

APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA: INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR

FRANCO*, Maristela Canário Cella
franco.maristela@terra.com.br

Resumo

O aprendizado da escrita é um dos focos centrais de preocupação acerca da Educação Básica. A história da alfabetização de nosso país apresenta essa preocupação através das constantes disputas teórico-metodológicas travadas com a intenção de propor novas soluções para a prática pedagógica, capazes de superarem a anterior, considerada tradicional. Em especial, a partir das propostas que defendem a centração no texto e das orientações com base na teoria construtivista de alfabetização de Emília Ferreiro, cabe ao aluno a construção do seu próprio conhecimento, e o professor fica impossibilitado de produzir sistematizações sobre o código escrito e de interferir de forma mais efetiva no processo educativo. A propagação dessas propostas teve grande repercussão nacional e, aparentemente, produziram alterações na prática pedagógica, que no decorrer dos anos resultaram em indicadores ainda mais negativos da alfabetização brasileira. Investigar como esta “luta” metodológica se reflete em sala de aula, ou seja, como o professor assimila essas alterações e como ele realmente alfabetiza é extremamente importante para conhecer a atual condição da prática escolar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Para defender que a língua escrita possui características que tornam inevitável a intervenção do professor, enquanto mediador do conhecimento produzido historicamente, e arbitrariedades que não justificam que o aluno precisa descobri-las sozinho, é imprescindível apresentar os estudos de Luria e Vigotski acerca da escrita e seu processo de ensino e aprendizagem, tomando a perspectiva sócio-histórica como fundamento da presente pesquisa. Seus estudos fortalecem a preocupação com uma alfabetização voltada para o letramento, apresentam o desenvolvimento do raciocínio da criança no processo de aquisição da escrita e demonstram a relevância do professor enquanto mediador nesse complexo processo de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem da escrita, perspectiva sócio-histórica, mediação do professor

Introdução

A língua escrita tem sido foco de preocupação e responsável por inúmeros estudos realizados por autores estrangeiros e de nosso país.

O segundo volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), referente à Língua Portuguesa, apresenta-a como centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação brasileira. No que diz respeito às séries iniciais do Ensino Fundamental, o documento aponta a questão do ensino da leitura e da escrita como fonte de fracasso escolar, primeiramente pela dificuldade em alfabetizar e, ainda, por não conseguir

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná

garantir o uso eficaz da linguagem formal nas práticas sociais que demandam um leitor/escritor competente.

A situação crítica por que tem passado o desenvolvimento dos processos da aquisição da língua escrita em nossas escolas não encontra uma fonte única de responsabilidade: “a culpa pelo fracasso escolar é uma bola que é passada por todos os envolvidos, gerando acusações mútuas de pais, alunos, professores, pedagogos, pesquisadores, governo, economia, política etc.”.(Cagliari, 2002, p.48). Porém, podemos buscar na trajetória histórica dos processos de alfabetização brasileira, sobretudo, na forma pela qual se desenvolveu a oposição aos métodos tradicionais, uma compreensão importante para explicar a atual condição de crise no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

Como métodos tradicionais de alfabetização houve, por um lado, o método sintético, aquele que caminha da “parte” para o “todo” e que contempla diferentes procedimentos como: alfabético (aquele da soletração, que parte do nome das letras); fônico (que parte dos sons correspondentes às letras) e silábico (que parte da emissão de sons). Por outro, a tendência, cujo processo de alfabetização caminha no sentido inverso, considerando primeiramente o “todo” e depois as “partes”, que é o método analítico, também chamado global.

Posteriormente, a importância do método passou a ser relativizada, principalmente pela chegada dos trabalhos que apontam a centração no texto como foco principal do processo de aprendizagem da língua materna. Esta tendência articulada ao princípio pedagógico, que afirma que o aluno é quem deve conduzir o próprio aprendizado, consagrou a perspectiva atualmente defendida do “aprender a aprender”.

