

ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA CULTURAL

Onici Claro Flores
Centro de Pesquisas Linguísticas
PUCRS

Resumo

A fase inicial da aprendizagem e, também, do ensino da leitura e da escrita tem se mostrado um campo extremamente fértil para pesquisas as quais, em inúmeros casos, resultaram em obras de grande relevância científica. Neste artigo são localizados alguns construtos teóricos da teoria sócio-interacionista, na tentativa de aclarar conceitos utilizados em algumas pesquisas na área da alfabetização e eliciar discussões sobre o assunto buscando, sobretudo, maior profundidade e coerência de abordagem.

Abstract

The initial stages in learning and also in teaching of reading and writing seems to be an extremely good area of investigation resulting, in many instances, in works of relevant scientific value.

This article is concerned with theoretical concepts emphasizing the interactionist point of view and Vygotsky's contributions to the studies in the field of literacy. Its major purpose is to clarify concepts and search for more theoretical coherence.

LANÇAMENTOS DA EDIPUCRS
Em co-edição com Edições Mundo Jovem

BINS, Milton. *Curso de Sociologia*. 1990, 189p. A obra aborda conteúdos mínimos de Sociologia e apresenta também um panorama sintético e claro da visão dialética da sociedade.

Pedidos diretamente à:
EDIÇÕES MUNDO JOVEM
Caixa Postal 1429
90001 - Porto Alegre/RS
Fone (051) 339-1511 Ramal 3299

1. Introdução

Um dos consensos em termos de alfabetização nos dias de hoje é o de que o construtivismo é a teoria que mais tem contribuído para a evolução dos estudos na área, e apesar das evidentes diferenças entre abordagens a teoria embasadora é dita ser construtivista. Essa homogeneização teórica acabou por disfarçar as diferenças e forçou uma uniformidade de enfoques muito questionável, segundo nos parece. Por isso mesmo, será a partir deste rótulo que irão sendo alinhados argumentos diversos em favor de uma visão processual da aquisição da escrita, sem contudo classificar o aporte como construtivista, mas sim, como sócio-interacionista, tendo em vista a ênfase conferida ao aspecto social da linguagem humana e à cultura enquanto processo social que integra formas e códigos coletivos mediante os quais os indivíduos entendem e organizam o real.

Assim, a primeira tese defendida neste artigo é a da necessidade de estabelecer uma distinção entre duas posições epistemológicas importantes que são tomadas muitas vezes como idênticas pela neutralização do conceito de interação presente em ambas - a teoria de Vygotsky e a de Piaget. O interacionismo proposto por Vygotsky diferencia-se essencialmente do de Piaget pelo papel constitutivo que é atribuído ao social visto aqui como locus de inserção do organismo no simbólico e condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento.

A ótica Vygotskiana considera que não há um sujeito sócio-culturalmente descontextualizado, isto é, o homem não nasce num vácuo social, por isso mesmo o diálogo - relação sujeito/objeto e sujeito/sujeito - é tido como um processo de objetivação solidário a um processo de subjetivação.

A luz desta concepção a alfabetização também é uma espécie de diálogo que propicia a constituição do lingüístico enquanto objeto de atenção e conhecimento, tendo por ponto de referência o lugar social ocupado pelo indivíduo no seu meio. Neste sentido, construir o conhecimento lingüístico não é uma ação isolada, mas uma construção coletiva que se dá na e pela linguagem. Ou seja, o processo de alfabetização constitui-se numa prática social que possibilita o acesso à cultura escrita a partir da cultura oral já de posse do sujeito.

A proposta sócio-interacionista distingue, por outro lado, apropriação de transmissão de conhecimento como feita de hábito pela escola e postula que a apropriação é um processo em que se reconhece um sujeito ativo que organiza sua própria aprendizagem, ficando dessa forma estabelecido um marco distintivo essencial entre um e outro ponto de vista. Armazenar informações não é o mesmo que assenhorar-se do conhecimento.

Ao definir dessa forma o que seja apropriação, a corrente sócio-interacionista não a restringe, no entanto, ao seu aspecto particular. A perspectiva é a de reconstrução não do processo cognitivo de aprendizagem que

caracteriza a atividade do sujeito, mas, sobretudo, das relações e práticas institucionais cotidianas através das quais os indivíduos se encontram e fazem "seus" os conhecimentos que a escola tenta transmitir.

A escola, então, representa um dos espaços em que o processo individual (ou psicogenético) e o histórico (sócio-genético) de construção do conhecimento se encontram. O espaço escolar que reúne indivíduo e sociedade não é uma simples soma de individualidades.

De um lado, "o sujeito constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento de outros", contudo o resultado do processo individual não é o reflexo puro e simples do conhecimento do grupo. Isto é, o resultado obtido pode ser completamente distinto da soma de elementos que são veiculados no ambiente escolar.

Outra consideração importante é a que se refere aos elementos selecionados pela escola - conteúdos e práticas de ensino - os quais representam uma opção feita pela instituição escolar entre o conjunto de conhecimentos e usos gerados historicamente. Há, ou melhor, deveria haver um profundo comprometimento nesta seleção por que dentro da escola os conhecimentos não podem existir "in abstrato". Para que as crianças os "assimilem" é necessário que os mesmos integrem práticas sociais mais amplas. O nível escolar que define os usos instrumentais e sociais do conhecimento com os quais as crianças se defrontam cotidianamente funciona como elemento mediador entre o processo individual e o histórico, daí a sua importância e daí, também, decorre a crise por que passa a escola atualmente.

