
A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE ALFABETIZAÇÃO

LA CONCEPCIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE LA ALFABETIZACIÓN

THE CONCEPTION CULTURAL-HISTORICAL OF LITERACY

Meire dos Santos Dangió¹

Lígia Márcia Martins²

Resumo: O artigo em tela coloca em questão a concepção histórico-cultural de alfabetização tendo em vista apontar as relações entre ela e o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, postulando – em conformidade com os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, que a alfabetização se realiza no seio de um processo amplo de desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, de um ensino desenvolvente desde a mais tenra idade. Destarte, defendemos a tese segundo a qual o professor alfabetizador carece conhecer as articulações internas entre alfabetização, desenvolvimento da linguagem oral e o salto abstrativo requerido à sua conversão em linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; linguagem; pensamento.

Resumen: El presente artículo pone en cuestión la concepción histórico-cultural de la alfabetización con el fin de señalar la relación entre éste y el proceso de desarrollo psíquico de los individuos, con el argumento - de acuerdo con los supuestos teóricos de la psicología histórico-cultural, que la alfabetización se lleva a cabo dentro de un proceso más amplio de desarrollo cultural y, en consecuencia, una educación que promova el desarrollo desde una edad temprana. Por lo tanto, defendemos la tesis de que el profesor responsable por la alfabetización necesita saber las conexiones internas entre la alfabetización, el desarrollo del lenguaje oral y el salto de abstracción necesaria para su conversión en el lenguaje escrito.

Palabras clave: Alfabetización; idioma; pensamiento.

Abstract: The article on screen calls into question the cultural-historical conception of literacy in order to point out the relationship between it and the psychic development process of individuals, arguing - in accordance with the theoretical assumptions of historical-cultural psychology, that literacy takes place within a broader process of cultural development and, consequently, a developmental education from an early age. Thus, we defend the thesis that the teacher literacy needs to know the internal connections between literacy, oral language development and the abstractive leap required for its conversion into written language.

Keywords: Literacy; language; thought.

Introdução

Para os professores alfabetizadores e, igualmente, para futuros professores em formação inicial, sempre pairam no ar questões de ordens teórica e didática para o ensino da linguagem que se realiza na expressão escrita: qual o melhor método para alfabetizar uma criança?; Como ensinar a escrita em toda sua complexidade, assegurando sua unidade fonológica e semântica?; Quais tarefas geram a necessidade da escrita e se tornam motivos para aprendê-la? Essas e outras indagações têm sido objetos de preocupações,

estudos e pesquisas por parte de muitos educadores. Some-se a isso, o necessário compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando a eles o domínio, dentre outros saberes, da escrita como instrumento de transformação do seu psiquismo e de efetiva inserção social.

Não obstante à relevância das indagações anunciadas, esse artigo não se propõe respondê-las, posto advogarmos que as referidas respostas demandam, por anterioridade, a compreensão das origens desse complexo mecanismo cultural de expressão da linguagem, bem como, o importante papel que a escrita ocupa no processo de desenvolvimento psíquico e cultural das pessoas desde o seu nascimento. Nesse sentido, aproximamos a pedagogia da psicologia naquilo que esta traz de contribuições para que os professores compreendam as leis que regem o desenvolvimento humano e planejem situações de ensino que corroborem com esse processo. Nas palavras de Mukhina (1995, p. 12): “Os conhecimentos obtidos pela psicologia infantil são uma das bases científicas da pedagogia”. Ainda segundo a autora, para educar a criança em todos os seus aspectos, é preciso conhecê-la em todos os seus aspectos.