A chegada no Brasil do pensamento construtivista de Emília Ferreiro, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita que, a partir de 1980, revelou-se como uma das fortes tendências da alfabetização em nosso país, novos aportes teóricos foram acrescentados aos estudos sobre a alfabetização. O construtivismo de Emília Ferreiro apresenta-se, não como um novo método, mas como a propagação de novos conceitos, deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança como sujeito cognoscente. Esse construtivismo propõe o abandono dos métodos e práticas tradicionais e questiona a necessidade das cartilhas.

O construtivismo na alfabetização, como tentativa de oposição aos processos ditos tradicionais criou, segundo Mortatti (2006, p.11) “um ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino”. A questão é que, quando da negação do método tradicional - aquele pautado no formalismo, no etapismo, na fragmentação dos conteúdos e centrado no professor - toda e qualquer sistematização no ensino da língua escrita e a

intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem foram, em parte, abandonadas. Podemos melhor definir esta tendência como a defesa do processo de descoberta individual do aluno.

Diante de afirmações como: “Não se pode mais trabalhar o erro, mas a hipótese; o aluno deve construir seu próprio conhecimento...” Klein (1997, p.29), como importante autora crítica à tendência construtivista, afirma que à luz desses fragmentos teóricos processa-se uma alteração da prática pedagógica que se caracteriza pela destruição, não de velhas formas de encaminhamento pedagógico, mas do próprio processo educativo. A autora explica, que neste contexto de negatividade, o professor abandona sua forma de trabalho anterior, mas, em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo proposto, não sabe proceder de uma nova maneira, substituindo-se, assim, um dado fazer por um nada fazer.

As reflexões, até aqui apresentadas no presente texto, apontam para o motivo gerador que justifica nossa pesquisa em desenvolvimento. O que nos move é resultado de uma grande preocupação quanto aos caminhos percorridos pelos alfabetizadores das séries iniciais (1ª e 2ª séries ou 1º ciclo) das escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba. No trabalho como professora e coordenadora de Ensino Fundamental e Médio tem sido possível observar a quantidade de alunos que chegam à 5ª série sem ter conseguido compreender o uso da língua escrita, sem ter conseguido apropriar-se dela e utilizá-la sem medo, como quando na elaboração de uma simples frase. O que tem sido desastroso é seu reflexo no desenvolvimento de todos os outros conteúdos curriculares que dependem do domínio da leitura, interpretação e produção de textos.

Considerando que o processo de ensino aprendizagem da língua escrita implica a presença de referenciais teórico-metodológicos consistentes para que o professor consiga situar-se de forma clara, responsável e tranqüila no seu trabalho em sala de aula, assim como necessita ter firmeza nos conteúdos acerca da língua escrita, sobretudo daqueles relacionados à alfabetização, é preciso investigar como está o professor diante desse contexto de indefinição conceitual. É preciso conhecer que concepções fundamentam sua prática educativa, concepções essas, relativas aos métodos e teorias de alfabetização, concepções e conhecimentos acerca das características de nossa língua escrita e, quanto ao processo de aquisição da mesma, mediante encaminhamentos sistematizados de ensino-aprendizagem.

Esta investigação se faz relevante porque busca compreender o que de fato tem ocorrido no processo de ensino e da aprendizagem da língua escrita, de forma que, aproximando-nos de como o professor pensa e trabalha a alfabetização, analisando o que o aluno realmente aprende e observando-os em conjunto com a proposta pedagógica que os

sustenta, podemos obter um retrato, desfocado ou não, da atual condição desse processo: analisar o que realmente ocorre em sala de aula. Os resultados obtidos podem ser de grande utilidade, servindo como base para novas pesquisas e como parâmetro para repensar e reestruturar, se necessário, a concepção e a atitude frente à esse processo essencial de acesso ao conhecimento e à cidadania, que é o ensino e a aprendizagem da língua escrita na perspectiva da aquisição de práticas sociais de leitura e escrita, que chamamos de letramento.

Portanto, à luz da trajetória da alfabetização nas nossas escolas, sobretudo no que diz respeito ao emprego do método e do desejo de superação do que se considera tradicional, temos como objetivo investigar como o professor das séries iniciais (1ª e 2ª séries ou 1º ciclo) do Ensino Fundamental das Escolas da Rede de Ensino Municipal de Curitiba tem compreendido os rumos da alfabetização, no interior do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento da investigação é na modalidade qualitativa.

