

## **A CRIANÇA E AS CONDIÇÕES BÁSICAS NECESSÁRIAS À ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>**

Izumi Nozaki<sup>2</sup>

**RESUMO:** Tomando como suporte as teorias de Vygotsky, Halliday e Bernstein e também algumas experiências e resultados de pesquisas, armazenados pelos membros do grupo de pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação ao longo dos últimos 30 anos, o presente artigo busca discutir sobre as condições básicas necessárias à criança para o início do processo de alfabetização. Partindo da premissa de que toda criança nasce com capacidades intelectuais para aprender e que a linguagem é um importante dispositivo ao processamento do pensamento e das ações cuja aquisição depende da qualidade das relações sociais, este artigo concentra o foco da discussão sobre o papel do professor neste processo, principalmente daquelas crianças que chegam à escola sem as condições requeridas para a aprendizagem escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança; Linguagem; Alfabetização.

**ABSTRACT:** Based on the theories of Vygotsky, Halliday and Bernstein, also on some experiences and results of researches developed by the members of the research staff of Sociology of Language and Education during the last 30 years, this paper aims to discuss the basic conditions required by school for children at the beginning of process of literacy. Considering that any child is born with capacities for learning, and language is an important device for thinking and planning actions which is acquired and developed in different social relations, this paper concentrates the discussion on the role of adults in this process, especially of teachers of children who begin the school life without the basic conditions to learn in a formal educational context.

**KEYWORDS:** Child; Language; Literacy.

### **Introdução**

O presente artigo tem por finalidade refletir sobre o processo de alfabetização da criança com o suporte teórico de Vygotsky, Halliday e

---

<sup>1</sup> Parte do conteúdo deste artigo foi apresentada na Conferência de Educação Políticas Educacionais e Cotidiano Escolar, na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Sinop, em novembro de 2002.

<sup>2</sup> Doutorado e Pós-doutorado em Educação no Japão, docente do Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, e coordenadora do grupo de pesquisa *Sociologia da Linguagem e Educação*. E-mail: izumi@ufmt.br

Bernstein e de resultados de pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo de pesquisa *Sociologia da Linguagem e Educação* em diferentes momentos ao longo dos últimos 30 anos, dando especial destaque a três estudos: a) a dissertação de mestrado intitulada *Código e desigualdade: um estudo experimental de sócio-lingüística aplicado à tecnologia educacional*, de Nozaki (1986); b) os resultados de um estudo experimental desenvolvido dentro do projeto de pesquisa *Código, Sociedade e Educação: O estudo da linguagem na perspectiva sociológica baseado nas teorias de Bernstein e Vygotsky*, no período entre 1994 e 1996, e c) a dissertação de mestrado intitulada *Migração e rotatividade escolar na área madeireira de Sinop*, de Souza (2001). Deste modo, este trabalho pretende servir, em especial, a estudantes e professores das séries iniciais preocupados com o complexo processo de alfabetização por meio de fundamentos teóricos básicos acerca da linguagem e de conhecimentos empíricos referentes ao uso da linguagem como meio auxiliar para pensar e aprender.

### **O processo de desenvolvimento do uso da linguagem e a alfabetização**

Durante séculos, a compreensão sobre a origem e o funcionamento da linguagem foi um mistério e muitos pensadores com enfoques diferentes tentaram explicá-la, considerando-a como fato ou como estrutura. Segundo Cassirer (1997, p. 195), “a questão da origem da linguagem exerceu em todas as épocas um estranho fascínio sobre a mente humana” e, ao longo da história, houve uma confusão entre o que era genético e o que era sistêmico.

De acordo com Cassirer (1997, p. 2000),

Quando a preocupação com a fala humana tomou o centro da discussão, Humbolt esclareceu que a *língua* não é um simples agregado mecânico de termos ou de palavras e que a linguagem não é uma coisa pronta, mas um processo contínuo; é o esforço reiterado da mente humana no sentido de usar sons para expressar pensamentos.