2. A natureza social do processo de alfabetização

As tentativas de inovar a metodologia do processo de alfabetização têm esbarrado em problemas os mais distintos. Por exemplo: o da adequação entre o nível lingüístico em que se encontra a criança (etapa de aprendizagem da língua oral), estrutura sintática e léxico do material didático utilizado; o problema da diferença ou semelhança entre as funções com que a criança usa a língua e as funções com que a língua é usada na escola; o problema das relações entre as variedades lingüísticas orais que a criança domina, como resultado da aprendizagem natural da língua, em determinado contexto social, e a variedade que é proposta para aprendizagem da língua escrita na escola; o problema da discrepância entre a variedade dialetal que a criança usa e um sistema de representação de fonemas em grafemas que privilegia determinada variedade dialetal.

Todas essas questões ao que nos parece estão centradas nos materiais de ensino-aprendizagem, enquanto produtos.

Contudo, segundo Anderson e Teale (Ferreiro & Palacio, 1987),

"(...) o desenvolvimento da habilidade para ler e escrever implica a aprendizagem da maneira de participar de um conjunto organizado de práticas que incluem a utilização de materiais escritos como aspectos de atividades particulares".

Esse deslocamento do foco da questão é essencial para que se compreenda as variedades das aquisições educacionais, uma vez que a interação processo/produto estabelece um vínculo entre a mente individual e a sociedade, o psicológico e o social, a atividade humana e os meios que a viabilizam através da participação social.

Ao longo do tempo o caráter multifacetado do processo de alfabetização ocasionou que o trabalho inicial com leitura e escrita ficasse cada vez mais desfocado pois as abordagens teóricas sempre tenderam à parcialidade, considerando apenas um ângulo da questão por vez, relegando ao esquecimento a experiência lingüística social do aluno. De início um dos aspectos, o metodológico, foi privilegiado. Ultimamente surgiram diversas tentativas por parte de lingüistas, que intentaram dar destaque a um dos níveis de análise lingüística - fonológico ou sintático.

No entanto, segundo Vygotsky, as bases do conhecimento são de natureza social. Para este autor, os processos psicológicos superiores - como a leitura e a escrita - são o reflexo direto de processos sociais, dos quais o indivíduo participou nos momentos anteriores de seu desenvolvimento. Em suas próprias palavras:

"(...) o mecanismo que se encontra na base das funções mentais superiores é uma cópia da interação social. Todas as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas" (Vygotsky, 1987).

Esse ponto de vista teórico é determinante no nosso caso por que permite perceber que as crianças internalizam a estrutura das atividades que incluem a leitura/escrita e os tipos de fala/escrita utilizados em tais situações. A aprendizagem do ler e escrever não se dá no vazio, mas mesclada à vida diária.

Parece, pois, que o processo de alfabetização só poderá ser cabalmente compreendido quando se levar em conta o contexto cultural no qual a língua escrita é utilizada - tipos de situações interativas e tipos de materiais escritos. Na verdade, a leitura e a escrita são tarefas que implicam o uso de uma técnica particular e a aplicação de sistemas particulares de conhecimento em situações determinadas para a obtenção de metas bem claras e definidas.

Ou seja, alfabetizar-se significa muito mais que a simples produção ou uso individual da linguagem escrita. O que faz com que a alfabetização seja a alfabetização, isto é, um processo evolutivo complexo, não se restringe à leitura e à escrita enquanto técnicas.

A língua escrita funciona, isso sim, como um dos aspectos de atividades que ocorrem corriqueiramente e tanto inclui dados culturais quanto cognitivos, sendo um dos vínculos possíveis entre cultura e conhecimento.

Não há, então, porque dissociar na alfabetização os aspectos metodológico, lingüístico e social. Todos eles estão profundamente vinculados aos usos e valores que se faz da leitura e da escrita na sociedade como um todo.

Em termos de realidade brasileira evidencia-se de imediato a necessidade de reavaliar, os usos e valores sociais atribuídos à escrita e após a tecnologia utilizada na alfabetização, já que de nada adianta propalar a importância da alfabetização se a maioria da população não utiliza leitura e escrita em suas atividades sociais rotineiras.

Voltando aos problemas listados anteriormente, pode-se afirmar que os mesmos decorrem exatamente da falta de relação entre dados culturais e de conhecimento. Enfatiza-se demasiadamente os dados de conhecimento, o lado cognitivo da questão e o fator cultural é simplesmente esquecido.

Esta evidência sugere que a língua escrita não está sendo visualizada em termos de sua contribuição na luta para compreender e tratar com o mundo. Mais ainda, apesar de a história ter demonstrado que a escrita é uma conquista social, em que se unem os esforços grupais no sentido de compreender e dominar o meio ambiente, em nosso meio houve uma variação em seu conteúdo e em sua significação social. Os elementos técnicos do problema foram se entrelaçando às avessas com os outros elementos sociais. Destituíu-se o social de significado e consagrou-se o técnico como o valor nuclear a ser obtido.

Talvez em decorrência disso mesmo, a língua escrita desempenha um papel de discriminação social muito grande que se traduz nos usos e valores atribuídos à leitura e à escrita pelos diferentes grupos sociais. Para uns significa um valor "maior" a ser atingido, a ascensão social que é buscada sofredamente pelo indivíduo numa luta solitária contra a ignorância. Para outros, significa a manutenção de sua atual situação social. Para ambos, seu uso e valor se restringe ao lado imediatista da questão. É, pois, deste modo que a escrita entra na vida social da comunidade e, conseqüentemente, na nossa vida mental.

