção de palavras isoladas, passando à percepção de frases isoladas, chegando, finalmente, à percepção do texto como um todo. A apreensão do pensamento objetivado em uma produção textual requer o exercício de leitura que abarque a compreensão do texto em sua totalidade, mediante o processo de articulação do significado das palavras, das frases, dos parágrafos e do contexto geral.

Cada palavra comporta uma pluralidade de significados. Assim, na leitura precisamos “realizar o processo de escolha do significado dentre a série dos possíveis, o que é determinado principalmente pelo contexto no qual está incluída a palavra dada” (Luria, 1986, p. 177). O referido autor explica que a compreensão do significado da palavra é resultado de um processo de apreensão da referência objetiva, do significado concreto e do sentido da palavra utilizados pelo escritor em um determinado contexto. Para desvendar cada alocação, portanto, é indispensável captar o significado da palavra utilizado pelo autor, dentre as múltiplas possibilidades, em sua relação com a frase, com o texto e com o contexto geral. Nas palavras de Vigotski:

[...]. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo

conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe aquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (Vigotski, 2009, p. 465-466).

A apropriação da estrutura de uma palavra, inserida em um texto, não pode ser considerada, portanto, um processo mecânico, de compreensão de uma única representação objetual. Tal apropriação ocorre mediante um processo dialético, em que a compreensão da referência material e dos enlaces conceituais transforma, tanto, a constituição do significado da palavra, em seu sistema semântico, quanto, a estrutura do funcionamento psicológico, mediado pela apropriação do sistema de enlaces e relações concretizadas na relação das palavras com a frase, o texto e o contexto geral da obra (Luria, 1986).

Quando, porém, o processo de apreensão do real, não é norteado pela compreensão da unidade entre os opostos que o compõe, isto é, quando o concreto não é analisado como síntese da relação entre essência e fenômeno, o aspecto fenomênico da coisa passa a ser identificado como a própria essência desta. Neste processo, no qual o fenômeno e a estrutura oculta da coisa são considerados idênticos, a manifestação fenomênica passa a assumir o caráter de pseudoconcreticidade (Kosik, 2011).

A pseudoconcreticidade, ao restringir a compreensão do existente aos limites do aparente, inviabiliza a análise daquilo que não se manifesta direta e imediatamente. Assim, pressupõe que o objeto possui origem e estrutura fixas, naturais, isto é, independentes da *práxis* humana (Kosik, 2011).

Consideramos que o ensino da linguagem escrita, em que a relação entre codificação-decodificação recebe um enfoque central, pode ser avaliado como um ensino pautado no campo fenomênico da coisa, na qual a dimensão aparente é considerada a própria coisa, independente da atividade humana. Assim, limitada à pseudoconcreticidade, este modelo de

ensino escolar inviabiliza qualquer análise que objetive compreender e explicitar a gênese e o processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

A análise do processo de constituição dos elementos que compõem a realidade é importante, pois ao engendrar o processo de captação do real, em sua interdependência com a atividade humana, termina por lançar luzes sobre o objeto em análise, permitindo a compreensão de seu funcionamento e a apreensão daquilo que não é dado imediatamente.

Cavaleiro (2009), ao analisar o ensino da linguagem escrita, constatou que no âmbito escolar “é comum encontrar o ensino da pontuação pautado somente na oralização da escrita, apoiado em definições de que a vírgula serve para dar uma paradinha na leitura, que a exclamação serve para sinalizar espanto, entre outras definições imprecisas” (Cavaleiro, 2009, p. 124). Para superar essa compreensão do papel da pontuação pautada na oralidade, isto é, na dimensão fenomênica presente no trato prático-utilitário, a autora realizou um estudo no qual buscou apreender tal recurso enquanto produto histórico. Neste processo, constatou que a origem e o desenvolvimento da pontuação são processos produzidos *na e pela* complexificação da linguagem escrita. Neste movimento dialético, inicialmente os sinais de pontuação “surgiram com a finalidade de indicar pausas para respirar na leitura em voz alta, mas com o passar do tempo outras funções lhe foram atribuídas, entre elas a função semântica e a sintática” (Cavaleiro, 2009, p. 124).

Neste sentido, a compreensão de que a pontuação, além de auxiliar na função prosódica, indicando a pausa para respirar, também foi desenvolvida socialmente para desempenhar outras funções, relacionadas ao significado e à organização das palavras na frase, certamente poderia engendrar uma organização de ensino da pontuação superior, isto é, para além da captação das propriedades extrínsecas da linguagem, para além do ensino pautado no imediato, na *oralização*.

Para captar a concreticidade, o pensamento dialético precisa destruir a pseudoconcreticidade, indicando que a existência da objetividade do fenômeno desvenda, ao mesmo tempo em que esconde, o movimento interno da coisa. Portanto, tal fenômeno não pode ser considerado idêntico à essência (Kosik, 2011). Assim, considerando o real como síntese da unidade entre *opostos*, não podemos:

[...] considerar a destruição da pseudoconcreticidade como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independentemente da atividade do homem. A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do

homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, de sua concreticidade. As correntes idealísticas absolutizaram ora o sujeito, tratando do problema de como encarar a realidade a fim de que ela fosse concreta ou bela, ora o objeto, e supuseram que a realidade é tanto mais real quanto mais perfeitamente dela se expulsa o sujeito. Ao contrário delas, na destruição materialista da pseudoconcreticidade, a liberalização do “sujeito” vale dizer, a visão concreta da realidade, ao invés da “intuição fetichista” coincide com a liberalização do “objeto” (criação do ambiente humano como fato humano dotado de condições de transparente racionalidade), posto que a realidade social dos homens se cria como união dialética do sujeito e objeto (Kosik, 2011, p. 24).