O trabalho de coleta de dados está sendo realizado com professores e coordenadores que trabalham em classes de alfabetização (1ª e 2ª séries ou 1º ciclo do Ensino Fundamental de oito Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba) contemplando desde professores com formação recente até aqueles com vinte anos ou mais, todos com trabalho exclusivo em classes de alfabetização. O levantamento de dados está sendo realizado, inicialmente através de entrevista semi estruturada. Dessas entrevistas serão escolhidas uma ou duas turmas como foco de observação.

Além disso, como procedimento para “maximizar a confiabilidade”, utilizaremos o critério da “triangulação” (Alves, 2001, p.171). Segundo Alves (2001) a triangulação ocorre “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto” (p.172). Nesse sentido, o caderno dos alunos das turmas observadas e a proposta pedagógica em relação ao processo de ensino aprendizagem da língua escrita serão investigados para complementar os dados coletados.

Todos, posteriormente, serão observados, categorizados, avaliados e tabulados para verificação de resultados qualitativos e quantitativos da pesquisa, permitindo, conseqüentemente, a redação de sua análise conclusiva.

Segundo os referenciais teóricos da nossa investigação, a língua escrita é portadora de um conteúdo que foi historicamente produzido pelo homem. Trata-se, assim, de um conhecimento que necessita ser sistematizado e mediado pelo professor, de forma que não se pode deixar que a criança construa sozinha o complexo processo da sua aquisição da escrita,

conforme fundamentos sócio-históricos desenvolvidos por Vigotski e Luria, que vamos explicitar a seguir.

A necessidade da aprendizagem escolar da escrita

Segundo Vigotski (1993), a criança tem pouca motivação para aprender a escrever quando começa a ser ensinada, não sentindo a necessidade de fazê-lo e tendo apenas uma idéia vaga de sua utilidade, ao contrário do que ocorre com a fala. O desejo de Vigotski, principalmente a partir dos estudos de Luria sobre a pré-história da escrita na criança, é o de que o aprendizado da escrita também se desenvolva de forma natural, assim como na fala, fundamentando-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças. Mas como tornar a escrita uma necessidade naturalmente desenvolvida, uma vez que ela não faz parte da vida das crianças como a fala faz? Na resposta a essa questão, Vigotski (1994, p. 155-156) tem um posicionamento muito próximo aos propósitos do letramento quando afirma:

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediá-las; suas atividades não se expressarão na escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita deve ser algo que a criança necessite. [...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. [...] Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro.

Vigotski não desconsidera as especificidades da língua escrita, tais como relação som e letra, habilidades de uso de instrumentos da escrita etc, característica estas, que não são naturais para a criança e que, portanto, precisam ser transmitidas. Mas a transmissão desses conhecimentos não pode ter um fim em si mesmo, mas abrir caminho para os usos que a criança pode fazer dessas competências. É o que intenciona o letramento: aliar a tecnologia da escrita (alfabetização) ao seu desenvolvimento competente, ou seja, o uso de habilidades, conhecimentos e atitudes em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003).

Para que seja possível seguir esse caminho entre alfabetização e letramento, desenvolvendo a necessidade da escrita de forma natural na criança é fundamental valorizar, neste momento, os estudos realizados por Vigotski e Luria quanto à evolução da fala e da escrita na criança, pois revelam dados importantes sobre como a mediação pode ser importante para tornar natural a descoberta da escrita, assim como a é na fala.

Para compreendermos o desenvolvimento da escrita na criança é preciso, primeiramente, observarmos como se dá a evolução do pensamento e da fala.

Vigotski explica que no desenvolvimento ontogenético, a fala e o pensamento têm raízes diferentes: no desenvolvimento da fala da criança há um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento do pensamento há um estágio pré-lingüístico. Demonstra que na raiz pré-intelectual predominam o balbucio, o choro e até as primeiras palavras, porém, são claramente estágios de desenvolvimento da fala e sem nenhuma relação com a evolução do pensamento. Revela que, em determinado momento essas linhas se encontram; é quando o pensamento torna-se verbal e a fala racional. Nessa fase as crianças demonstram o desejo de dominar a linguagem, sentem a necessidade das palavras e tentam ativamente aprender os signos vinculados a elas.