A falta de consciência deste fato é tamanha que alguns autores limitam-se a analisar a inexistência de motivação para ler e escrever. Eles agem como se as motivações e objetivos não fizessem parte dos processos de leitura e escrita e como se pudessem ser abstraídos sem que se perdessem características que são essenciais em qualquer tentativa de análise e compreensão da língua e seu desenvolvimento.

Dito de outro modo, existe falta de motivação porque para a maioria da população não existe objetivo, ou o objetivo é muito restrito, e se não existe objetivo é porque não existem funções e usos para a leitura e a escrita na comunidade em que se vive.

3. Interação social e linguagem

Apesar das discordâncias teóricas existentes é unânime o reconhecimento de que normalmente deve haver uma parcela de interação social para que ocorra a aquisição da linguagem. A estreita vinculação entre linguagem/interação social faz entrever correspondências entre domínio das convenções sócio-culturais e domínio das regras de uso lingüístico ainda que a natureza mais específica desta relação não seja conhecida.

Na verdade, para se tornar comunicável a experiência humana, precisa estar inserida em categorias que, por convenção tácita, a sociedade considere significativas. Assim, as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

Bruner (1981) assevera que uma abordagem mais realística da aquisição da linguagem deveria examinar o que a criança capta em seu meio que a ajuda a passar da comunicação pré-lingüística ao uso da língua propriamente.

Em decorrência de observações como esta a atenção de um número considerável de lingüistas contemporâneos voltou-se para o estudo da linguagem enquanto fenômeno lingüístico socialmente determinado, integrante essencial do tipo de mundo em que se vive. Contrariamente ao que se pensava até bem pouco tempo atrás, a fala não é apenas o resultado de uma escolha casual do indivíduo, ou por outra, a manifestação de um estado psicológico. Ela é, sobretudo, o resultado da atividade lingüística de um indivíduo inserido num meio sócio-cultural determinado.

Sabe-se, agora, além disso, que a fala segue modelos sistemáticos. Todo o estudo da interação sociolingüística se fundamenta na premissa de que, entre a sociedade e a linguagem empregada, existem classes e graus de co-variantes sistemáticas. Há, portanto, interdependência entre sociedade e linguagem.

Por outro lado, os fundamentos do conhecimento são de natureza social como o afirmou reiteradamente Vygotsky (1988), daí a importância da interação. Este ponto de vista teórico sustenta que, de fato, as crianças internalizam a estrutura das atividades que incluem a linguagem e não a linguagem dissociada do contexto em que ocorre. Ao enfatizar as origens sociais de linguagem e pensamento, Vygotsky põe em foco a questão da cultura, a qual - através da fala e de outros sistemas de signos - torna-se parte integrante da natureza de cada pessoa.

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como os instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e alteram as relações sociais e o nível de desenvolvimento cultural, havendo, portanto, interdependência entre individual e social. Nada é dado, ou está pronto de antemão. O que existe é construção, tanto em relação ao indivíduo quanto ao social.

4. O papel da escola no processo de alfabetização

Uma nova dimensão acrescenta-se aos estudos a partir da distinção entre conhecimento científico e conhecimento espontâneo, proposto por Vygotsky (1987) a qual, na verdade, estabeleceu um marco decisivo em sua doutrina. Para esse autor, os conceitos e habilidades espontâneas utilizados na vida diária e os conceitos científicos utilizados na escola são inerentemente diferentes.

Nas palavras de Vygotsky (1987),

"(...) o aprendizado escolar induz a um tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização que a criança tem dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento".

A consciência reflexiva dá-se, pois, através do conhecimento científico.

Ao ingressar na escola e a partir do ensino sistemático a criança adquire conceitos sobre conceitos, já que a sua relação com os objetos é mediada desde o seu início por algum outro conceito.

Desse modo, o contexto escolar apresenta características bastante peculiares e nele se estabelece como que uma priorização do uso de um tipo de conceito especialmente. Por outro lado, conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem em sentidos contrários. Os conceitos espontâneos formam-se no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto. E a consciência, ou seja, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito depois de o conceito ter sido utilizado. A criança possui o conceito, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento.

Já os conceitos científicos aparecem de hábito através da definição verbal ou por sua aplicação a operações não-espontâneas, ao se operar com o próprio conceito.

Apesar das diferenças e do desenvolvimento em direções opostas os dois processos estão profundamente relacionados, sendo por isso necessário que um conceito espontâneo alcance determinado nível para que a criança esteja apta a absorver um conceito científico correlato. Ou seja, o processo de maturação é um dos pré-requisitos para que os conceitos científicos possam ser assimilados.

Vygotsky (1988) acrescenta, ainda, que:

"(...) o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças (...) para que se desenvolva 'como forma nova e complexa de linguagem'".

Ao entrar para a escola, portanto, o sistema de atividade da criança, determinado em cada estágio pelo seu grau de maturação e pelo seu grau de domínio no uso de instrumentos, ganha novas perspectivas e por isso constrói-se de forma não análoga a do estágio anterior.

O fato de o aluno constituir-se em uma mescla de sujeito agente/paciente, e de sua própria atividade ao mesmo tempo em que altera a situação existente (através de sua participação) representar uma parte de sua resposta a ela, propicia a dialeticidade indivíduo/cultura.