Com relação à constituição da realidade social, Kosik (2011) destaca que:

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como *unidade* de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (Kosik, 2011, p. 23, grifos do autor).

A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, identificamos a língua escrita como produto histórico, ou seja, fruto da unidade entre sujeito-objeto. Assim, tais pressupostos auxiliam no processo de superação da compreensão de que esta forma de linguagem é um objeto natural, cristalizado. Todavia, esse não é um posicionamento consensual, de tal forma que encontramos diversas compreensões teóricas pautadas na existência independente, transcendente, do homem e da linguagem.

Com relação à unidade entre sujeito e objeto, identificamos nas proposições do aprender a aprender, uma supervalorização do sujeito em detrimento da estrutura da linguagem escrita. Já na defesa do desenvolvimento da consciência fonológica, proposta pelos autores por nós analisados (Capovilla & Seabra, 2010; Zorzi, 2003), constatamos uma intensa inclinação para as características estruturais da escrita, revelando certa independência destas frente aos sujeitos.

Sforni e Galuch (2009), ao analisarem o processo de ensino da linguagem escrita, indicam que,

[...] não só na concepção espontaneísta, segundo a qual a aprendizagem da linguagem escrita padrão ocorre por meio da leitura, como na concepção tradicional, cujo entendimento é o de que a criança se apropria dessa linguagem pelo treinamento do uso de palavras corretas, está implícita a ideia de que a criança aprende por meio da exposição repetida da grafia correta (Leal; Roazzi, 2000). Em ambas as concepções o objeto de conhecimento é tratado como se não envolvesse reflexão, análise e generalização – processos mentais imprescindíveis à apropriação conceitual (Sforni, 2004) (Galuch & Sforni, 2009, p. 115-116).

O processo de apropriação conceitual, portanto, não decorre da simples exposição ao objeto. Exige uma ampla atividade intersíquica e intrapsíquica, em que o educando é mobilizado pelo conteúdo devidamente organizado pelo professor a se apropriar do sistema de relações lógicas plasmada no objeto, no caso, a linguagem escrita. Logo, o ensino sistemático dos conceitos científicos desta forma de linguagem, deve promover a possibilidade de domínio consciente das propriedades e significados das palavras, por meio de uma intensa atividade de reflexão, análise e generalização do aluno sobre o sistema hierárquico das relações lógicas presentes nesta forma de linguagem, mediado pelo par superior (Vygotski, 2009).

Aprofundando a discussão referente à compreensão da natureza social dos produtos do homem histórico-cultural, Vygotski (1995) avalia que o conceito é um instrumento que sintetiza em si uma série de relações e nexos lógicos, essenciais, dos aspectos que compõem a realidade. O conceito, portanto, concentra em si um longo processo de pensamento e conhecimento produzidos socialmente. A apropriação deste instrumento psíquico significa,

por conseguinte, o domínio de um rico sistema de atos do pensamento, fruto da *práxis* humana.

O conteúdo do conceito, portanto, é um conjunto de atos de pensamento produzido pelo gênero humano, organizado em um sistema de juízos, em relações lógicas e complexas. Tal organização não é aleatória, isto é, a forma na qual o conteúdo do conceito é organizado, é balizada pelas relações lógicas existentes no movimento produzido *na e pela* atividade social humana. Assim, o conceito é uma unidade constituída por um conjunto de elaborações intelectuais, objetivado em uma estrutura peculiar. A forma do conceito, logo, não é alheia à qualidade das mediações do real presente em seu conteúdo, mas, sim, constituída por ela (Vygotski, 1995).

Essa “combinação peculiar de uma série de atos do pensamento, que atua como uma determinada unidade, representa uma forma especial de pensamento, um determinado modo intelectual do comportamento” (Vygotski, 1995, p. 81). Assim, a apropriação de um conceito, significa o domínio de um “conjunto de atos do pensamento que funciona como um todo integral, se estrutura como um peculiar mecanismo intelectual, como uma estrutura psicologia especial formada pelo sistema complexo de juízos” (Vygotski, 1995, p. 81).

Tal como havíamos considerado anteriormente, o desenvolvimento da estrutura psicológica complexa, não decorre da formação, ou do aumento, das estruturas elementares do cérebro, mas, da apropriação de novos conteúdos, mediada pelo par superior. Assim, a unidade entre forma e conteúdo, que constitui o conceito, também é identificada no processo de estruturação das operações intelectuais, em que o domínio de novos conhecimentos, dialeticamente, modifica a forma do funcionamento psíquico. Neste sentido, podemos compreender que a apropriação dos conceitos, que em sua forma peculiar sintetiza um sistema de elaborações intelectuais, engendra uma profunda revolução na estrutura das operações intelectuais, na medida em que esta nova aquisição gera um novo patamar no conteúdo da consciência, que passa a objetivar em si um complexo conjunto de atos do pensamento (Vygotski, 1995).

Ao compreender a importância do pensamento conceitual, desvelando a sua constituição e funcionamento, a Psicologia explicita à escola a importância do aprendizado da linguagem escrita na constituição das funções psicológicas superiores, evidenciando a centralidade da apropriação das objetivações histórico-culturais no desenvolvimento das operações intelectuais complexas, necessárias ao desenvolvimento de uma forma superior de comportamento.

Compreender que a apropriação do conceito é um processo que resulta na constituição das operações intelectuais complexas, eminentemente sociais, significa concebê-lo como uma objetivação histórico-cultural e não como resultado de uma construção particular. Assim, na categoria de objetivação, este importante instrumento psicológico, essencial ao desenvolvimento psíquico superior, não pode ser espontaneamente descoberto pelo sujeito em seu contato cotidiano com os fenômenos, mas, sim, precisa ser apropriado, mediante um ativo processo educativo, deliberadamente organizado para este fim (Martins, 2011).