Nessa direção, elegemos a teoria soviética da escola de Vigotski³ para aclarar o desenvolvimento psicológico da criança e que, de acordo com Mukhina (1995, p. 01), “[...] se apoia na tese marxista acerca da ‘herança social’ das qualidades e faculdades psíquicas”. Essa visão, fundamentada no materialismo histórico-dialético, exalta as conquistas do trabalho e a condicionalidade do desenvolvimento humano à qualidade das mesmas, ancorando suas concepções nas inúmeras dimensões que comportam a atividade do homem na condição de *ser humano*, quais sejam: posturas a respeito da história, da moral, da sociedade, da política, da economia, da existência, da cultura, do trabalho, entre outras, tal como destacado por Araújo (2005). Em relação à educação, conforme Araújo (2005, p. 41), essa visão marxista de mundo “[...] está estreitamente relacionada com as questões educativas, devido à preocupação com o ser humano no interior da sociedade capitalista”.

Esse é, portanto, o estofa filosófico do estudo que ora se apresenta acerca da natureza da linguagem e, especificamente, da linguagem escrita e sua apropriação pelas novas gerações. Antes de tudo, ressalte-se que a linguagem é uma função psíquica das mais complexas e que seu funcionamento se relaciona com outras funções, principalmente com o pensamento. Sobre essa questão, Martins (2013, p. 168) esclarece:

Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético.

O psicólogo bielorusso Vigotsky, desde as primeiras décadas do século XX, já destacava a premência pela superação de concepções que tomavam a linguagem expressa por escrito apenas como um hábito motor complexo ou como um problema de desenvolvimento muscular das mãos e limitada ao traçado das letras. Para esse autor, a linguagem escrita constitui-se como: “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKY, 1995, p. 184). Nessa direção, identifica a capacidade de escrita ao domínio de um sistema simbólico altamente complexo.

Ademais, a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança e, conforme Martins (2008, p. 51) enfatiza, “[...] é fundamental que toda e qualquer linguagem aconteça, de fato, como busca de expressividade pessoal”.

Em suma, a compreensão efetiva do que seja o processo de alfabetização demandando sabê-lo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento; de sorte que os desafios que esse processo encerra, via de regra, ultrapassam o âmbito restrito à eleição de métodos e técnicas. Reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência.

A origem social da escrita e o entrecruzamento entre fala e pensamento

Para avançarmos em relação ao tratamento didático referente à alfabetização, consideramos que um dos requisitos seja o entendimento da natureza histórico-cultural da escrita, a apontar, por sua vez, na direção da relação do homem com a natureza, o que significa dizer, dos seres humanos com as objetivações de seu trabalho. Para Leontiev (s. d.), a origem da escrita radica na experiência histórico-social acumulada pela humanidade, revelando-se como processo e produto vinculado ao papel criador, construtor e transformador do mundo circundante (LEONTIEV, s. d., p. 174). Segundo o mesmo autor, a linguagem apresenta-se como criação da humanidade a partir de necessidades historicamente produzidas, quais sejam: a necessidade de *comunicação*, de *intercâmbio com o outro*, de *assimilação da experiência histórico-cultural* e de aquisição de *instrumentos para o pensamento*, tendo em vista a construção de condições objetivas que atendam tais necessidades.

O trabalho como atividade que atende às necessidades históricas relacionadas acima, conduz o homem a não subordinação e adaptação ao meio, mas ao contrário, produz possibilidades de transformá-lo. Nas palavras de Leontiev (s. d., p. 174): “Marx tem razão quando fala do trabalho como sendo a *essência* do homem: ao mesmo tempo em que atua sobre natureza exterior a ele e a transforma, transforma a sua própria natureza”. Nesse processo de transformação da natureza, por meio da atividade trabalho, são estabelecidos vínculos entre os homens pelos quais as condições de vida específicas das sociedades são edificadas. Assim, cada criança ao nascer se depara com instrumentos materiais (objetos que a rodeiam, prédios, máquinas etc.) e psicológicos (linguagem, ciências, arte etc.) já objetivados pelo seu entorno social, deparando-se, dessa forma, com um universo experiencial que supera em muito aquilo que lhe foi legado pela natureza. Por conseguinte, a gênese do desenvolvimento cultural dos indivíduos radica no fato de que o psiquismo humano carece dominar a realidade ao seu redor apropriando-se dos objetos e

conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, apenas por essa via, o homem torna-se apto a orientar suas ações em seu entorno físico e social.