Em outras palavras, o contexto escolar e a forma como se realiza a interação social na escola - à base de conceitos científicos - levaria a que o sujeito adquirisse maior domínio sobre a linguagem, tornando-se consciente dos mecanismos estruturais internos.

5. Linguagem e pensamento

Outra dimensão importante da teoria proposta por Vygotsky é a da relação linguagem-pensamento. Para Vygotsky (1987), a função principal da fala humana é a interação social, sendo a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento por ela mediados.

Na criança as raízes e o desenvolvimento do intelecto diferem dos da fala. O pensamento é não-verbal e a fala não intelectual. Por volta dos dois anos de idade as curvas de pensamento e linguagem encontram-se e começa a se caracterizar o período da fala intencional. De início, as palavras proferidas fazem parte do objeto nomeado, tendo o mesmo valor que as suas outras partes constitutivas. Deste modo, por um determinado período, a palavra não é um signo, mas uma das propriedades do objeto que precisa ser proferida para completar a estrutura deste objeto (simbolismo de 1ª ordem).

Ao se defrontar com uma estrutura nova e, portanto, problemática, a criança nomeia o objeto. Quando não conhece a palavra designativa pergunta aos adultos que a rodeiam. Isto significa que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto antes da estrutura simbólica (relações entre o símbolo, o pensamento e a realidade).

Essa situação se repete mesmo entre crianças maiores já em idade escolar. O uso funcional de um novo signo é precedido por um período de exercício de domínio de sua estrutura externa. Ao operar com palavras que a princípio utiliza como se fossem propriedades (atributos) dos objetos a criança descobre e consolida a função da palavra como signo.

Desta forma, consciência e controle aparecem somente num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após ter sido a mesma praticada livre e inconscientemente. Para que uma função se submeta ao controle da vontade e do intelecto, a criança precisa antes efetivar a sua apropriação.

Vygotsky argumenta que a fala mais primitiva da criança é essencialmente social. A princípio global e plurifuncional vai aos poucos se especializando. Num determinado momento (idade), a fala social da criança divide-se em fala egocêntrica e fala comunicativa. A fala egocêntrica aparece quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções interiores e pessoais. Isto é, os padrões de comportamento social são internalizados. Assim sendo, a fala egocêntrica, dissociada agora da fala social geral, leva à fala interior que tanto serve ao pensamento autístico quanto ao lógico. É, pois, a fala egocêntrica que vincula expressão oral com fala interior. O esquema de desenvolvimento proposto por Vygotsky (1987) é o seguinte:

- (1) fala social;
- (2) Fala egocêntrica;
- (3) fala interior.

Tal esquema diverge do modelo fornecido pelos behavioristas que propõe a seguinte evolução:

fala oral - sussurro - fala interior.

Não coincide, além disso, com a proposição piagetiana, que postula: pensamento autístico não-verbal - fala socializada - pensamento lógico (através do pensamento e da fala egocêntricos).

Vygotsky reitera, ainda, que a palavra surge em substituição ao gesto antes de a criança ser capaz de realizar operações lógicas. Este papel mediador do gesto, em especial o de apontar, constitui-se num precursor da tendência intencional que caracteriza a fala humana.

Quando as curvas da evolução do pensamento e da fala que seguem rotas próprias se encontram e se unem para dar início a uma nova forma de comportamento, a fala passa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados.

Assim a fala é interiorizada psicologicamente antes de sê-lo fisicamente. A fala egocêntrica é, quanto a sua funcionalidade, a fala interior em seu percurso para a interiorização.

O desenvolvimento da fala segue, pois, o mesmo curso e obedece às mesmas leis de todas as operações mentais que envolvem a utilização de signos, evoluindo através de quatro estágios:

- (1) estágio natural ou primitivo (fala pré-intelectual e pensamento pré-verbal);
- (2) estágio da psicologia ingênua - experiência da criança com as propriedades físicas de seu próprio corpo e dos objetos que a rodeiam com a consequente aplicação desta experiência ao uso de instrumento;
- (3) estágio dos signos exteriores - caracteriza-se pelas operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos;
- (4) estágio do crescimento interior pelo qual as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança de processo.

Para Vygotsky (1988), a atividade intelectual verbal é desenvolvida através da série de estágios anteriormente citados através dos quais as

funções emocionais e comunicativas vão-se expandindo pelo acréscimo da função planejadora. Inicialmente, a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Após, surge uma nova relação em que a fala dirige a ação e, então, dá-se o surgimento da função planejadora.

Isto tudo, segundo o autor, resulta de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

De outra parte, o desenvolvimento infantil não é um processo tranquilo, uma viagem descansada de uma a outra etapa. Ocorrem muitos altos e baixos. No seu curso procedem-se alterações radicais na própria estrutura do comportamento, não só alterando as respostas dadas, mas os tipos de respostas, o que decorre da utilização de novos instrumentos e da substituição de uma função psicológica por outra.

A estas idéias admitem-se as de outros autores, por exemplo, Piaget (1986) que considera que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua; nem dos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas.

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, de um sujeito consciente de si mesmo, nem dos objetos já constituídos que a ele se impoariam. Resulta, isso sim, de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, em decorrência de uma indiferenciação completa e não do intercâmbio entre formas distintas.

Por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema nuclear do conhecimento é, pois, o de elaborar tais mediadores.