O processo educativo que objetive o desenvolvimento do pensamento por conceitos é um processo que visa proporcionar ao sujeito a possibilidade de “ascensão da ‘inteligência prática’, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas” (Martins, 2011, p. 178). Para tanto, tal ensino precisa garantir ao aluno o desenvolvimento do pensamento abstrato mediado por conceitos, isto é, deve propiciar a apropriação da dinâmica do mundo objetivo, presente na cultura produzida histórica e coletivamente pelo gênero humano (Martins, 2011).

Em nossa sociedade, tal como demonstramos anteriormente, a instituição escolar possui a incumbência histórica de elaborar os meios necessários para que a criança se aproprie das mediações abstratas, que constituem as máximas elaborações da humanidade. Segundo Martins (2011),

[...] afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área concreta do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores. Apenas os segundos possibilitam a conquista do autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, dos sentimentos e valores éticos etc., e, portanto, se revelam representativos das máximas conquistas do gênero humano (Martins, 2011, p. 243).

Partir da compreensão de que o papel da Psicologia no âmbito da Educação deve ser organizado em torno da *necessidade* de construção de um processo de ensino que prime pelo desenvolvimento do pensamento científico, portanto, significa defender a proposição de que os processos educativos escolares devem oferecer as mais elaboradas mediações para que o aluno domine as propriedades fenomênicas e essências que compõem a realidade social; posto que a apreensão circunstancial e imediata da realidade apenas possibilita o domínio das manifestações externas da coisa.

Assim, na medida em que proporciona o desenvolvimento do pensamento conceitual, que apreende os nexos e as relações do objeto com toda a realidade, por meio do conhecimento, o ensino escolar, por um lado cria as condições para a compreensão de que a realidade social não é estática, mas movimento produzido pela dialética entre sujeito e objeto, isto é, a consciência de que a concreticidade é fruto do intercâmbio entre o homem social e o mundo. E que deste intercâmbio resultam todos os produtos, inclusive o conhecimento objetivado nos conceitos. Por outro lado, proporciona a constituição de um funcionamento psíquico superior, mediado pela apropriação das ricas objetivações histórico-sociais. Tal constituição, que supera os processos funcionais elementares, possibilita o desenvolvimento de operações intelectuais complexas, necessárias para a destruição da pseudoconcreticidade.

Mas, de que forma a Psicologia pode contribuir efetivamente neste processo de ensino e aprendizagem do pensamento científico?

Para respondermos esta questão, nos pautamos no estudo de Vigotski (2010) sobre a relação entre a pedologia¹⁹ e os processos pedagógicos. Ao analisar o papel da instrução escolar no desenvolvimento do aluno, este autor conclui que,

[...] os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a esses processos. No entanto, entre a marcha desses processos de desenvolvimento interno despertados pela instrução e a marcha dos processos da instrução escolar, isto é, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo. Por isso, a primeira tarefa da

¹⁹ Pedologia: pode ser definida como o estudo da vida e do desenvolvimento das crianças. A sistematização sobre o desenvolvimento infantil tinha, na URSS, o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de um novo sistema de educação na nova sociedade socialista. Por este motivo, os pedólogos, em um determinado período, passaram a ocupar lugar de destaque. Diante desta importância no cenário educacional, Vigotski dedicou especial atenção à pedologia e apresentou duras críticas ao modo como esta se consolidava no campo educacional (Prestes, Z. R. (2010). *Quando Não é Quase a Mesma Coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.* Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília).

análise pedológica do processo pedagógico parece ser o esclarecimento da marcha dos processos de desenvolvimento mental que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução escolar. Conseqüentemente, a base para que a criança se torne capaz de apreender as matérias escolares não é a constatação, passo a passo, de como se desenvolveram por si só a sua atenção e a sua memória, e sim o esclarecimento dos processos internos de desenvolvimento, como se fossem Raios X dos processos de desenvolvimento que são incitados à vida pela instrução escolar (Vigotski, 2010, p. 280- 281).

Tal como destacamos anteriormente, não existe identidade entre o processo de instrução escolar e o desenvolvimento, e, tampouco, uma completa cisão entre ambos. Estes são dois processos diferentes, em profunda conexão, na qual a instrução possui a condição para tornar real o desenvolvimento, que antes se encontrava em potência, na zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 2009). Assim, o papel da Psicologia no campo educacional é explicitar a forma como esta unidade de opostos se processa, isto é, esclarecer como o desenvolvimento do sujeito é transformado em real, incitado à vida, pela instrução escolar (Vigotski, 2010).

Analisar a relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento do aluno, não significa realizar um processo de avaliação da estrutura e organização da disciplina escolar, mas explicar como a criança pode reproduzir uma noção, sem ter o domínio consciente do sistema no qual esta está inserida, ou seja, desvelar o modo de funcionamento psíquico, mobilizado no trato com os conceitos espontâneos e científicos, que possibilita que a criança recite uma regra gramatical sem ter alcançado ainda o seu domínio conceitual (Vigotski, 2010).

Em outros termos, o papel do psicólogo é mostrar o percurso do desenvolvimento do pensamento que, impulsionado pela instrução escolar, pode se relacionar com o conteúdo aprendido por meio de complexos, pseudoconceitos, ou conceitualmente. Assim, é mostrar ao professor “o que ele pode julgar não só pelas operações finalizadas, mas pelo que acontece na consciência do próprio aluno, no decorrer do tempo em que ele é instruído” (Vigotski, 2010, p. 282).

No âmbito da alfabetização, portanto, a atividade principal do psicólogo não é estruturar e sistematizar o conhecimento, este papel cabe ao pedagogo. À Psicologia cabe instrumentalizar o professor, elucidando a relação entre as propriedades da linguagem escrita – conteúdo da instrução escolar –, e o desenvolvimento das operações intelectuais requeridas *no e pelo* ensino desta forma de linguagem; considerada como conhecimento científico.