Assim, em relação à escrita – objeto deste estudo –, a humanidade já avançou em termos homéricos, tendo ultrapassado completamente as formas de comunicação pré-históricas e inaugurado formas que se revelam cada vez mais elaboradas e sofisticadas, apresentando qualidades de desenvolvimento cultural altamente complexas. Por se tratar de um instrumento cultural, a escrita precisa ser disponibilizada à apropriação pela criança, haja vista que, segundo Vigotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem escrita não se origina por mera decorrência da linguagem oral e muito menos por meio dos mesmos mecanismos psicofísicos. Corroborando esse pensamento, destacamos que a realidade apresenta-se repleta de significações e conhecimentos produzidos historicamente, de sorte que a “[...] consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 130).

Dessa maneira, a linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural, aproximando-a multilateralmente das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura. Além de desenvolver a capacidade de abstração e ampliar a vida emocional da criança, essa modalidade singular de escrita permite, de acordo com Vigotsky (2009, p. 96): “[...] dominar a fala humana - esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano”. Eis aqui um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento.

Para a compreensão desse desenvolvimento, uma das exigências aponta a relação que, historicamente, se estabelece entre fala e pensamento. A fala, segundo Vigotski, desponta como uma manifestação específica de linguagem que, apenas gradativa e paulatinamente, alia-se ao pensamento. Por conseguinte, a formação cultural do pensamento verbal e da fala intelectualizada aponta o cume do desenvolvimento psíquico da humanidade. Conforme o autor supra referido (2001, p. 91) fala e pensamento procedem de raízes genéticas independentes, e as relações que estabelecem entre si mudam quantitativa e qualitativamente ao longo de todo desenvolvimento. Vigotsky (2001, p. 396) ratifica essa ideia afirmando que “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”.

O desenvolvimento da linguagem desponta, desde as suas origens, da necessidade de comunicação entre os homens, necessidade essa advinda do fato de que as ações dos seres sociais imbricam-se mutuamente. Visa, portanto o exercício de influência sobre o comportamento alheio, de sorte que, no ponto de partida a fala não tem conexão com o pensamento. Consequentemente, em seus

primeiros meses de vida, a criança produz sons vocais em estrita relação com o imediato, traduzindo reações reflexas do campo sensorial endógeno e exógeno. Tais sons despontam como respostas vocais de fundo emocional que atendem a reflexos incondicionados, correspondendo, conforme Vigotsky (2001, p. 396), a “[...] um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem”.

No decorrer de seu desenvolvimento a criança relaciona-se com o *outro*, sobretudo com o adulto, passando a reagir a reflexos condicionados por sua experiência social, e, paulatinamente, tais reações se convertem em instrumentos sociais de comunicação. Segundo Martins (2013, p. 170):

O reflexo social condicionado, educado, com a reação emocional ou, no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares. Portanto, também em sua pré-história, ou seja, ao longo do primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada nos sistemas de reações incondicionadas, fundamentalmente instintivas e emocionais, sobre as quais, por meio da diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente. Graças a isso, se modifica também a própria função da reação: se antes essa função fazia parte da reação geral orgânica e emocional manifestada pela criança, agora, começa a cumprir a função de contato social.

É exatamente nesse processo de conversão dos sons reflexos em palavras que ocorre a mais decisiva complexificação do psiquismo humano, posto que os objetos dados à captação sensível conquistam representações abstratas representadas pelas ideias consubstanciadas nas palavras da linguagem. Se nas suas origens a linguagem visava, fundamentalmente, a influência sobre o outro, e o pensamento, também em sua gênese e sem vínculos com a linguagem, voltava-se à descoberta das relações entre objetos e fenômenos, a inserção do ser social na comunidade de falantes, que representam abstratamente os objetos, significando-os, exige, definitivamente, o entrecruzamento entre linguagem e pensamento e, desse entrelaçamento, ambos resultam transformados.