Partindo desse novo entendimento envolvendo língua, linguagem e pensamento implantado por Humbolt, Saussure (1857-1913) observou que as “palavras” de uma língua são signo linguístico que resulta da união de um conceito (significado) com uma imagem acústica (significante). Entretanto, para ele, a palavra “não é uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE apud LOPES, 1997, p. 82). A imagem acústica, no entanto, também não é meramente um nome,

tampouco um som material, “mas é o seu correlato psíquico, aquilo que nos evoca um conceito” (LOPES, 1997, p. 82). Isto é, “ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro” (ORLANDI, 1994, p. 23).

A partir dessa definição, Saussure distinguiu a *língua* da *fala* e a *fala* da *linguagem*. Assim, definiu a *linguagem* como uma faculdade, a *língua* como um sistema de signos específicos e a *fala* como “o ato do indivíduo que realiza a sua faculdade por meio da convenção dessa faculdade” (SAUSSURE apud ARRIVÉ, 1999, p. 37).

Segundo Lopes (1997), Saussure partiu do princípio de que a linguagem humana é uma abstração, uma capacidade: “ela consiste na capacidade que o homem tem de comunicar-se com os seus semelhantes através de signos verbais e, por isso, a linguagem abrange fatores físicos, fisiológicos e psíquicos” (p. 76). Já a *língua*, esta designa o próprio sistema da língua, isto é, o conjunto de todas as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determinam o emprego dos sons, das formas e das relações sintáticas, necessárias para a produção dos significados. E, nesse sentido, “tendo, embora, existência na consciência de cada indivíduo, a *língua* constitui um sistema supra-individual, na medida em que ela é definida não por um indivíduo, mas pelo grupo social ao qual esse indivíduo pertence” e, por esse motivo, “a *língua* é um conceito social” (SAUSSURE apud LOPES, 1997, p. 77).

A *fala*, entretanto, para Saussure, diferentemente da *linguagem* e da *língua*, caracteriza-se pela liberdade das combinações e representa uma combinação individual que atualiza elementos discriminados dentro do código. Portanto, “para Saussure, a linguagem é a soma da língua e do discurso” (LOPES, 1997, p. 77).

Após a definição dos conceitos que revolucionariam os estudos acerca da fala humana, Saussure prosseguiu suas reflexões dedicando-se à compreensão da linguagem verbal, oral ou escrita, em sua relação específica com a língua, sem se ater à análise genética das relações entre o pensamento e a fala. Quem se dedicou a essa análise foi Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, que tal como Saussure, considerou os aspectos internos da linguagem, relacionados à semântica, e os seus aspectos externos, ligados à fonética, assim como as suas leis de movimento específicas, que juntos formam uma verdadeira unidade (VYGOTSKY, 1979, p. 165). Mas, para Vygotsky, “o seu aspecto externo e o aspecto semântico da linguagem se desenvolvem em direções opostas - o primeiro do particular para o geral, da palavra para a frase e o outro do todo para o particular, da frase para a palavra” (p. 166). E a partir da observação desse movimento, Vygotsky distinguiu a *palavra* do *pensamento* e afirmou: “o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa

morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra” (VYGOTSKY, 1979, p. 199). Todavia, para ele, o discurso externo (enquanto um discurso para os outros) se encontra encarnado em palavras e o pensamento, enquanto discurso interior (ou seja, para o próprio locutor), é feito de significados puros. Por isso, embora o discurso externo contenha traços característicos do discurso interno, não é uma simples oralização do pensamento.

Vygotsky (1979), ao estudar a relação entre pensamento e fala nos seres humanos, observou também que as crianças pequenas, assim como os animais, principalmente os chimpanzés, desenvolvem uma inteligência não verbal que lhes permite resolver problemas sem que seja necessário um pensamento verbalizado. Porém, diferentemente dos animais, observou que os seres humanos continuam a desenvolver sua mente até o ponto de se tornarem capazes de construir verbalmente uma infinidade de pensamentos e, com isso, planejar suas ações com base na linguagem. Desse modo, concluiu que o pensamento, para ser elaborado, requer uma linguagem e que à medida que esta vai se desenvolvendo, permite ao ser humano elaborar, de forma cada vez mais complexa, as suas próprias ações.