Neste sentido, a Psicologia deve oferecer condições para que o professor compreenda que o ensino da relação entre codificação-decodificação é um processo importante, pois exige que o aluno domine a identificação e a categorização das propriedades presentes nos sons da fala e na representação destes na escrita. Deve explicitar que tal ensino, pautado nos vínculos concretos identificados na relação entre a fala e a escrita, incita o desenvolvimento do pensamento por complexos, e destacar que a apreensão dos sistemas de representações dos aspectos fenomênicos da linguagem é fundamental no processo de constituição do pensamento por conceitos, já que sem a compreensão do fenômeno o domínio da essência da coisa seria impossível.

Retomando a consideração de que os processos educativos escolares devem oferecer as mais elaboradas mediações para que o aluno supere o modo de pensamento pautado no domínio das manifestações externas da coisa. O psicólogo deve auxiliar o corpo docente, explicitando as características do pensamento conceitual, incitado pelo ensino das propriedades fenomênicas e, também, essências da linguagem escrita.

Dessa forma, ao instrumentalizar o professor para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, a Psicologia ajuda-o na compreensão da língua escrita como produto histórico, ou seja, fruto da unidade entre sujeito-objeto, indicando que a apropriação conceitual exige um processo de intensa atividade no qual o professor desenvolve um importante papel na organização e sistematização desse rico constructo histórico, oferecendo condições para que o aluno mobilize suas diversas funções psicológicas, essenciais no processo de apropriação da linguagem escrita, que possibilitará o domínio das objetivações histórico-culturais e a elevação do funcionamento da consciência ao patamar mais complexo.

Em nossa avaliação, este modo de participação da Psicologia, supera o processo de negação do ato de ensinar, engendrado pelo lema do aprender a aprender, na medida em que evidencia o caráter histórico do homem e desvela a relação entre a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do psiquismo do sujeito. Isto é, ao defender a organização do ensino pautada no máximo desenvolvimento do funcionamento psíquico, mediante o domínio dos conceitos, a Psicologia compromete-se em instrumentalizar os professores, explicitando a relação entre o ensino, sistematizado, do rico patrimônio intelectual e a formação do aluno capaz de apreender a essência dos fenômenos.

A construção de uma nova forma de inserção da Psicologia no âmbito das discussões sobre a apropriação da linguagem escrita, portanto, requer o desenvolvimento de elementos teórico-práticos que terminem por incorporar os princípios do ensino pautado na lógica formal

e por superar o processo de cisão entre o conteúdo do ensino e os meios necessários para o desenvolvimento do sujeito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a participação da Psicologia no âmbito das discussões teóricas sobre a alfabetização no cenário escolar nacional. Cenário no qual a linguagem escrita – produto do gênero humano de fundamental importância no processo de compreensão das mediações que constituem a atual sociedade – não é apropriada de modo satisfatório por todos os homens deste período histórico. Neste intento, orientamos o nosso olhar buscando compreender as principais características desta relação, entre a Psicologia e a alfabetização, em sua intervinculação com o contexto histórico.

Constatamos que tanto no cenário nacional, quanto no soviético – este adotado com o objetivo de servir de contraponto ao contexto brasileiro – a Psicologia atuou e atua como um importante sustentáculo teórico na constituição dos processos metodológicos educativos escolares, em geral, e na sistematização do ensino da linguagem escrita, em particular. Além disso, em nossa análise verificamos que nos diferentes contextos estudados, a Psicologia desempenhou esse papel diretor por meio de recursos teórico-práticos diferentes, que contribuíram de maneira decisiva para a formação de distintas configurações educativas relacionadas ao processo de alfabetização.

Nos três períodos analisados (1920-1961; 1962-1994; 2001-2011), verificamos que no cenário nacional – no qual o sistema produtivo capitalista engendrou um movimento de complexificação e precarização no mundo do trabalho, de fragmentação do tecido social e de valorização do indivíduo como ser determinante da realidade e do conhecimento – a principal característica das metodologias hegemônicas sobre a alfabetização é a crescente cisão entre o processo de desenvolvimento do sujeito e a negação do conteúdo do ensino, fundamentada pela lógica formal.

A Psicologia, como elemento constituinte das metodologias hegemônicas, contribui com esse processo de predomínio da lógica formal no campo educacional, na medida em que, por um lado, coloca em segundo plano a análise das condições objetivas relacionadas ao processo de ensino e, por outro, direciona o foco das discussões sobre aprendizagem para o sujeito. Sujeito considerado autônomo pelas perspectivas hegemônicas, livre para desenvolver sua maturidade psíquica, para construir o seu próprio conhecimento sobre a alfabetização, para transformar sua dimensão subjetiva e para desenvolver suas habilidades cognitivas relacionadas à escrita e à leitura, de modo independente do conteúdo e da mediação do professor.

A atuação da Psicologia, portanto, corrobora a constituição de um cenário educacional nacional hegemônico, no qual a atividade educativa escolar passou a ser direcionada para a formação dos indivíduos no limite do conhecimento cotidiano, posto que a transmissão do conhecimento científico relacionado à linguagem escrita é considerada secundária, ou, até mesmo, desnecessária à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Em outros termos, algumas correntes da Psicologia, por meio de suas explicações reducionistas e individualizantes, compactuam com um processo hegemônico que, ao pautar-se na cisão entre sujeito-objeto, aprendizagem-desenvolvimento, termina por valorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas esvaziadas de conteúdo.

Em nossa análise sobre a relação entre a Psicologia e a apropriação da linguagem escrita no contexto soviético, nas primeiras décadas após a revolução de 1917, identificamos o esforço social empreendido no processo de estruturação das condições objetivas necessárias à criação e à socialização das riquezas, em uma sociedade isolada e pobre. Neste processo, de construção das condições imprescindíveis para a edificação do homem comunista, localizamos a presença do aparato científico, concretizada, por exemplo, nas mudanças no processo educativo escolar e na transformação da Psicologia.