Desse momento até o pleno desenvolvimento da linguagem, a língua, enquanto veículo de comunicação do ser humano, avançou em termos filo e ontogenéticos e tem avançado, pois o significado da palavra evolui. Para Bakhtin (2010, p. 128, grifo do autor): “[...] a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. Para esse filólogo russo, cuja produção também encontra amparo no materialismo histórico-dialético: “[...] a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 14).

Portanto, ao destacarmos a importância da alfabetização de todos e de cada um dos alunos, elevamos a importância do ensino ao status de condição *sine qua non* para que o homem do povo se aproprie da palavra para além de seu aspecto fonético. Em sua origem social, a fala humana encontra-se carregada de significados que contém em si generalizações expressas nas palavras, do que resulta a afirmação da mesma em sua dupla face: a fonética e a semântica; faces essas que se complementam no entendimento da mensagem comunicativa. Nas palavras de Luria (1981, p. 270), a face fonética compõe o mecanismo *fásico ou* acústico que, segundo o autor: “[...] inclui a *análise acústica* do fluxo de fala, que converte em fluxo contínuo de sons em unidades individualizadas ou *fonemas*, cada um dos quais se baseia

no isolamento de sons úteis que desempenham um papel decisivo na discriminação do significado, diferindo tais fonemas de idioma para idioma”. (LURIA, 1981, p. 270, grifos do autor).

Contudo, no homem, o referido componente é apenas o primeiro na organização da função executiva do processo de fala. Há ainda, de acordo com Luria (1981, p. 271, grifo do autor): “[...] *as categorias semânticas altamente complexas* nas quais as palavras, enquanto unidades generalizadas da fala, estão incluídas”. Seguindo as ideias desse autor:

O componente seguinte é a organização léxico-semântica do ato de falar, o que exige o domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais, o que em si mesmo se compõe da simbolização radical (ou categorização objetiva) da fala e é a função de sua generalização ou “significação”, ou, em outras palavras, a função de incorporação de qualquer coisa que precise ser designada em um sistema concreto de conexões em critérios morfológicos ou semânticos (LURIA, 1981, p. 271).

Mas, para que tais conquistas se realizem é necessário um ensino que oportunize desenvolvimento, sobretudo, da capacidade de abstração. Portanto, o desenvolvimento da fala inicia-se como um meio de comunicação social, avançando em direção à sua instituição como veículo de expressão do pensamento e de compreensão do mundo. Esse caminho, por sua vez, não é linear e ascendente e sim contraditório e espiralado, posto que a aprendizagem, conforme Vigotsky (1997), se processa por meio de continuidades e rupturas, na base das quais as funções psíquicas se transformam.

Fundamentando-se em Vigotski, Mukhina (1995) destaca que a função de comunicação jamais perderá sua importância no âmbito da linguagem, permanecendo uma de suas principais tarefas, mas não a única. Isso por que, à medida das alianças com o pensamento e conseqüente ampliação do vocabulário, ampliam-se os próprios domínios sobre os meios de comunicação, principalmente da fala - que se transforma em meio de planejamento e auto domínio da conduta. A autora afirma que: “A linguagem desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará base a uma reorganização dos processos psíquicos” (MUKHINA, 1995, p. 233). E acrescenta: “Ao final da idade pré-escolar e em determinadas condições, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente” (MUKHINA, 1995, p. 233).

Como pudemos notar, a fala como categoria da linguagem desenvolve-se e aperfeiçoa-se, convertendo-se num instrumento do pensamento. O pensamento, por sua vez, captando abstratamente propriedades e relações entre objetos e fenômenos edifica estruturas de generalização, corroborando o alcance semântico das palavras na qualidade de conceitos. Todavia, o máximo entrelaçamento entre pensamento e fala ocorre sob condições sociais específicas, dentre as quais se destaca a educação escolar que visa ampliar, junto aos alunos, os significados simbólicos da realidade concreta, ou seja, que veicula os conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano.