O planejamento de ações apoiada na linguagem explicitada por Vygotsky pode ser observado em ambientes do cotidiano, em situações nas quais as pessoas falam o que planejam fazer enquanto executam suas ações. De certo, muitos de nós já vimos uma criança ou um adulto falando “Agora, vou fazer assim ... e agora, assim ...” enquanto vão executando o que dizem. Assim fazendo, esse adulto ou essa criança estão organizando suas ações com a ajuda do pensamento, o qual é expresso verbalmente, e mesmo que não precise falar para poder executar, sem dúvida, precisa pensar para poder agir.

Essa forma de utilização da linguagem como auxiliar do pensamento e do planejamento das ações, para Vygotsky, ao ser desenvolvida, torna-se uma função psicológica superior humana que permite o desenvolvimento de outras funções, como a atenção, a percepção e a memória. Evidencia-se, pois, que para Vygotsky, quanto mais essas funções são desenvolvidas, mais a criança torna-se capaz de governar a linguagem para organizar seu pensamento e planejar suas ações, e quanto mais a linguagem se encontra desenvolvida, esta a auxilia no desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores humanas. Porém, para ele, sem a presença e sem a mediação de outro ser humano, principalmente a de um adulto, esse processo de desenvolvimento das capacidades internas dificilmente pode ser acionado, visto que tal processo requer um ambiente de interação social operada essencialmente por meio da fala.

Assim, Vygotsky não contesta a posição de Saussure quanto ao aspecto social da língua, tampouco contraria a ideia de que a criança, ao nascer, não cria um sistema linguístico próprio e que ela aprende o sistema da língua do meio onde nasceu. Todavia, a teoria de Vygotsky não parte do postulado de que a fala representa um ato individual realizado por uma faculdade física, do mesmo modo que não a compreende como uma mera combinação individualizada dos elementos de uma língua. Em contraste, acrescenta a conexão entre fala e pensamento e a noção de mediação no processo de aquisição da língua; de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de planejamento verbal.

Halliday (nascido em 1925), outro pesquisador importante que se dedicou aos estudos sobre a linguagem, observou que na linguagem das crianças há sete funções sociais, que na fase adulta se fundem em apenas três. Segundo Halliday (1973), a criança começa utilizando a linguagem de forma a desempenhar certas funções, como, por exemplo, a função Instrumental, a qual é utilizada para servir à função do “Eu quero” e a função Informativa, quando ela deseja fornecer alguma informação (“Eu tenho algo a lhe dizer”). As demais funções são a Pessoal (“Aqui estou eu”), a Heurística (“Diga-me por que”), a Imaginativa (“Vamos fazer de conta”), a Regulatória (“Faça como eu lhe digo”) e a Interacional (“Eu e você”). Para Halliday, contudo, o desenvolvimento da linguagem com essas funções só é possível quando a criança se encontra em relação social com outras pessoas e é exatamente por essa razão que ele as denominou de funções sociais da linguagem.

Dentro ainda da história do desenvolvimento dos estudos da linguagem, Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo inglês, apoiando-se nos resultados dos estudos de Vygotsky e de Halliday e também de outros teóricos da Sociologia, concluiu que as crianças não desenvolvem igualmente as formas de utilização da linguagem, não porque nascem com diferentes capacidades, mas porque são, desde que nascem, orientadas diferentemente em seus diversos meios sociais. Em geral, segundo Bernstein, isso ocorre primeiramente na família, em seguida, no grupo de amigos, depois na escola e assim em outros meios sociais. Porém, na família, quando seus membros se comunicam com a criança desde o seu nascimento de forma elaborada (evidentemente, de acordo com o seu nível de compreensão), esta tende a desenvolver as funções psicológicas superiores humanas da linguagem, conforme o conceito desenvolvido por Vygotsky, e as funções sociais da linguagem, segundo conceito desenvolvido por Halliday. E é claro, afirma Bernstein (1971), o desenvolvimento da linguagem produz condições favoráveis de elaboração do pensamento e de planejamento das ações e, portanto, de aprendizagem. Para ele, o

desenvolvimento da linguagem pela criança requer que esta esteja em constante relação social com outras pessoas, pois sozinha ela não poderia aprender a língua de seu povo e as formas de utilização da linguagem adequada aos diferentes contextos de situação. Deste modo, quando um adulto orienta a criança a pensar e a se expressar claramente e exige que ela se esforce para usar a linguagem exercendo as diferentes funções (cf. teoria de Halliday) e atenda de maneira apropriada a cada contexto de situação, dá a ela oportunidades de transformar as suas diversas capacidades mentais em instrumentos auxiliares indispensáveis à realização de análises, reflexões, sínteses, comparações, entre outros aspectos, fundamentais ao processo de alfabetização.