Saliente-se que, também para Piaget, o instrumento de troca inicial não é a percepção, mas antes a própria ação em sua plasticidade muito maior. Tal concepção levou a que a teoria lingüística moderna considerasse indiscutível afirmar que:

"(...) o significado não é uma posse ou qualidade inerente das palavras ou dos itens gramaticais: somente quando estas palavras ou elocuições são encontradas num ambiente "X" é que elas começam a adquirir um significado real" (Mattoso, M., 1978).

Dessa forma é a construção do conhecimento extralingüístico que determina a compreensão dos significados. As relações significativas são aquelas encontradas entre a língua e os elementos relevantes de uma situação e não as encontradas entre uma forma lingüística e outra. É isto o que Halliday chama de "significado situacional" ou "contexto situacional".

A língua é, pois, um sistema ou, mais precisamente, uma combinação de sistemas inter-relacionados, que tem sua própria existência suprapessoal;

para aquele que estuda ou usa a língua ela não têm existência autônoma. É parte integrante do comportamento total, intimamente ligado ao processo de aprendizagem, às suas reações afetivas e à sua psicologia.

6. As relações entre fala e escrita

Outra questão substantiva a ser considerada é a que se refere às relações entre fala e escrita. Huba & Robinson (1989) afirmam, que há correlação positiva entre a consciência da escrita enquanto objeto cultural presente no mundo social e a posterior aquisição de leitura e escrita. O trabalho desenvolvido por esses autores se embasou na teoria de Downing (1974) sobre consciência da linguagem e clareza cognitiva. Para Downing, qualquer habilidade cognitiva se desenvolve através das três fases seguintes:

- (1) fase cognitiva;
- (2) fase de domínio;
- (3) fase de automaticidade.

Estas etapas ocorreriam nesta ordem e se constituiriam num processo contínuo sem que houvesse um limite preciso entre as fases. À primeira corresponderia um período em que o aprendiz deve tomar decisões sobre o que fazer em uma situação não familiar. A segunda teria a ver com a utilização prática de uma habilidade e da testagem de hipóteses. E, por fim, à terceira, corresponderia uma fase de naturalidade de uso que implicaria ficar à vontade lingüisticamente.

Para Downing a questão crucial está em que existe uma enorme diferença entre a linguagem oral e a escrita. Em primeiro lugar, a linguagem escrita é mais abstrata que a oral. Em seguida, tem-se de considerar o fato de que a criança não necessariamente quer aprender a escrever quando começamos a ensiná-la.

Isto faz com que mais uma vez retornemos a Vygotsky (1988), que afirma existir uma diferença básica entre o aspecto cognoscitivo envolvido na linguagem escrita e o envolvido na oral. Segundo ele, a linguagem escrita exige desde o início um trabalho consciente, porque sua relação com a linguagem interior é diferente daquela da oral: esta última precede a linguagem interior em seu curso de desenvolvimento, enquanto que a linguagem escrita a segue e a pressupõe, ou seja, o ato de escrever implica uma tradução da linguagem interior.

Este argumento levanta o problema de a linguagem escrita, por estar a um passo além da realidade concreta e imediata, exigir da criança uma maior desvinculação do concreto, fazendo-a conscientizar-se daquilo que está empreendendo.

A partir deste ponto de vista temos que o conhecimento dos propósitos da linguagem escrita poderia facilitar a aprendizagem da leitura. Ou seja, a experiência lingüística anterior permitiria que as crianças que "understand the symbolic, communicative function of written language can be viewed as 'cognitively clear'" (Downing, 1986), a respeito da natureza das atividades que envolvem a escrita a serem utilizadas na escola. Esta clareza conceptual poderia, em conseqüência, fazê-las construir a significação dos vários aspectos do ensino, inclusive daqueles que para outras crianças pudessem parecer não correlacionados, confusos, ou difíceis de serem assimilados.

Deve-se ressaltar, sobretudo, que segundo Huba & Robinson algumas crianças com pouco conhecimento das funções da escrita podem até ter sucesso nos estágios iniciais de aprendizagem (fase cognitiva e fase de domínio), sem contudo obterem mais tarde completo domínio de ler e escrever. Huba & Robinson (1989) argumentam que o fato de ter clareza sobre a natureza imediata das tarefas que se está executando, no momento, não significa ter clareza cognitiva com relação à função comunicativa da escrita. Para estes autores, após as fases iniciais a questão de interpretação e compreensão do texto escrito torna-se o foco da avaliação escolar, e neste estágio a noção sobre quais sejam as funções e valores do objeto cultural escrita são determinantes.

Nossa posição é a de que, inclusive, a falta de clareza cognitiva faz com que exista um sem número de analfabetos funcionais - pessoas que foram alfabetizadas, mas que não chegaram a saber mais sobre a escrita do que simplesmente mecanizar a codificação do próprio nome ou executar atividades que envolvam o mínimo de consciência sobre o que estão realizando.

Dessa forma a mecanização do movimento não garante por si só que haja a apreensão do significado e por isso a falta de clareza cognitiva sobre os valores e usos sociais da escrita, ao que parece, pode ter ocasionado que os indivíduos se alienassem do seu próprio fazer lingüístico e permanecessem na fase cognitiva ou na fase de domínio sem jamais atingirem a chamada etapa de "automaticidade". Essa etapa pressupõe as anteriores e apesar de não significar que o indivíduo esteja permanentemente consciente dos processos pelos quais se produz a escrita, envolve a possibilidade de que tal aconteça no momento em que isso se fizer necessário.

Ou seja, o aprender a ler e a escrever não são processos puramente cognitivos. Eles envolvem uma vinculação do indivíduo ao seu contexto cultural, sem o que para o aprendiz tais práticas estariam fora do seu mundo cultural e, portanto, não teriam valor nem significado.