Linguagem oral e linguagem escrita

Desde o princípio, na ontogênese humana, o desenvolvimento da linguagem e da fala apresenta-se atrelado a condições específicas de comunicação, primeiramente por meio da comunicação emocional direta entre a criança e o adulto, em seguida pela exploração dos objetos e sua denominação, depois pelo uso de significações mais complexas.

Para comunicar-se o ser humano se utiliza de diversas linguagens, sendo a linguagem escrita uma delas. Nesse sentido, a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e disseminação de ideias e pensamentos, construindo um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Contudo, para acessar essa herança simbólica faz-se necessário apropriar-se da linguagem escrita e entendê-la em seus aspectos estruturais e discursivos.

A nosso juízo, o domínio da palavra representa a célula nuclear do ensino da linguagem escrita, uma vez que ela, conforme já indicado, unifica duas funções psíquicas de especial grandeza: linguagem e pensamento. Todavia, essa unidade destaca não a palavra em si, mas seu *significado*, uma vez que apenas ele eleva a palavra à condição de conceito, de generalização, firmando-a e como um fenômeno tanto da linguagem quanto do pensamento. Nas palavras de Vigotsky: “Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKY, 2001, p. 398).

Dessa forma, o significado é indispensável na constituição da palavra, pois sem ele, a palavra é oca e seu som é vazio. O significado da palavra, na concepção de Vigotski (VIGOTSKY, 2001, p. 398): “[...] é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista do seu aspecto interior [...] o significado da palavra é, ao mesmo tempo um fenômeno de discurso e intelectual”. Entretanto, o autor ressalta que:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela se materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (VIGOTSKY, 2001, p. 398).

O disposto nesse excerto tem implicações didáticas importantes, evidenciando a impropriedade de se cindir, nos processos de alfabetização, forma (domínio estrutural da palavra) e conteúdo (significados da palavra). A dinâmica entre fonética e semântica acompanha o desenvolvimento da linguagem e, para poder ensinar a linguagem expressa na escrita, o professor precisa entender esse processo desde sua origem, isto é, na linguagem oral expressa por meio da fala.

Essa conquista faz parte de um percurso que se inicia quando a criança começa a falar. Num primeiro momento, o caminho percorrido por ela, no desenvolvimento do aspecto fásico ou acústico da linguagem, vai da palavra para a frase e desta para a oração completa, ou seja, das partes para o todo. Todavia, Vigotski afirma que esse percurso acena apenas para o aspecto aparente do processo, haja vista

que a análise de sua essência aponta uma direção inversa. Cada palavra pronunciada pela criança nos primórdios do desenvolvimento da fala sintetiza, na realidade, uma mensagem comunicacional, dado que determina compreender que o processo se realiza, de fato, do todo para as partes. Com isso, consideramos que Vigotski evidencia que inexistente palavra despida de significação e alheia a um contexto comunicacional. Conforme o autor:

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados das palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica (VIGOTSKY, 2001, p. 410).

Assim, o desmembramento do todo, expresso inicialmente por uma única palavra, se efetiva na e pela identificação e comunicação de um conjunto de palavras que, articuladas, explicitam a mensagem sob a forma de frases e orações. Destarte, os avanços da fala se revelam decisivos na requalificação do sistema psíquico, pois medeiam a percepção humana e as relações com o mundo, carregando em si, conforme Luria (2010, p. 24): “[...] as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior”. Por isso, a criança em desenvolvimento precisa estar exposta a relações sociais e a um sistema linguístico que a faça avançar em sua atividade mental por meio da fala. Ainda segundo esse autor:

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento; ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (LURIA, 2010, p. 25).