### **Desenvolvimento da linguagem e aprendizagem na escola**

Em geral, não é raro professores de classes de alfabetização encontrarem em suas turmas crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação a essas crianças, pergunta-se: O que fazer com uma criança que desde o seu nascimento apresenta capacidades mentais prontas para serem desenvolvidas, mas que deixaram de ser devidamente acionadas e agora chega à escola e dela são esperadas respostas adequadas às diversas atividades verbais e intelectuais?

A situação é, na verdade, complexa e merece necessária atenção. Nesse sentido, para mostrar as implicações do desenvolvimento da linguagem sobre o processo de aprendizagem, vale recorrer aos resultados de um antigo estudo experimental desenvolvido com professores de alunos em fase de alfabetização de uma escola pública situada em uma favela do Rio de Janeiro (NOZAKI, 1986)<sup>3</sup>.

Em linhas gerais, o estudo se caracterizava por desenvolver um programa de atividades de desenvolvimento da linguagem (GAHAGAN; GAHAGAN, 1970) pelos professores de classes de alfabetização, atividades estas integradas por três objetivos básicos: melhorar a atenção e a discriminação auditiva, a fala, a estrutura e o vocabulário.

Na ocasião do estudo, duas professoras foram consultadas se

---

<sup>3</sup> O estudo foi desenvolvido no ano de 1983, envolvendo quatro professoras da 1ª série do Ensino Fundamental e 72 alunos, dentre eles, 36 alunos pertencentes ao Grupo Experimental e os 36 alunos restantes ao Grupo de Controle. Por se tratar de um estudo experimental, nos alunos do Grupo Experimental foi aplicado o Programa de Treinamento da Linguagem, elaborado originalmente por Denis e Georgina Gahagan, sob a supervisão de Basil Bernstein e implantado em um grupo de escolas de uma área de Londres, predominantemente da classe operária e baixa operária no período de 1964 a 1967.

gostariam de experimentar com seus alunos um programa de atividades auxiliaadoras do desenvolvimento da linguagem, ao que uma delas (a professora A) respondeu de pronto que sim; enquanto isso, a outra professora (a professora B), inusitadamente, solicitou esclarecimentos quanto à base teórica que fundamentava a proposta e o programa. Somente após compreender a importância do papel do professor na mediação do desenvolvimento da criança e também os fundamentos teóricos os quais respaldavam aquelas atividades é que a professora B concordou em realizar o experimento. Ao longo do ano, a professora A buscava o material específico à atividade quando sobrava algum tempo ao final da aula ou quando seus alunos se encontravam muito agitados e indispostos a realizar as tarefas de leitura e escrita; enquanto isso, a professora B experimentava-as diariamente, observando os objetivos de cada exercício e atentando para a variedade de opções disponibilizadas. E mais, reaplicava-as sempre que percebia que alguma situação era favorável ao desenvolvimento da linguagem de seus alunos e adaptava-as e recriava-as conforme as oportunidades.

No âmbito da pesquisa, todas as crianças das duas turmas foram avaliadas quanto ao uso da linguagem em diversas situações no início e ao final do ano letivo, cujo resultado comparativo apresentou diferenças em alguns testes, porém, estatisticamente estas não eram significativas. Com isso, a primeira suspeita recaiu sobre o programa de atividades, o qual poderia não ser suficientemente eficaz quando aplicado em crianças de meios sociais de extrema pobreza. Acompanhando, entretanto, as crianças ao longo dos dois anos subsequentes, uma diferença se revelou especificamente quanto ao desempenho escolar.