Segundo Vigotski (1993), inicialmente o pensamento é não-verbal e a fala, não-intelectual. Por um longo tempo, a palavra, para a criança, mantém estreita relação com o objeto, sendo que a função simbólica da fala ocorre de forma gradual, de acordo com o desenvolvimento do domínio dos signos. É quando a palavra torna-se uma unidade simbólica, com funcionalidade extremamente relevante ao desenvolvimento da consciência, em que o significado complexo da palavra permite que o seu emprego real seja sempre um processo de escolha entre todo um sistema de alternativas que surgem (LURIA, 1979). Ao observar o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, Vigotski (1993) exemplifica ser por isto que certos pensamentos não podem ser comunicados a elas, porque mesmo que estejam familiarizadas com as palavras utilizadas, pode ainda estar faltando o conceito generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. Conclui, portanto, que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio cultural da criança.

Uma vez que a criança está inserida num ambiente cultural impregnado pela fala humana, e através da constante relação-mediação com o outro social; do balbucio até o conhecimento do diverso mundo dos significados das palavras, podemos perceber que a aquisição da linguagem falada, apesar de complexa, torna-se tarefa natural para a criança. Vamos observar, agora, o que ocorre com a escrita.

Acreditamos que os estudos realizados por Luria sobre a pré-história da escrita na criança procuram desvendar, assim como a trajetória da fala, o caminho percorrido pela criança em busca de sua compreensão.

Luria (1998, p.101) considera que quando uma criança entra na escola “ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir”. Afirma

que a criança, ao entrar na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais, que apesar de primitivas, foram construídas ao lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Portanto, antes de atingir a idade escolar, a criança possui uma pré-história individual da escrita, primitiva, mas importante ao desenvolvimento de seu aprendizado, e que vai sendo perdida “assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico” (p. 144).

Aqui Luria atenta para o cuidado que a escola precisa ter em relação ao conhecimento prévio da criança devido à importância quanto a seu desenvolvimento mental. De forma que, nas etapas de desenvolvimento pelas quais a criança vai passando, há uma “redução” como condição ao desenvolvimento de uma etapa superior, ou seja, aquilo que a criança sabia até que passasse para a compreensão de algum aspecto mais complexo, deixa de ser utilizado por ela; é descartado, reduzido, sendo que um novo conhecimento torna-se base e, assim, subsequentemente. Então o conhecimento anterior é importante para estimular o passo seguinte.

Nesse sentido, a partir da análise do uso de signos e suas origens na criança, Luria afirma que “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”, de forma que antes que a criança compreenda o sentido e o mecanismo da escrita, ela efetua inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, que formam sua pré-história da escrita. Ressalta que esses métodos não se desenvolvem de imediato, mas passam por certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais devemos nos familiarizar.

Luria (1998) apresenta esses estágios da pré-história da escrita, onde procura nos auxiliar quanto ao entendimento do processo de aquisição desse complexo sistema de signos.

No primeiro estágio demonstra que a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender seu significado funcional, de forma que a condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de iniciar-se na escrita está na compreensão desta como um *signo auxiliar*.

Os estudos realizados por Luria (1998) quanto à pré-história da escrita tiveram início com crianças que não sabiam escrever, crianças que tinham entre três e cinco anos, e, portanto, sem que houvesse ocorrido alguma mediação quanto ao entendimento do aspecto funcional auxiliar da escrita. Nesse ponto, observou que as crianças “aprendiam a escrita de forma externa”, puramente intuitiva, imitando a forma de escrever dos adultos e longe de ser um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo. Até que determinada criança demonstrou que seus rabiscos eram mais que simples

garatuja, apontando qual rabisco significava cada uma das sentenças ditadas, de forma que algumas crianças estavam aplicando uma “forma primitiva da escrita, por meio de sinais topográficos”. Nesse estágio a criança faz uso de um “signo primitivo”, ainda não instrumental.