Note-se, pois, que para a fala operar efetivamente como salto qualitativo do desenvolvimento do psiquismo, instituindo-se como instrumento do pensamento e autocontrole da conduta, há de haver um trânsito evolutivo, no qual ela vai adquirindo novas propriedades, além daquelas especificamente voltadas à comunicação com o *outro*. Por essa via, promove um entrelaçamento cada vez mais estreito entre linguagem e pensamento, em decorrência do qual ambos conquistam propriedades cada vez mais abstratas e requeridas ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Portanto, apenas gradativamente é que a linguagem oral, externalizada na fala, vai transmutando-se de operação externa a operação interna. A linguagem expressa na escrita, nas palavras de Vigotsky (2001, p. 229): “[...] é uma função totalmente especial da linguagem, que se diferencia da linguagem expressa no oral em sua estrutura e em seu modo de funcionamento [...]”, exigindo um alto grau de abstração. Por se tratar de uma linguagem sem aspecto sonoro, carece do som material da fala e carece ainda de um interlocutor, sendo monológica por sua natureza.

Diferentemente da linguagem oral, dialógica, a escrita requer o emprego dos significados formais das palavras, deve ser explícita e com máxima diferenciação sintática, ou seja, a linguagem escrita é complexa, tanto em sua estrutura fonêmica quanto semântica. Não dispendo da entonação e da percepção direta da situação, segundo Vigotsky (2001, p. 324): “[...] a linguagem escrita constitui, em comparação

com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais completa; para expressar uma mesma ideia requer muito mais palavras que na linguagem oral”.

Afirmando, então, que o desenvolvimento da linguagem escrita encontra amparo na linguagem interna, Vigotski destaca que a segunda não é, simplesmente, o correlato sem som da linguagem externa, mas uma função verbal altamente especializada e distinta. Entre a linguagem externa e a interna existem formas especiais de intercâmbio, de sorte que ambas instituem entre si uma unidade dinâmica de transições de uma a outra. Todavia, o traço distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna e, por detrás dessa redução, se estabelecem relações entre os aspectos semânticos e fonéticos diferentes das relações próprias à linguagem oral.

Na linguagem interna, os aspectos fásicos e fonéticos condensam-se maximamente e nesse processo o significado da palavra passa a ocupar o primeiro lugar. Segundo Vigotsky (2001, p. 332): “A linguagem interna opera preferencialmente com a semântica e não com a fonética. Essa relativa independência entre o significado da palavra e seu aspecto sonoro destaca-se extraordinariamente na linguagem interna”. Porém, o significado real da palavra, aquilo que ela representa sob dada condição, revela-se como “potência” que se realiza ou não na linguagem em face de suas nuances intelectuais e afetivas. Por conseguinte, o significado da palavra não é dado nela mesma, mas no contexto da frase que integra. Com isso, Vigotsky (2001, p. 334) afirmou que: “Na linguagem interna, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase não é uma exceção, mas sim a regra geral”. Assim, nela ocorre uma unificação não apenas entre palavras, mas também entre os sentidos que adquirem, quando entre eles se estabelece uma influência mútua – da qual resulta, inclusive, o significado conferido à palavra.

Destarte, constatando as diferentes formas de manifestação que caracterizam tanto a linguagem interior quanto a linguagem oral, Vigotsky (2001, p. 327) postulou, que a linguagem escrita – na qualidade de objetivação da linguagem interior, representa “[...] a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática”. Nessa direção, chamou atenção, de partida, para a necessidade de compreensão da linguagem escrita como aquisição psicológica complexa, isto é, como conquista instrumental do psiquismo e não como um hábito motor específico. Considerou que o problema da linguagem escrita ainda era insuficientemente estudado pela psicologia e, conseqüentemente, essa importante aquisição permanecia subjugada a uma diversidade imensa de teorias pedagógicas de fundamentos científicos questionáveis.

Esse autor defendeu que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos, mecânicos, determinados “desde fora”, não se identifica com a conquista de habilidades psicofísicas nas quais a motricidade da escrita e a decodificação das letras possa se destacar em detrimento dos conteúdos internos das mesmas, postulando que: “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (VIGOTSKY, 2001, p. 203). O domínio da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil. Nesse

sentido, tanto Vigotsky (1995; 1997; 2001) quanto Luria (1981; 2001) consideraram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança.