Ao final do ano letivo, após o período de investigação sistematizada, a turma da professora A foi dividida em três grupos. Assim, uma parte dos alunos fora inserida em uma classe de 1ª série iniciante, visto que estes não haviam entrado no processo de alfabetização; outra parte foi encaminhada para uma turma de 1ª série avançada para completar o processo de alfabetização inicial e outra, aprovada para a 2ª série. Enquanto isso, a turma da professora B concluía o ano letivo dividida em dois grupos e, deste modo, parte da turma fora encaminhada para a 1ª série de nível avançado para completar o processo de alfabetização inicial e outra aprovada para a 2ª série. Nos dois anos subsequentes, entre aqueles alunos da professora A, verificou-se que houve reprovações e aprovações em todos os três grupos, enquanto nenhum aluno da professora B fora reprovado nesse mesmo período (NOZAKI, 1986).

Com isso, ficou claro, de um lado, que o processo de desenvolvi-

mento das funções da linguagem, quando em defasagem, seu acionamento é lento e requer intenso trabalho por parte do professor. De outro lado, uma vez acionado, este auxilia no desenvolvimento de outro processo, o da aprendizagem escolar. Dito isso, o estudo mostrou que para a criança de meios mais desfavoráveis, a alfabetização não é o mesmo que a aquisição de uma língua e que o desenvolvimento das funções da linguagem é determinante à aprendizagem escolar, sendo que, nesse processo, o professor detém um papel de extrema relevância.

### **O domínio sobre a memória e o ato de aprender a ler**

Sabemos que todo ser humano nasce com uma capacidade de memorizar, ainda que seu resultado não seja absoluto e eterno. Toda criança, desde que nasce, memoriza o rosto das pessoas com quem convive, certos cheiros, sons, sabores, etc., o que lhe permite reconhecer, associar, reagir algum tempo depois. Mas o cheiro, as imagens, os sons, etc., ficam guardados na mente da criança através da retenção das experiências reais. Vygotsky (1984) chamou esse tipo de memória de *memória natural*, por estar muito próxima da percepção e por surgir como consequência imediata da influência direta dos estímulos externos.

Vygotsky, entretanto, observou que mesmo em povos iletrados ou em estágios mais primitivos de desenvolvimento social, existe um outro tipo de memória, característico da evolução do ser humano, que não se encontra em animais, mesmo naquelas espécies superiores. Vygotsky descobriu ainda que os seres humanos podem elaborar meios artificiais para memorizar coisas e essas elaborações, mesmo as mais simples, requerem o uso de signos e o desenvolvimento da fala humana, que agem como instrumentos para controlar a ação de memorizar.

Vygotsky, em seu livro *A formação social da mente*, relata o resultado de vários experimentos com crianças pequenas que mostram que elas não realizam associações quando os signos não têm algum significado para elas. Em outras palavras, explica que signos sem significado não agem como estímulos auxiliares à memorização, porque as crianças negam-se a fazer uso delas. Assim, segundo Vygotsky, no início do processo de desenvolvimento da memória, a lembrança é o resultado de uma influência direta de estímulos externos; porém, depois, a memória passa a ser carregada de lógica, a tal ponto que o processo de lembrança torna-se basicamente o processo de estabelecer e de encontrar relações lógicas. Por isso, no adulto, em geral, lembrar significa pensar e, para tanto, a linguagem é um instrumento vital, visto que, sem ela, como ele poderá pensar?

Com a finalidade de compreender melhor o funcionamento da



memória humana, vale recuperar um estudo experimental desenvolvido com adultos e 10 cartões de diferentes cores<sup>4</sup>. O experimento consistia em posicionar, aleatoriamente, cinco cartões de um lado e os outros cinco, de outro lado, formando duas fileiras verticais; em seguida, pedia-se ao entrevistado que memorizasse as cores dos cartões conforme os pares. Após certo tempo considerado pelo entrevistado como suficiente para memorizar as cores pareadas, todos os cartões eram virados, de modo a ocultar o lado colorido. Em seguida, o primeiro cartão de uma das fileiras era virado, revelando a sua cor, e, então, era solicitado ao entrevistado que dissesse a cor do cartão que se encontrava ao lado com o lado colorido oculto. E, assim, o mesmo procedimento era realizado com todos os cartões pareados. Ao serem avaliadas as respostas dos entrevistados, observou-se que alguns deles puderam memorizar vários pares, enquanto outros, nenhum par. Ao serem perguntados como tentaram memorizar os pares de cores, algumas pessoas revelaram que realizaram associações e, nesse caso, com as cores dos times de futebol, as bandeiras de diversos países, as marcas de produtos, etc.; enquanto isso, outras memorizaram as primeiras letras das cores pareadas e outras, apenas visualmente. Ao comparar as respostas e o número de acertos de cada entrevistado, concluiu-se que as pessoas que conseguiram memorizar o maior número de pares foram aquelas que haviam se utilizado de elementos externos ao contexto local (como as cores dos times de futebol, de bandeiras de países e de logomarcas de produtos) e aquelas que apresentaram o menor número de acertos foram as que utilizaram a memória visual.