Após este primeiro estágio, afirma que a criança deve dar o segundo passo, diferenciando este signo e fazendo-o expressar realmente um conteúdo específico. Segundo Luria (1998), esse caminho pressupõe que “um salto deve ser dado pela criança ao substituir um signo não diferenciado por um diferenciado, ou seja, de um signo primário para um signo que revela um conteúdo particular; o que revela um salto qualitativo quanto ao desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

Nesse sentido, observou que quando passou a incluir o fator número e quantidade nas sentenças, abriu-se, pela primeira vez, o caminho para o uso da escrita como “expediente funcional, erguendo-se assim do nível da imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado”; portanto, pela primeira vez a criança é capaz de ler sua própria escrita, ainda que confusa e de contornos imprecisos e inconstantes (LURIA, 1998, p.165).

Este segundo estágio abre caminho para o desenvolvimento, através da mediação dos pesquisadores, do terceiro estágio, passando de “uma atividade gráfica expressiva diferenciada” para a descoberta da “escrita pictográfica”, sendo esta portadora do primeiro uso da escrita como meio de expressão, onde o desenho torna-se uma escrita por signos.

Através desses estágios vimos que o aprendizado da língua escrita envolve todo um processo de desenvolvimento do pensamento que, quando estimulado, mediado, produz avanços. Um processo pelo qual a criança passa a compreender lentamente a escrita como instrumento, como símbolo, como mediação. Compreender estes dados é fundamental para que o ensino da escrita não se restrinja a um “mero treinamento artificial”.

O último estágio apresentado por Luria é o da escrita simbólica, caracterizado pelo fim da pré-história da escrita na criança, quando esses conhecimentos serão transmitidos de maneira organizada pela escola. Nesse estágio, observa que a criança ainda está longe de compreender o mecanismo integral da escrita, uma vez que as capacidades de abstração e de discriminação não estão muito bem desenvolvidas e que esse domínio ocorre muito depois de seu domínio externo.

Nesse momento, é preciso, portanto, compreender o caráter abstrato da escrita, fundamental, também para compreender a relação da criança com a escrita.

Segundo Vigotski (1993, p.123), a escrita é uma situação nova e estranha para a criança. No caso da fala, esta não precisa ser conscientemente dirigida, pois a situação dinâmica da vida se encarrega disso. Já na escrita, observa que somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos, o que exige um distanciamento da situação real.

Na primeira série de estudos acerca das relações entre aprendizado e desenvolvimento apresentadas por Vigotski foram examinados os níveis de desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas, tais como leitura, escrita, aritmética, ciências naturais. As investigações demonstraram que no início do aprendizado “essas funções não poderiam ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que se mostravam capazes de dominar com êxito o currículo”. Tomando como exemplo a escrita, Vigotski (1993, p.122) questiona: “Por que razão a escrita torna-se tão difícil para a criança em idade escolar, a ponto de, em certos períodos, existir uma defasagem de seis a oito anos entre a sua “idade lingüística” na fala e na escrita?”. Responde que a razão está em que a escrita é uma função lingüística distinta que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento, sendo que até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração, pois a escrita revela uma simbologia de segunda ordem. Isto significa que quando escrevemos carro, sua escrita nada tem da aparência de um carro, nada tem do seu significado. Trata-se da utilização de símbolos, as letras, para retratar outro objeto, “o carro”. Reside aí, a maior dificuldade enfrentada pela criança no processo de aquisição da língua escrita: a capacidade de abstração, ou seja, compreender que as idéias estão distanciadas dos objetos e, que para escrever a palavra “carro”, nos utilizamos de letras que nada tem em comum com o objeto “carro”, mas que representam os sons da fala.

Portanto, ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras: uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos, o que deve ser muito mais difícil para a criança do que a fala oral.

Esse desenvolvimento pressupõe a passagem, ainda que de forma lenta, da atitude inconsciente e espontânea da criança para uma atitude consciente em relação à língua escrita. Uma vez que, segundo Vigotski (1993, p. 124),

a escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. (...) Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estruturados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras numa certa seqüência, para que possa formar uma frase. A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais complexa do que a

fala oral (...) A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível.