A necessidade de explicar o homem revolucionário, que ao transformar a sua sociedade modificava também a si próprio, exigiu a criação de uma nova Psicologia, capaz de superar as explicações reducionistas burguesas sobre a constituição da *natureza humana*. Para responder a esta incumbência histórica, esta nova ciência psicológica foi erigida sobre os princípios do materialismo histórico-dialético. A partir destes pressupostos, a Psicologia Histórico-Cultural passou a compor um estofo teórico capaz de sustentar a compreensão de que é por meio do processo de apropriação das elaborações objetivadas pelo trabalho de todos os homens, mediada pelo par superior, que os candidatos à humanidade tornam os caracteres do gênero humano em componentes de sua individualidade. Em outros termos, esta ciência marxista legitima a tese de que o desenvolvimento da *essência humana* é um processo histórico-social. Processo no qual as características culturais aparecem primeiramente no plano social, interpessoal e somente depois no nível singular, intrapsíquico.

Essa nova Psicologia, comprometida com a elaboração de subsídios teórico-práticos necessários ao processo de superação das dificuldades presentes na realidade social soviética, passa a atuar em diversos campos de aplicação social. Dentre estes ramos, a participação no âmbito educacional apresenta grande relevância. Neste campo, verificamos que a Psicologia, com o objetivo de instrumentalizar a Educação soviética no processo de edificação do novo

homem assume o compromisso de elucidar os processos presentes na relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Neste intento, os principais elaboradores desta ciência postulam que a aprendizagem e desenvolvimento são dois processos que compõem uma unidade dialética, isto é, são elementos opostos que se constituem reciprocamente. Esta relação entre aprendizagem-desenvolvimento, na qual a instrução escolar possui a condição para arrastar o desenvolvimento, supera as compreensões reducionistas das teorias burguesas que, ou afirmam que primeiro deve-se esperar o desenvolvimento das capacidades, para posteriormente preencher de conteúdo esta estrutura pronta; ou que argumentam que o aprendizado de *qualquer* conteúdo, cotidiano ou científico, promove o mesmo desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A partir desta compreensão dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, verificamos que a linguagem escrita – forma de comunicação histórico-social, fundamental no processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético – não é apropriada mediante um processo natural, espontâneo, no qual a atividade do aluno é *independente* das características estruturais desta forma de linguagem e do processo de ensino mediado pelo professor. Isto é, como produto social complexo, essencial ao desenvolvimento psíquico superior, a apropriação da linguagem escrita não decorre de um processo de descoberta, de construção particular, a partir do contato cotidiano com os elementos desta linguagem, mas, sim, mediante um ativo processo educativo organizado para este fim.

Para que esta forma de linguagem se torne órgão da individualidade do sujeito é preciso que ocorra um processo de ampla atividade intersíquica e intrapsíquica. Nesta atividade, o educando é mobilizado pelo conteúdo, mediado pelo professor, a se apropriar do sistema de relações lógicas objetivadas na linguagem escrita pela humanidade. A apropriação deste conteúdo, por meio de uma intensa atividade de reflexão, análise e generalização do aluno, dialeticamente modifica a forma do funcionamento psíquico deste. Assim sendo, a apropriação desta forma de linguagem, devidamente mediado pelo par superior, engendra uma profunda revolução na estrutura das operações intelectuais do aprendiz, uma vez que passa a radicar em si um complexo conjunto de objetivações consolidado no conceito.

Constatamos que a inserção da Psicologia no âmbito da Educação, nesta perspectiva soviética, assinala em direção à *necessidade* de construção de um processo de ensino da linguagem escrita que prime pelo desenvolvimento do pensamento científico. Isto significa a defesa da proposição de que os processos educativos escolares devem oferecer as mais elaboradas mediações para que o aluno domine, não apenas as propriedades fenomênicas das

produções sociais, mas, também, a essência destas, uma vez que apropriação das objetivações histórico-culturais, para além das suas propriedades ligadas à experiência prática-cotidiana, em direção à apreensão de suas características científicas, conscientizadas por meio da aprendizagem sistematizada, é fundamental ao desenvolvimento das operações intelectuais complexas.

A partir dos estudos sobre o cenário de formação e os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, constatamos, por um lado, que o modo de inserção desta ciência no campo educacional é dialeticamente determinado pelo contexto histórico e, por outro, que a defesa da *unidade* entre o papel ativo do ser singular e a universalidade do gênero humano, entre o processo de desenvolvimento do sujeito e a apropriação do conteúdo, exige uma atuação centrada no ensino dos conceitos científicos, isto é, focalizada no caráter ativo da relação entre o professor, o aprendiz e o conteúdo.

Destarte, essa pesquisa encontrou nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural condições teóricas para sustentar que a construção de uma nova forma de inserção da Psicologia no âmbito das discussões sobre a apropriação da linguagem escrita requer o desenvolvimento de elementos teórico-práticos que superem por incorporação os princípios do ensino hegemônico, pautado na lógica formal, isto é, que indiquem a unidade dialética entre o conteúdo do ensino e os meios necessários para o desenvolvimento do sujeito.

Diante destas formas de participação da ciência psicológica no âmbito da alfabetização, compreendemos que a discussão em torno da apropriação da linguagem escrita não é consensual, portanto, um terreno ainda em disputa. Nesta disputa, verificamos a necessidade de elaboração de estudos teórico-práticos que validem, por meio da prática social, o estofamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Arcabouço teórico que, ao explicitar a natureza histórica dos fenômenos psicológicos complexos, evidencia a centralidade do processo educativo e indica as limitações da atuação da Psicologia tradicional.