Daí, pudemos entender aquilo que Vygotsky chama de *memória natural* e *memória mediada*. Os entrevistados que se utilizaram da memória visual conseguiram resultados menos expressivos do que aqueles que se utilizaram de elementos com significados, ainda que tenham sido significados pessoais ou individuais, mas certo é que estes serviram como elementos auxiliares para controlar a sua ação de memorizar. Além do mais, aqueles que buscaram memorizar por meio de auxiliares o fizeram com base em uma relação de lógica, o que lhes permitiu a memorização efetiva. Portanto, para que a memorização ocorra, é fundamental que haja elementos significativos, porém, também é necessário que haja uma relação de lógica.

Então, quando pensamos a respeito de como as crianças se alfa-

---

<sup>4</sup> Refere-se aos resultados obtidos no estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Sociologia da Linguagem e Educação*, no período de 1994 a 1996, dentro do projeto de pesquisa *Código, Sociedade e Educação: o estudo da linguagem na perspectiva sociológica baseado nas teorias de Bernstein e Vygotsky*.

betizam em nossas escolas, logo lembramos que toda criança necessita, em princípio: memorizar todas as letras do alfabeto da língua de seu povo; fixar em sua mente o som e a forma de cada uma delas; entender que as letras existem separadamente, mas que cada uma delas possui o poder de se unir de inúmeras maneiras entre si para formar novos sons e, após esse entendimento, tem de memorizar o som desses diversos agrupamentos.

Na escola, no entanto, como se é bem sabido, apesar do esforço dos professores, não são todas as crianças que terminam o ano letivo lendo e escrevendo do modo como se é esperado. Com base no estudo desenvolvido por Souza (2001)<sup>5</sup> junto a cinco professores de escolas públicas da região de Sinop, Mato Grosso, dentre os motivos pelos quais as crianças são reprovadas, destaca-se que: a) as crianças não gravam, memorizam ou assimilam as atividades, as letras, os números, os conteúdos propostos; b) não reconhecem ou decodificam a escrita; c) não compreendem o processo da escrita e d) apresentam dificuldade de concentração, são distraídas, não prestam atenção (p. 98). O estudo de Souza mostra, com isso, que os problemas de aprendizagem dos alunos se ligam notadamente a aspectos que dizem respeito à memória, à atenção e à percepção.

Mas como as crianças podem entrar em um processo de tamanha complexidade para chegar à leitura das palavras?

Segundo Vygotsky, uma pessoa pode atar um nó no lenço para que este a ajude a lembrar de algo e, com isso, fazer com que um objeto externo a si lembre-a de algo. Esse fato serve para demonstrar, de um lado, que o lenço e o nó podem fazer uma pessoa se lembrar de um objeto ou uma ação, e, de outro, que uma pessoa pode criar combinações artificiais de estímulos para que estas façam com que se lembre de algo. Isso significa dizer que os seres humanos (e só eles) são capazes de lembrar com a ajuda de signos e que também são capazes de construir propositalmente formas para não se esquecerem daquilo que não desejam se esquecer.

Um exemplo, em nossa maneira de ensinar os alunos, que demonstra quando a memória mediada é ativada, pode ser regularmente encontrado em cursos pré-vestibulares, quando professores compõem canções e refrões para auxiliar os estudantes a memorizarem determinados conteúdos de difícil fixação. Assim, do mesmo modo, nas cartilhas, encontram-se desenhos de letras do alfabeto associados a figuras que

---

<sup>5</sup> Ver dissertação de mestrado intitulada *Migração e Rotatividade Escolar na Área Madeireira de Sinop*, de Maria Ivonete de Souza, defendida no ano de 2001, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

lembram o som do fonema, como o fonema “A” na cauda da abelha, o fonema “T” na torre da igreja, entre outros.