7. Prática cultural

A concepção da "prática cultural" com leitura e escrita como geradora dos processos psicológicos superiores remete às atividades recorrentes e dirigidas para um fim, construídas e mantidas por grupos particulares de seres humanos que delas se servem. A assim chamada "teoria da atividade" foi desenvolvida por psicólogos soviéticos, dentre eles situando-se Leontiev (1988), que afirma ser a atividade "a unidade molar medular da vida" e base da orientação do indivíduo no mundo. O desenvolvimento do conhecimento de mundo não depende, segundo este autor, somente do mundo externo objetivo, nem unicamente do sujeito. Mais precisamente, a pessoa adquire conhecimento mediante os processos através dos quais entra em contato direto com a realidade objetiva.

A partir de tais postulações, Leontiev estabelece a existência de três níveis de atividade:

- (1) o nível das operações;
- (2) o nível das ações;
- (3) e o nível das atividades propriamente ditas.

Para vincular mais precisamente a relação entre o conceito de atividade e o uso da linguagem é necessário estabelecer o contexto específico. Por exemplo, ao tentar montar um autorama uma criança de 7 anos, precisa utilizar as instruções contidas num manual existente no interior da embalagem do brinquedo. A atividade em questão é a montagem do autorama. A ação que implica o uso da linguagem é a leitura das instruções. As operações que envolvem leitura incluem, entre outras, a compreensão dos termos e frases do manual. As ações estão assim, associadas a fins específicos e as operações às condições cognitivas mais gerais mediante as quais a ação se desenvolve. Desta forma, a ação "ler as instruções" tem como meta a compreensão dos processos mediante os quais podem-se combinar certas peças do brinquedo de tal maneira que o resultado final seja a montagem do autorama. Já as operações pressupostas para a leitura são as de ser capaz de referir-se constantemente ao manual e o ter de defrontar-se com esse tipo determinado de texto escrito, utilizado em práticas sociais como essa vivida no momento, possuindo além disso uma dada forma de apresentação que o diferencia dos demais.

Deste modo, a atividade é essencial para que haja a apreensão do valor e função da linguagem e para que seja possível à criança internalizar a estrutura de atividades sociais que incluam o uso da língua escrita.

Leontiev chama a atenção para o fato de que esta internalização de estruturas e a consciência das mesmas desenvolve-se como resultado da participação do indivíduo em atividades. Portanto, crianças que participam de atividades lingüísticas, ainda que não saibam ler e escrever no sentido mais restrito do termo, alcançam a compreensão das estruturas em que o ler e o

escrever são utilizados com a ajuda de um adulto ou de outras crianças. De início, esta atividade processa-se interspolicologicamente. Com o correr do tempo, o processo de condução da atividade transfere-se do interspolicológico para o intrapsicológico. Ou seja, do social ao individual à medida que a criança consegue dirigir sua atenção às características do meio ambiente necessárias e suficientes para a consecução de estruturas de atividades que incluam o uso da escrita.

Em outras palavras, todo o processo tem início com a interação social que gera condições para que, a partir daí, seus elementos constitutivos ganhem significado e sejam internalizados pelo indivíduo.

Indo um pouco além, os resultados dos estudos de Luria (1988) sobre as condições e fatores que interferem no desenvolvimento da compreensão do sistema simbólico da linguagem levaram-no a asseverar que não é a compreensão que gera o ato, mas o ato é que faz nascer a compreensão.

O processo de passagem de ato à compreensão se realiza em situações de aprendizagem às quais Vygotsky se referiu como zona de desenvolvimento proximal, e que é descrita por ele como segue:

"(...) distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinada mediante a resolução autônoma de problemas, e o nível do potencial, determinado mediante a resolução de problemas com a orientação do adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (Vygotsky, 1987, p. 86).

8. Os formatos interativos

Vale a pena acrescentar, também, a hipótese interacionista de Bruner (1984) que vincula ação, pensamento e linguagem, reiterando o posicionamento já proposto por Vygotsky a respeito de o ensino constituir-se na continuidade do diálogo através do qual é construído o próprio mundo cultural. Para Vygotsky, como para Bruner, a consciência do professor e sua capacidade de fazer com que esta consciência se torne acessível a seus alunos, serve de mediação entre indivíduo/cultura, auxiliando na obtenção de conhecimentos e habilidades. Acrescenta Bruner, ainda, que:

"(...) se deduce de la perspectiva de Vygotsky que hay formas de diálogo e interacción que llevan más fácilmente a la reflexión que otras. Cualquier cosa que lleve al niño a distanciarse de sus propios actos, a girar en torno de su propia actividad, es probable que le conduzca a comprensiones súbitas y a ganar en perspectiva" (Bruner, 1984).

Bruner prossegue dizendo que as investigações empreendidas durante a última década apoiam decisivamente a idéia de que a aquisição da lingua-

gem é determinada em parte pelo conhecimento de mundo do sujeito cognoscente, seja antes da aquisição, seja no momento de sua ocorrência; influndo também, neste processo, a maturação e o intercâmbio social mantido pela criança com um adulto bem sintonizado com seu nível lingüístico.

A partir desta perspectiva teórica tem-se que a linguagem é um instrumento com que fazer coisas e fazê-las para o outro, sendo que muitas destas coisas não poderiam sequer ser cogitadas sem a existência da interação social, do tu/mundo.