Assim, ao situar-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo de alfabetização qualitativamente superior, a Psicologia Histórico-Cultural, oferece-nos condições para endossar a luta para que a escola cumpra o seu papel de transmissão do rico legado intelectual humano, uma vez que, ao instrumentalizar o psicólogo, dando condições para que este explique as características do processo relacionado à apropriação da linguagem escrita aos demais profissionais envolvidos com o processo educativo escolar, evidenciando que este se dá por meio de saltos qualitativos, em que os elementos da escrita apenas inicialmente são manuseados pelos aprendizes como elementos funcionais externos e só posteriormente como signos funcionais, supera a atuação tradicional da Psicologia, centrada

no diagnóstico e nas explicações que corroboram as atuações sociais individualizantes e patologizantes.

O psicólogo, a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, possui condições para assumir o compromisso teórico-prático com as questões relacionadas à escola, contribuindo com o professor no processo de organização de um ensino qualitativamente superior, capaz de incitar o desenvolvimento, capaz de colaborar no processo de elaboração de atividades pedagógicas que propiciem, pela mediação da compreensão científica sobre as características da linguagem interna, oral e escrita, o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

REFERÊNCIAS

- Alves, Gilberto Luiz. (2006). *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campinas: Autores Associados.
- Antunes, M. A. M. (1999). *A Psicologia no Brasil: leitura história sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Educ.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação: Um olhar histórico-crítico. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, R. (2005). *Adeus ao Trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas: Cortez.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14^a ed. São Paulo: Hucitec.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *SAEB-2005: Primeiros Resultados. Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília, DF, 2007. Recuperado em 14 out. 2011: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf.
- Brasil. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: resultados preliminares da amostra*. Recuperado em 14 out. 2011: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2018&id_pagina=1.
- Brasil (2011a). Ministério da Educação. *Censo Escolar 2010*. Recuperado em 14 out. 2011: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>.
- Brasil (2011b). Ministério da Educação. *Resultados Preliminares: PISA 2009*. Recuperado em 14 out. 2011: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>.
- Capovilla, F.; Capovilla, A. G. S.; Viggiano, K.; Mauricio, A. & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 15-23. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

- Capovilla, F. C. & Seabra, A. G. (2010). *Alfabetização: método fônico*. 5ª ed. São Paulo: Memmon.
- Cavaleiro, P. C. F. (2009). *Organização do ensino da Linguagem escrita: contribuições da abordagem Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá: Maringá.
- Carvalho, D. C. (2000). *A Relação entre Psicologia e Alfabetização sob a Óptica dos Professores*. Tese de Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Duarte, N. (1999). *A Individualidade Para-Si: Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2008). As pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In Duarte, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*. (pp. 05-16). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2010). O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: Martins, L. M & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. (p. 34-50). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Duarte, N. (2012). A Rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a Perspectiva Marxista da Individualidade Livre e Universal. In Duarte, N. (Org.), *Crítica ao Fetichismo da Individualidade* (pp. 197-217). Campinas, SP: Editores Associados.
- Eidt, N. M. (2009). *A Educação Escolar e a Relação Entre o Desenvolvimento do Pensamento e a Apropriação da Cultura: A Psicologia de A. N. Leontiev como Referência Nuclear de Análise*. Tese de doutorado, Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Eidt, N. M. & Cambaúva, L. G. (2011). Capitalismo, Pós-modernidade, Neoliberalismo e a Subjetividade Fragmentada. In: Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A Exclusão dos Incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (pp. 37-60). Maringá: Eduem.

- Engels, F. (2012). *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. Recuperado em 05 ago. 2009: <http://www.marxist.org>. (Trabalho original publicado em 1896).
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Fracioli, F. A. S.; Marsiglia, A. C. G. & Duarte, N. (2009). *A Hegemonia do lema “Aprender a Aprender” na alfabetização contemporânea*. Revista UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 17 (2): 189-198.
- Francioli, F. A. S. (2010). O Trabalho do Professor e a Alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: Martins, L. M & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. (p. 139-160). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Galuch, M. T. B. & Sforini, M. S. F. (2009). *Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural*. Est. Aval. Educ., São Paulo, 20, (42), p. 111-124, jan./abr.
- Gebrim, V. S. (2002). *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Goiânia: UFG.
- Hobsbawm, E. (1995). *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Klein, L. R. (1997). *Uma Leitura de Piaget sob a Perspectiva Histórica*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Kosik, K. (2011). *Dialética do Concreto*. (9ª reimpressão). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leonel, Z. (1994). *Contribuição à História da Escola Pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.

- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1979b). *Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e Linguagem: as Últimas Conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (2010). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (11ª ed.). (p. 143-190). São Paulo: Ícone,
- Lukács, G. (2011). *Ontologia do Ser Social: o trabalho*. Tradução Ivo Tonet. Recuperado em 20 Set. 2011: <http://www.sergiolessa.com/BibliotecaLukacs.html>.
- Marsiglia, A. C. G. (2011). *Um Quarto de Século do Construtivismo como Discurso Oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista,. Araraquara.
- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: Martins, L. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica*. (p. 33-60). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2010). O Legado do Século XX para a Formação de Professores. In: Martins, L. M & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. (pp. 14-32). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2011). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Martins, L. M. & Abrantes, A. A. (2012). *Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento*. Recuperado em 20 jan. 2013: http://www.2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/processos_pensamento.pdf.
- Marx, K (2011). *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1. (29ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Meira, M. E. M. (2007). *Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação*. In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M. (orgs). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o Encontro entre Subjetividade e a Educação*. (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os Sentidos da Alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: UNESP.
- Mortatti, M. R. L. (2006). *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Recuperado em 20 set. 2011: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/enfund/alf_mortattihistpextalfbbr.pdf.
- Netto, J. P. & Braz, M. (2007). *Economia Política: uma introdução crítica*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, D. G. O.; Lukasova, K. & Macedo, E. C. (2010). *Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento*. *Psico-USF*, 15(3), 277-286. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2011a). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Recuperado em 30 set. 2011: <http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011b). *Revista Pisa em Foco*. Vol. 2, Março, 2011. Recuperado em 30 set. 2011: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/39/48488426.pdf>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2011c). *Indicadores da OECD: Relatório de País – Brasil*. Recuperado em 14 out. 2011: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_relatorio_pais_brasil.pdf.
- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia : uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo. T. A. Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1990). *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Petrovski, A. (1976). *Psicologia General: Manual didáctico para los Institutos de pedagogía*. Moscú: Editorial progreso.
- Pino, A. (2000). A Psicologia Concreta de Vygotski: Implicações para a Educação. In: Placco, V. M. N. *Psicologia e Educação: Revendo Contribuições*. São Paulo: Educ.
- Rossler, J. H. (2006). *Sedução e Alienação no Discurso Construtivista*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). O Choque Teórico da Politecnicia. *Revista: Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152.
- Saviani, D. (2006). *Escola e Democracia*. (38ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D (2008a). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008b). Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: Saviani, D. & Lombardi, J. C. (Orgs). *Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos*. (pp. 223-274). Campinas: Autores Associados.
- Sforni, M. S. F. (2004). *Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.
- Soares, M. B. & Maciel, F. (2000). *Alfabetização* (Série: Estado do Conhecimento. vol. 1). Brasília: MEC.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.
- Tuleski, S. C. & Chaves, M. (2011). Ler e Escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A Exclusão dos "Incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (pp. 197-228). Maringá: Eduem.

Vigotski, L. S. (2004). O método Instrumental. In: _____. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). A Construção do Pensamento e da Linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Trad. Zoia Ribeiro Prestes. In: Prestes, Z. R. (2010). *Quando Não é Quase a Mesma Coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília.

Vygotski, L. S. (1995). El Desarrollo del Pensamiento del Adolescente y la Formación de Conceptos. In Vygotski, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. 4. (pp. 47-116). Madri: Visor.

Vygotski, L. S. (2000). El Problema del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiore. In Vygotski, L. S. *Obras Escogidas*. (pp.11-45). Vol. 3. Madri: Visor.

Vygotski, L. S. & Luria, A. A (2007). *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprenedizaje. (Trabalho original publicado em 1930).

Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (2011). A Transformação Socialista do Homem. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, Julho de 2004. Recuperado em 12 ago. 2011: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

Zorzi, J. L. (2003). Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS DIVIDIDOS POR GRUPOS.

Cognitivista:

- Araujo, M. R. & Minervino, C. A. S. M. (2008). Avaliação Cognitiva: leitura, escrita e habilidades relacionadas. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 859-865. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Cabral, A. P. & Tavares, J. (2005). Leitura/Compreensão, Escrita e Sucesso Acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 203-213. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Cantalice, L. M. & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 227-234. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. & Suiter, I. (2004). Processamento Cognitivo em Crianças com e sem Dificuldades de Leitura. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 449-458. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Capovilla, F.; Capovilla, A. G. S.; Viggiano, K.; Mauricio, A. & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 15-23. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Coelho, C. L. G. & Correa, J. (2010). Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 575-581. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. A. (2010). Estudos de validade entre instrumentos que avaliam habilidades linguísticas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 305-314. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Golbert, C. S. & Salles, J. F. (2010). Desempenho em leitura/escrita e em cálculos aritméticos em crianças de 2ª série. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 203-210. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Gonçalves, F. & Dias, M. G. B. B. (2003). Coerência Textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 29-40. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Hanna, E. S.; Karino, C. A.; Araújo, V. T. & Souza, D. G. (2010). Leitura Recombinativa de Pseudopalavras Impressas em Pseudoalfabeto: similaridade entre palavras e extensão da unidade ensinada. *Psicologia USP*, 21(2), 275-311. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Jerusa Fumagalli de Salles & Maria Alice de Mattos Pimenta Parente. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 220-228.
- Joly, M. C. R. A. (2006). Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 271-278. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Lúcio, P. S.; Pinheiro, Â. M. V. & Nascimento, E. (2010). A Influência de Fatores Sociais, Individuais e Lingüísticos no Desempenho de Crianças na Leitura em Voz Alta de Palavras Isoladas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 496-505. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Macedo, E. C.; Capovilla, F. C.; Nikaedo, C. C.; Orsati, F. T.; Lukasova, K.; Capovilla, A. G. S.; & Diana, C. (2005). Teleavaliação da Habilidade de Leitura no Ensino Infantil e Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 127-134. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Macedo, E. C.; Lukasova, K.; Yokomizo, J.E.; Ariento, L. C.; Koakutu, J. & Schwartzman, J. S. (2007). Processos perceptuais e cognitivos na leitura de palavras: propriedades dos movimentos oculares. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 275-283. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.
- Meireles, E. & Correa, J. (2006). A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfosintáticos e contextuais da língua portuguesa. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 35-43. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br.