Esses exemplos de criação de estímulos artificiais por parte de educadores permitem constatar, de um lado, que todo ser humano nasce com essa capacidade de invenção e de uso das funções superiores da memória mediada, pois, do contrário, não poderia criá-los; e de outro, que todo ser humano sabe que esses estímulos artificiais atuam sobre a sua própria memória, mas também sobre a do *outro*, e mais, sobre outros processos, como o da aprendizagem, pois, do contrário, não os criaria.

Contudo, em verdade, essas duas demonstrações se reduzem a dizer que o ser humano é capaz de criar meios para estimular a memória mediada de outro ser; porém, elas não têm nada a dizer sobre o desenvolvimento da capacidade de memória mediada do *outro*. Em outras palavras, a criação de estímulos artificiais pelo professor não é o mesmo que o desenvolvimento da memória mediada de seus alunos. Obviamente, muitos estudantes, ao observarem seus professores criando tais estímulos, aprendem a criá-los também, ao seu modo e com significados próprios. Mas será que podemos dizer o mesmo das crianças que chegam à escola para serem alfabetizadas?

Há um interessante caso de um dos membros do grupo de pesquisa que, quando menino, durante sua infância na zona rural e em plena fase de alfabetização, sentia grande dificuldade porque não conseguia distinguir o fonema “V” do “F”. Tão grande era a dificuldade que não conseguia saber se a palavra escrita era “INVERNO” ou “INFERNO”, “FACA” ou “VACA”. Um dia, ao ver uma vaca, concluiu que a palavra vaca se escrevia com “V” porque ela tinha um chifre em forma de “V”. E, a partir daí, nunca mais confundiu o “V” do “F”. Esse caso serve para mostrar, primeiramente, que essa criança necessitou de um elemento externo artificial com significado para si que lhe servisse como um auxiliar para solucionar um problema de memorização. Em segundo lugar, que essa criança só foi capaz de solucionar por si mesma o problema porque suas condições para fazer uso de uma memória mediada já se encontravam desenvolvidas. Embora essa seja uma lógica infantil - a palavra vaca é escrita com a letra “V” porque ela tem um chifre no formato da letra de seu nome -, sem dúvida, é uma relação de lógica; porém, cabe lembrar que ela só é aceitável dentro dessa situação, visto que ela não serve para crianças em processo de alfabetização em outra língua. De todo modo, o importante aqui é relembrar o que consta na teoria de Vygotsky, de que para que ocorra a memorização, é fundamental que haja elementos significativos e uma relação de lógica.

### **Considerações finais**

De tudo que foi dito até aqui, poderíamos concluir algumas ideias. Uma delas diz respeito ao fato de que em uma turma de alunos em fase de alfabetização inicial, algumas crianças aprendem a ler e outras não, mesmo que todos tenham uma mesma professora e mesmo que esta se empenhe, ao máximo, para que todos aprendam. Sobre as crianças que não aprendem, geralmente, o que se ouve falar é que são oriundas de famílias pobres, de pais que não ajudam os filhos nas tarefas de casa, que não se interessam, não se integram à escola, trabalham e não têm tempo para cuidar dos filhos, etc. Ou, então, que as crianças não têm interesse pelos estudos, que não prestam atenção, que só querem brincar, são hiperativas, só vão à escola para merendar, etc. Ou, ainda, que os professores, apesar de dedicados, não têm qualificação suficiente e que a escola é carente de condições razoáveis ao ensino com qualidade. Dito desta forma, a família e a criança parece não estarem ajustadas à escola e que, por esse motivo, não colaboram com a professora em sua tarefa de ensinar; que os professores parecem não estar preparados para a tarefa de ensinar e que as escolas não estão equipadas com os recursos necessários ao ensino e à aprendizagem. Tudo isso parece correto, mas não é suficiente.

Existe uma antiga ideia que faz uma relação entre os seres humanos e os animais, e nela considera-se que a natureza concluiu todas as suas obras, tais como as plantas, os minerais e os animais, dando-lhes, ao nascer, todos os atributos para virem a ser; mas ela abandonara o homem e o entregara à sua espécie de modo que esta o educasse para torná-lo, por si mesmo, naquilo que pode vir a ser, isto é, um exemplar único de ser humano (CHARLOT, 2000). Ao fazer alusão à definição de ser humano, Charlot, então, acrescenta: em relação aos seres humanos, nascer significa estar submetido à obrigação de aprender na relação e na interação com os outros seres humanos.