Trata-se da necessidade de um distanciamento contínuo em busca da compreensão do caminho entre a palavra/som/imagem e a palavra/forma/significado.

Portanto, da mesma forma que o pensamento abstrato e a consciência são necessários ao aprendizado da língua escrita, esta, por sua característica simbólica/abstrata, encarrega-se de explicar a necessidade de mediação.

Considerações finais

Nas etapas do desenvolvimento da fala, o bebê ou a criança estão em constante contato com o outro falante, e este outro media, transmite seu conhecimento acerca da fala, acerca do significado das palavras e suas aplicações. A criança é ensinada constantemente. Vigotski (1993) comenta que o desenvolvimento da escrita não repete o desenvolvimento da fala, mas a pré-história da escrita na criança e a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de abstração (através da mediação) são tentativas de traçar o caminho de raciocínio que a criança percorre para compreender a escrita até que consiga operar com ela. Na fala, até que a criança conheça sua funcionalidade e a intencionalidade da palavra há um longo período, também mediado nas relações com o outro, e que continuará se desenvolvendo no decorrer de sua vida.

Assim também queremos ver a escrita buscando um caminho natural na descoberta mútua e mediada de seus mecanismos, que se desenvolverão no decorrer da vida da criança. Para tanto, a escrita precisa fazer parte da vida, e sabemos que ela não é tão corriqueira como a fala, por vezes ela nem sequer subsiste. Por isto é que a escola e o professor têm um papel fundamental no desenvolvimento da escrita na criança e também no adulto, onde, o texto precisa estar presente, criando um ambiente impregnado da palavra escrita, tornando-a familiar, próxima, necessária, assim como a fala.

Braslavsky (1993) afirma que para que a criança alcance a intencionalidade de escrever de modo significativo é preciso motivá-la externamente, principalmente fazendo-a conhecer experimentalmente o sentido da escrita. Lembremos a afirmação de Luria (1998, p.188): “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão”, ela nos indica que a mediação é fundamental para o desenvolvimento da escrita na criança. Portanto o que vem a ser essa mediação no processo de ensino aprendizagem sócio- histórica?

Primeiramente, em consonância com a afirmação de Luria, Vigotski (1993, p.126) conclui que “o aprendizado precede o desenvolvimento”; o que possibilita ao professor um novo olhar à criança e ao conhecimento, ou seja, não podemos nos limitar ao conhecimento daquilo que ela consegue fazer por si mesma (nível de desenvolvimento real), mas nos dedicarmos ao que ela não consegue realizar sem ajuda (nível de desenvolvimento potencial). Estas são as funções que ainda não amadureceram, mas que com a orientação e estímulo de alguém que domina determinado conhecimento, possibilitam à criança um avanço gradual e significativo em seu aprendizado. “A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1994, p.112).

Portanto, é importante que a escola dirija o ensino não para etapas já alcançadas, mas para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um incentivador de novas conquistas. É importante que o professor reconheça como ponto de partida “o nível de desenvolvimento real” da criança (em relação ao conteúdo), mas preocupe-se fundamentalmente em incitar, em encorajar seu potencial, trazendo-a sempre à frente do que ela já conhece, interferindo de forma explícita na “zona de desenvolvimento proximal” de seus alunos; provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Por isto, a zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância, é onde a escola deve concentrar seus esforços. É aí que o professor, como mediador, intervém e auxilia no desenvolvimento dos conhecimentos do aluno.

Nesse sentido, entendemos que o processo de ensino aprendizagem da língua escrita exige muito do professor alfabetizador. Processo esse que engloba, além de conhecimentos lingüísticos, todo um universo infantil em crescimento, subjetivo e delicado, mas fundamental, que serve como base para o desenvolvimento da escrita na criança, necessário, portanto, que seja conhecido, conforme buscamos evidenciar na nossa investigação em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: 144p.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 1, jan. 1981. (Revista da UPFR; n. 107) Assim denominada a partir do n. 09 de 1993 n. 20, 2002.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 4 v.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Secretaria de Educação Básica / Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.