Os processos percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento, imaginação e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, à “hora certa” na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente dependente da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado à apropriação.

Considerações finais

Ao longo da presente explanação procuramos, fundamentalmente, tornar mais íntima a relação entre a psicologia, que trata do desenvolvimento psíquico, e a pedagogia, que trata do ensino que o promove, tomando a alfabetização como referência ilustrativa dessa relação. Isso por que, a nosso juízo, a alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram o seu papel de instrução humanizadora e promotora da formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, a exemplo da leitura e da escrita.

Por essa razão, se no âmbito da psicologia encontramos nossos fundamentos na teoria histórico-cultural, no âmbito da pedagogia o mesmo ocorre em relação à pedagogia histórico-crítica, posto que, para além da afinidade entre suas concepções de homem, de sociedade e acerca da função da educação escolar - sobejamente embasadas na filosofia materialista histórico-dialética, ambas identificam na transmissão do universo simbólico mais elaborado a esteira da formação de indivíduos aptos à necessária luta pela emancipação humana, o que significa dizer, comprometidos com a superação da sociedade capitalista.

Destarte, ao demonstrarmos os vínculos internos entre a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento cultural do sistema psíquico – com destaque às funções psicológicas linguagem e pensamento; ao apontarmos a linguagem escrita como objetivação da linguagem interna e essa, construída no bojo do processo de formação da linguagem oral, intentamos sinalizar que a análise dos índices alarmantes que cercam a alfabetização em nosso país, bem como da problemática circunscrita muitas vezes aos ‘procedimentos’ e ‘idades’ mais adequados para a alfabetização, não podem se furtar de levar em conta que o desenvolvimento da conduta humana complexa – a exemplo da leitura e da escrita, advém da qualidade das mediações culturais disponibilizadas aos indivíduos.

Portanto, a pobreza material e simbólica que compromete o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos pertencentes, sobretudo, à classe trabalhadora, culmina manifesta na escola, comprometendo a capacidade de aprendizagem de inúmeras pessoas. Aclarar a gênese cultural do psiquismo humano, para nós, é fundamental, tendo em vista que a escola não converta as ‘vítimas’ em ‘vilões’, não localize nos sujeitos o problema que radica na sociedade de classes. Que os trabalhadores da educação escolar compreendam que ninguém objetiva aquilo que não lhe foi dado à apropriação. Que a escola se assuma, de fato, como *locus* de socialização do universo simbólico mais avançado, atuando intencional e sistematicamente na promoção do desenvolvimento cultural das crianças, dos jovens e adultos, tendo em

vista que eles se firmem, de fato, como sujeitos da história, o que significa dizer, aptos a se oporem concretamente às condições sociais de espoliação.

Referências:

- ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 39-68.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- LEONTIEV, A. *Linguagem e razão humana*. Lisboa: Editorial Presença, s. d.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 2010.
- _____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p.143-190.
- _____. *Fundamentos de psicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, M. S. C. *Oralidade, escrita e papéis sociais*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

Notas:

- ¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração, especialista em Educação Infantil. Atualmente, presta serviços junto à Secretaria Municipal da Educação de Bauru, no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Formação Continuada, onde atua na formação de professores alfabetizadores. Mestranda em Educação Escolar, na UNESP/Campus Araraquara. E-mail: meiredangio@bauru.sp.gov.br.
- ² Livre Docente em Psicologia da Educação, professora do curso de Formação de Psicólogos da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru e do curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisas “Estudos Marxistas em Educação”. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.
- ³ Adotaremos a grafia Vigotski, exceto quando tratar-se de referência direta às obras do autor, nas quais reproduziremos o disposto pelos editores.

Recebido em: 03/2015

Publicado em: 05/2015.