- Oliveira, D. G. O.; Lukasova, K. & Macedo, E. C. (2010). Avaliação de um programa computadorizado para intervenção fônica na dislexia do desenvolvimento. *Psico-USF*, 15(3), 277-286. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Oliveira, K. L. (2011). Considerações Acerca da Compreensão em Leitura no Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 690-701. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Pinheiro, A. M. V. & Neves, R. R. (2001). Avaliação Cognitiva de Leitura e Escrita: As Tarefas de Leitura em Voz Alta e Ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 399-408. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Salles, J. F & Mattos, M. A. (2002). Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Salles, J. F.; Parente, M. A. P. & Freitas, L. B. L. (2010). Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. *Paidéia*, 20(47), 335-344. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Santos, A. A. A. & Oliveira, E. Z. (2010). Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental. *Psico-USF*, 15(1), 81-91. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Silva, E. M. T. & Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 395-403. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Silva, C. & Capellini, S. A. (2011). Desempenho Cognitivo-Linguístico de Escolares com Distúrbio de Aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 131-137. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Stivanin, L. & Scheuer, C. (2008). Comparação do Tempo de Latência entre Nomeação e Leitura em Escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 89-96. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Psicolinguístico

Barrera, S. D. & Maluf, M. R. (2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Bartholomeu, D.; Sisto, F. F. & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de Aprendizagem na Escrita e Características Emocionais de Crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), 39-47. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Capovilla, A. G. S.; Dias, N. M & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, 12(1), 55-64. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Corrêa, M. F.; Martins, C. C. & Rodrigues, L. A. (2010) O Conhecimento do Nome das Letras e a sua Relação com o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Adultos Illetrados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 161-165. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Martins, C. C. & Pennington, B. F. (2001). Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita? : Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 387-397. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Miranda, L. & Mota, M. M. P. E. (2011). Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil. *Psico-USF*, 16(2), 227-232. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

- Mota, M. M. E. P & Castro, N. R. (2007). Alfabetização e consciência metalingüística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de Psicologia*, 24(2), 169-179. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M. M. P. E. (2008). Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 12(2), 347-355. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M. M. P. E.; Anibal, L. & Lima, S. (2008). A Morfologia Derivacional Contribui para a Leitura e Escrita no Português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 311-318. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M. M. P. E. (2009). O Papel da Consciência Morfológica para a Alfabetização em Leitura. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 159-166. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M.; Mota, D. C. B. Cota, J.; Mansur, S.; Lima, S.; Calzavara, A.; Cunha, N. & Banhato, E. (2009). Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. *Psico-USF*, 14(1), 11-18. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M. M. P. E & Santos, A. A. A. (2009). O papel da Consciência Fonológica na leitura contextual medida pelo teste de Cloze. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 207-212. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M. M. P. E.; Lisboa, R.; Dias, J.; Paiva, R. G. N.; Mansur-Lisboa, S.; Silva, D. A. & Santos, A. A. A. (2009). Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual Medida pelo Teste de Cloze. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 223-229. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Mota, M. M. P. E. & Guimarães, S. B. (2011). Leitura contextual e o processamento metalingüístico: considerações teóricas. *Paidéia*, 21(49), 279,283. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência Fonológica no Início da Escolarização e o Desempenho Ulterior em Leitura e Escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Pestun, M. S. V.; Omote, L. C. F.; Barreto, D. C. M. & Matsuo, T. (2010). *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 95-104. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Subjetivista

Bento, C. A. (2004). A Escrita e o Sujeito: uma leitura à luz de Lacan. *Psicologia USP*, 15(1/2), 195-214. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Cabral, M. C. C. & Kastrup, V. (2009). Leitura de Acolhimento: Uma Experiência de Devir Consciente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 286-293. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Cairolí, P. & Gauer, G. C. (2009) A adolescência escrita em blogs. *Estudos de Psicologia*, 26(2), 205-213. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Carneiro, G. R. S.; Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Cupolillo, M. V. & Freitas, A. B. M. (2007). Diferença: condição básica para a constituição do sujeito. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 379-389. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Hillesheim, B.; Cruz, L. R.; Cavagnoli, K. C. & Marquette, V. S. (2011). Leitura: entre leitor e texto. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(2), 305-316. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Masagão, A. M. (2004). A Gramática do Corpo e a Escrita do Nome. *Psicologia USP*, 15(1/2), 263-277. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Radino, G. (2001). Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 73-79. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Santos, A. A. A.; Oliveira, K. L. & Cruvinel, M. (2007). Atitudes de leitura e desesperança em idosos. *Paidéia*, 17(37), 245-254. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Schäffer, M. (2009). Escrever sobre o Escrever. *Psicologia & Sociedade*, 21(número especial), 105-111. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Tfouni, L. V.; Pereira, A. C.; Assolini, F. E. P.; Sarti, M. & Adorni A. (2008). O caráter terapêutico da escrita: Práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. *Paidéia*, 18(39), 101-110. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Outros artigos consultados

Clara, A. O. S. & Leitão, S. (2011). Escrita como Fórum Dialógico-Argumentativo de Constituição do Conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 394-402. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Di Nucci, E. & Scheuer, C. (2002). Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 31-38. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Di Nucci, E. P. (2003). O Letramento Escolar de Jovens do Ensino Médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 129-134. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Endemann, P.; Pessoa, C. V. B. B.; Perez, W. F. & Tomanari, G. Y. (2011). Identificação de Operantes Verbais Constituintes da Leitura por meio da Análise dos Movimentos dos Olhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 139-148. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. B. (2005). Leitor e Leituras: considerações sobre gêneros textuais e construções de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 323-329. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

Fontes, M. J. O. & Martins, C. C. (2004). Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.

- Gerken, C. H. S.(2008) A Dialética da Linguagem Oral e Escrita no Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 549-558. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Maia, A. C. B. & Fonseca, M. L. (2002). Quociente de Inteligência e Aquisição de Leitura: Um Estudo Correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 261-270. Recuperado em 14 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Massi, Giselle; Costa, V. L. A.; Santana, A. P.; Berberian, A. P.; Guarinello, A. C.; Tonochi, R. C. & Ghislandi, L. (2008). Análise da Escrita de uma Criança com Hipomelanose de Ito. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 187-192. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Molina, R. C. M. & Prette, Z.A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Munhoz, S. C. D. & Zanella, A. V. (2008). Linguagem Escrita e Relações Estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 287-295. Recuperado em 16 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.
- Witter, G. P. & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 37-50. Recuperado em 15 fev. 2012, da SciELO (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br.