Na linha de raciocínio da aprendizagem, Charlot explica que a criança, desde logo ao nascer, no seio da família, já começa a aprender coisas, até que chega à escola. Assim, a respeito das pessoas que pensam que é na escola que a criança começará a aprender, Charlot (2000) contesta afirmando: elas se esquecem de que a criança não vai à escola para aprender, mas para continuar aprendendo.

Mas, se as crianças chegam à escola para continuar aprendendo, por que algumas delas não aprendem o que a escola tem a lhes ensinar? E o que é possível e necessário fazer para que elas possam continuar aprendendo e aprenderem aquilo que a escola é responsável por ensinar?

Ao ingressar na escola, a criança logo inicia o processo de alfabetização e, dentro dele, é esperado que aprenda a ler e a escrever a língua

de seu meio. Uma vez que essa língua é uma produção historicamente construída por um povo, não pode ser criada por cada criança arbitrariamente ao seu modo e vontade. Por isso, a professora de alfabetização não permite que, ao final do processo, cada criança leia o que não está escrito, ou escreva o que não se é possível ler. A criança, sem dúvida, deverá ser alfabetizada na língua de seu meio para que possa usá-la apropriadamente, lendo ou escrevendo, nos diversos contextos de situação.

Na escola, contudo, em uma mesma classe, encontramos crianças que embora tenham, ao nascer, trazido consigo capacidades mentais para aprender e tenham, de fato, aprendido muitas coisas no seio da família, ainda apresentam condições de pouco desenvolvimento para continuarem aprendendo o que lhes é ensinado. Poder-se-ia dizer que isso decorre de uma sequência de faltas de oportunidades condutoras de tal desenvolvimento, oportunidades estas que só poderiam ser construídas por pessoas com as funções psicológicas superiores (já) desenvolvidas. E, como se é bem sabido, em nossa sociedade, há ainda muitas crianças nascidas em meios de extrema pobreza (econômica e cultural) e é recorrente a presença delas nas escolas para serem alfabetizadas.

No comércio, uma pessoa pode devolver produtos com defeitos, danificados ou incompletos, ou levá-los a lojas de consertos para reparos, mas quando se trata de educação escolar, isso sequer vale ser pensado. À primeira vista porque se “devolvidas” à própria família, dificilmente a criança encontrará soluções para seus problemas. Daí, qual a solução? Talvez a escola pudesse assumir a responsabilidade do desenvolvimento da criança naquilo que ninguém pôde até então fazer. Uma vez na escola, a criança, como foi visto, para ser alfabetizada, necessita ter, antes de tudo, as diversas funções superiores desenvolvidas, tais como a memória, a percepção, a atenção e a linguagem, tudo isso com a ajuda e a mediação de um adulto, certamente de um educador. Este, para tanto, precisa, sobretudo, entender quais são as necessidades e as dificuldades da criança e, a partir desse entendimento, acreditar na existência de funções mentais superiores em desenvolvimento potencial e, finalmente, ser capaz de acionar, através da linguagem, essa potencialidade latente. Caso contrário, como poderá essa criança fugir do fracasso escolar?

### Referências

ARRIVÉ, M. *Linguagem e psicanálise, lingüística e inconsciente*: Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: Theoretical studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971. v.1

- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GAHAGAN, G; GAHAGAN, D. M. *Talk reform: An exploratory language program for infant school children*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.
- LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- NOZAKI, I. *Código e desigualdade: um estudo experimental de socio-lingüística aplicado à tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: UERJ, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1986.
- ORLANDI, E. P. *O que é lingüística*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SOUZA, M. I. de. *Migração e rotatividade escolar na área madeireira de Sinop*. Cuiabá, MT: UFMT, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. 42. ed. Lisboa: antídoto, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. In: COLE, M., JOHN-STEINER, V., SCRIBNER, S., SOUBERMAN, E. (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 10/10/2008

Aprovado em: 04/12/2008