Assim, para Bruner, a interação social seria um campo fértil para a aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa, pois que a mesma se relaciona necessariamente com o estar imerso em situações comunicativas que exijam o uso da linguagem fazendo-se imprescindível para tanto a existência de um contexto compartilhado. A interação lingüística pressupõe, desta forma, um compromisso recíproco entre os falantes compreendendo pelo menos três elementos:

(a) um conjunto de convenções compartilhadas para estabelecer a intenção do falante e a disposição de quem escuta, incluindo-se neste item as convenções sobre os procedimentos sociais;

(b) uma base de conhecimento de mundo em comum que permita explorar as possibilidades de relação entre linguagem e contexto cultural, espacial e interpessoal, os quais estão sempre sujeitos a mudanças de situação para situação;

(c) meios convencionais que possam estabelecer e recuperar informações e idéias já vinculadas anteriormente.

Esses três elementos - estabelecimento da intenção, regulação de palavras que se refiram ao contexto e aí ganhem significado e controle da pressuposição - conferem à interação suas orientações futura, presente e passada. Pode-se exemplificar esta questão através da análise de aspectos do processo diálogo mãe/filho. Tal relação oferece um sem número de exemplos de tipos de procedimentos reguladores da ação social ao buscar atender a pré-requisitos de determinadas situações (cenas) sob a forma de utilização de vocativos, demonstrativos, gestos de assinalar com o dedo, modulação da voz, etc., empregados tanto pelos adultos quanto pelas crianças.

Também são freqüentes, nestes casos, as alternâncias de papéis e outras formas de sintonização.

Este conjunto de elementos levou a que Bruner formulasse a hipótese de que, para que a criança possa integrar-se ao mundo lingüístico-social, ela deve participar primeiro de relações sociais que se vinculem a determinados usos da linguagem num contexto que se estruture gradualmente à medida em que ela interaja com a mãe em relação a uma intenção compartilhada, a um gradativo domínio dos elementos lingüísticos e ao estabelecimento de pressuposições.

A partir destas reflexões Bruner (1984) introduz o conceito de formato que poderia ser definido como uma relação social específica. O formato é pois, um microcosmos regido por determinadas regras, no qual o adulto e a

criança fazem coisas um para o outro e entre si. Possui suas leis e normas, sendo por isso um tipo de interação humana bastante regulada. Ao regular a interação comunicativa entre a criança e a pessoa encarregada de cuidá-la (antes que comece a fala léxico-gramatical) os formatos constituem-se em instrumentos fundamentais na passagem da comunicação para a linguagem.

O formato supõe, além disso, uma interação contingente (dependente da situação) estável e regular entre criança/mãe (ou outra pessoa dela encarregada). Nestas condições a mãe costumeiramente introduz limitações bastante precisas no processo. Ao ler um livro, por exemplo, as mães comumente utilizam quatro expressões, que se seguem de forma fixa. Em primeiro lugar chamam a atenção da criança dizendo: "Olha". Em segundo lugar, com um tom de voz ascendente, perguntam: "O que é isto?". Em terceiro lugar, aplicam uma etiqueta à imagem dizendo: "É um X". E, por último, como resposta às ações da criança dizem: "Muito bem". A seqüência de expressões só prossegue se a criança responde à situação anterior.

Segundo Bruner, esta é a matriz a partir da qual se desenvolve a linguagem. De início, para ocorrer a apreensão conceptual de certas distinções existentes no mundo que a rodeia, a criança vai dominando formas linguísticas mais convencionais que dêem conta da realidade em que está inserida, codificando-a culturalmente. Assim, a fala surgiria em substituição às formas não-linguísticas. Esta apreensão dar-se-ia com a ajuda e o modelo de um adulto que já conhece a linguagem e suas convenções sociais. A isso Bruner acrescenta que, na verdade, toda conduta humana se encontra organizada e controlada por intenções reais ou atribuídas, sendo os formatos os microcosmos iniciais através dos quais as crianças iriam dominando convenções linguístico-culturais.

O que fica claro a partir deste posicionamento é que as expressões das línguas naturais, seja qual for seu número, não são suficientes per se para construir a significação. Elas se tornam significativas no contexto mais amplo que envolve os interlocutores, o conhecimento que partilham e as condições da situação comunicativa. E, para que se efetive esta construção cooperativa, é necessário considerar-se o aspecto pragmático.

Para Bruner a pragmática consiste no estudo de como se emprega a fala para lograr fins sociais como prometer, humilhar, acalmar, advertir, declarar, pedir...sendo que seus elementos constitutivos não "representam" nada: são comunicação. Mesmo o silêncio, se bem que não possa explicitar-se sintática ou semanticamente, pode expressar grande quantidade de coisas segundo o contexto em que ocorra. Ou seja, a linguagem não só transmite, mas cria ou constrói o conhecimento da realidade.

Por outro lado, os formatos, apesar de se referirem a situações específicas, podem ampliar-se e se tornarem tão variados e complexos quanto se fizer necessário. Este crescimento costuma se efetuar de vários modos. Pode, por exemplo, realizar-se no tempo, incorporando novos meios ou estratégias para a obtenção de metas, incluindo as linguísticas ou simbólicas; pode de outra parte, dirigir-se à coordenação das metas dos dois companheiros, não

apenas no sentido de um acordo mas também com respeito a uma nova divisão do trabalho e da iniciativa ou, ainda, fazer-se mais convencional ou canônico de tal modo que possa agregar outros tantos formatos existentes dentro de uma comunidade simbólica de modo provisório para que seja possível apreender suas regras especiais.

O formato, pois, se organiza em torno de uma intenção (ou interação de intenções) percebida ou atribuída, constitutiva de uma pequena cena baseada nestas intenções. O contexto é assim baseado na leitura convencionalizada desta situação. Tem-se aí intenções e convenções. As emissões linguísticas, neste caso, não são julgadas por sua formação correta nem pelo seu significado em si, mas pelo grau em que satisfazem a certas condições conjunturais no momento de sua emissão. Isto é, as regras pragmáticas relacionam-se com o momento, com as condições, com a intenção e com a maneira com que se deve proceder linguisticamente.

Neste sentido pode-se estender o conceito de formato ao microcosmos escolar, já que sem dúvida as práticas escolares têm muito desses rituais de iniciação social indispensáveis, do ponto de vista cultural, ao convívio sócio-comunicativo.

A aquisição da linguagem dar-se-ia então, para Bruner, através de um processo sutil no qual os adultos organizam o mundo, a fim de que a criança possa integrar-se culturalmente, participando de atividades sociais em que a linguagem possua funções e valores claramente definidos.

Ademais, faz-se imprescindível acrescentar que, de acordo com a teoria proposta por Bruner, não é a prática, a pura repetição, senão que a prática cujos resultados conhecemos que nos aperfeiçoa.

Daí a importância primordial dos formatos. Nesse sentido, a diáde prática social/prática linguística só se beneficia na medida em que os "rituais" através dos quais se efetiva são previsíveis, isto é, obedecem a normas de uso compartilhadas pelos interlocutores.

Estas convenções, por sua vez, são os meios pelos quais se regulam as relações linguísticas para obter metas sociais. Portanto, a linguagem não é um mero cálculo de orações, nem um catálogo de significados, mas um meio de relacionar-se com outros seres humanos, em um mundo social determinado, com a intenção de atuar sobre esse mundo.

Pode-se, ainda, acrescentar que o indivíduo humano percebe o mundo e o capta intelectualmente através de "lunetas sociais" - tanto no sentido das influências atuais como no sentido da ação das experiências acumuladas pelas gerações passadas (Schaff, 1964).

Os estudos e conceitos aqui mencionados e os dados apresentados e discutidos por diversos autores atestam que se tem muito a pesquisar sobre o processo de aquisição e de aprendizagem da escrita. Além disso, como ficou evidenciado, é necessário empreender um esforço muito grande na busca de caminhos alternativos que permitam uma melhor compreensão do processo em si. Isto porque, além de uma dimensão psico-sócio-lingüística que envolve a descoberta de que a língua escrita presta-se a diversas funções e, também, a aquisição de novas formas de linguagem, há uma outra dimensão que implica o desenvolvimento da capacidade específica de analisar os elementos isolados do sistema lingüístico, ou seja, a consciência metalingüística.

Assim, o êxito na alfabetização requer, a integração de dois níveis de conhecimento. Um é de natureza intuitiva e consiste em apreender os usos e valores da língua escrita enquanto instrumento de comunicação. O outro, de natureza consciente, permite a compreensão do modo como se processam as relações entre fala e escrita e da forma como as unidades de som podem ser representadas na escrita. Integrar e construir esses dois níveis de conhecimento são atribuições e conquistas da criança facilitadas pela interação social que envolve necessariamente a exploração ativa de materiais escritos.

Portanto, o enfoque sócio-interacionista traz aos estudos sobre alfabetização uma enorme contribuição que não pode ser considerada superficialmente ou apenas anexada como um adendo a outros aportes teóricos, ou seja, sua utilização exige uma avaliação cuidadosa e diligente dos conceitos introduzidos por esta corrente de pensamento.

- CADZEN, C. Play with language and meta-linguistic awareness. In: BRUNER, J.; JOLLY, A.; SYLVA, K. (eds.). *Play: its role in development and evolution*. New York, Basic Books, 1976.
- CLARK, E. V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (eds.). *The child's conception of language*. 2. ed. New York, Springer-verlag, 1980.
- COULTHARD, M. (ed.). *Talking about text*. Birmingham, Birmingham Instant Print Limited, 1986.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of Cognitive - Developmental inquiry. *American psychologist*, 34 (10): 906-911, Oct. 1979.
- GLEITMAN, L.; GLEITMAN, H.; SHIPLEY, E. The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, 1: 137-164, 1972.
- HALLIDAY, M. A. K. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, S.A., 1982.
- HAKES, D. T. *The development of metalinguistic abilities in children*. New York, Springer-Verlag, 1980.
- KARMILOFF-SMITH, A. *A functional approach to child language; a study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- MAGNUSSON, E. Consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos. In: YAVAS, M. S. (org.). *Desvios fonológicos em crianças; teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.
- MATTINGLY, I. Reading, the Linguistic Process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J.; MATTINGLY, I. (eds.). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. Cambridge, MIT Press, 1972.
- MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*, Campinas, 1978.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978.
- _____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro, Record, s/d.
- READ, C. Children's awareness of language, with emphasis on sound systems. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (eds.). *The child's conception of language*. New York, Springer-Verlag, 1980.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- TUNMER, W. E. & HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (eds.). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. New York, Springer-Verlag, 1984.
- VAN KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28 (2): 237-265, Apr. 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, The M. I. T. Press, 1973.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- WARREN-LEUBECKER, A. & CARTES, W. B. Reading and growth in metalinguistic awareness: relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child development*, 59 (3): 728-742, 1988.