

BREVE ANÁLISE SOBRE CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES CONTRASTANTES NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Georges Alberto Silva PINTHEIRO
Centro de Pesquisa e Extensão – Projeto LAFINALFAM/SEIX
Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPA

Resumo: *Trata-se de um breve levantamento sobre concepções históricas de desenvolvimento e aprendizagem. Neste documento a alternância das diversas concepções de desenvolvimento e sua respectiva aplicação à alfabetização, leitura e escrita, através dos diversos métodos conhecidos, a saber: sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos, global,ônico e com base em lingüística. Descrevemos uma certa tentativa de síntese processual como forma alternativa de aplicação, em função das descobertas da neurológica, da infôrmatca e da lingüística, do modelo interacionista e do uso do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky. Procura-se combinar a lógica do processo de aprendizagem (modelo que inclui instruções fônicas, de consciência fonológica e grafofonêmica), sem esquecer a importância das dimensões lúdicas, afetivas e sócio-culturais presentes no processo que envolvem a presença do “outro-social” mais experiente, indispensável nas relações intersubjetivas e constitutivas da subjetividade.*

Psicologia idealista, ou. Materialismo mecanicista, sintética. Mas a síntese foi ainda afetada por uma atitude neutralista, o positivismo, que é ainda defendida por um grande número de cientistas.

Henri Wallon

Inicialmente me apoiarei em Vigotsky: “o significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno de discurso e intelectual... É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (2001, p.398-399), é o locus privilegia-

do em que os significados da palavra se desenvolvem; uma conclusão derivada dessa sua tese diz respeito à possibilidade metodológica de se buscar o significado, ou seja, procurar extrair e explicitar a multiplicidade de sentidos que subjaz nos relatos dos sujeitos sobre suas dificuldades no cotidiano escolar. Considere-se, neste caso, que os sujeitos que foram participantes desta pesquisa são professores adultos, licenciados plenos, em processo de formação continuada, que, portanto, também enfrentam, em tese, as mesmas dificuldades recorrentes nas pesquisas anteriormente apresentadas, em especial aquelas relacionadas às suas concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

Não é preciso um estudo aprofundado, mas tão-somente uma observação atenciosa, para verificar que os programas das disciplinas chamadas de pedagógicas nas licenciaturas plenas de Pedagogia e Letras, tais como a Psicologia da Educação, Psicogênese, Didática, Metodologia do Ensino, entre outras ora enfatizam uma ou outra das três principais abordagens que serão discutidas por Vigotsky e Wood a seguir. Nesse sentido, iremos agora nos apoiar principalmente em Vigotsky (1993), para apresentar as principais concepções reconhecidas e difundidas nos currículos e conteúdos das disciplinas pedagógicas:

A primeira teoria considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação, que cria as potencialidades para a aprendizagem se realizar. A educação passa a ser considerada como uma superestrutura que se sustenta e se constrói sob esta base maturacional. A aprendizagem depende do desenvolvimento, não havendo o sentido inverso de influência, ou sua reciprocidade. O desenvolvimento precisa passar por estágios e completar ciclos antes que o aprendizado possa iniciar. Segundo Vigotsky, essa é uma concepção, característica da velha teoria educacional, que também perpassa os escritos de Piaget. Pode-se dizer que concretamente esta concepção admite que o poder se concentra no sujeito cognoscente, e, por conseguinte, pouca importância se dá às intervenções do outro sujeito mais experiente, o professor.

De acordo com David Wood (1996, pp.01 a 64), o psicólogo suíço Piaget desenvolveu uma teoria construtivista – teoria da ação que nos encaminha às noções de períodos críticos, prontidão, estágios e às conseqüentes previsões explícitas de quando as crianças são capazes de

apresentar determinado raciocínio, habilidade ou perícia. Estudou e acompanhou o desenvolvimento de crianças na tentativa de explicar a estrutura do pensamento adulto, ou melhor, a evolução e o aparecimento da lógica do raciocínio abstrato de forma universal. Para Piaget, a facilitação social do desenvolvimento só funciona quando a compreensão da própria criança, baseada em sua troca com a natureza, encontra-se no estado apropriado de prontidão para a mudança. Desse modo, no desenvolvimento humano, a passagem de uma inteligência restrita à capacidade de realizações mentais simples, para em seguida ascender para uma inteligência estruturada em sistemas de operações mentais, assinala uma revolução intelectual que ocorre por volta de sete anos de idade. Para Piaget, as crianças pré-operativas não são capazes de examinar logicamente situações. A linguagem seria, então, um sistema de símbolos usados para representar o mundo, diferentemente das ações e operações, que se constituem nos próprios processos de raciocínio.

Binet (apud Wood, 1996) também participaria dessa noção que superestima o papel do desenvolvimento da criança na ação educativa. Seguindo o próprio Binet, juntamente com Simon, um dos criadores dos testes de inteligência, seria necessário buscar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizagem, pois se considerava que, se as funções não estivessem amadurecidas, nenhuma instrução se mostraria útil. Concordando com Alves (1987), ainda hoje é possível notar-se a repetição desse ponto de vista, a partir da classificação nos testes de prontidão estabelecendo-se limites em termos dos objetivos curriculares que deverão ser atingidos. Essa visão tem sido muito criticada, e pesquisas têm demonstrado os efeitos negativos de tais práticas nas expectativas do professor e, conseqüentemente, no desempenho de seus alunos, tendo sido designado por Rosenthal e Jacobson (1985) de "prodígio das auto-realizadoras" (Alves, 1987, p.22). De acordo com Wood (1996), quanto aos fracassos no processo de aprendizagem, estes estariam sendo atribuídos ao não aproveitamento das oportunidades, associado à metodologia inadequada, gerando redobradas análises especulativas. De acordo com essa concepção, deve-se descobrir quando e o que ensinar, considerando-se que o fracasso do ensino seria explicado pela sua inadequação quanto ao nível de desenvolvimento da criança. No seu extremo, essa concepção não atribuiria qualquer importância ao papel da instrução. Uma crítica feita por Vigotsky, citado por Alves, a esta posição, que reúne autores tão diferentes em outros aspectos, por exemplo, as diferentes concepções de Binet e Piaget sobre a inteligência, é que *a esta forma de*

considerar a interação entre desenvolvimento e aprendizado corresponde mais com a opção de ensino que se volta para o passado, para as funções que já se encontram amadurecidas.

No entanto, cabe-nos uma justa referência para correção histórica da evolução do pensamento de Piaget: Vigotsky só tomou conhecimento da obra de Piaget até a década de 30, pois que falecera prematuramente; Piaget pôde acompanhar as pesquisas e evoluções das décadas seguintes e só tomou conhecimento da obra vasta de Vigotsky na década de 60. Assim, Piaget pôde modificar sua ênfase no sujeito epistêmico, enquanto principal construtor (aprendiz) de sua própria aprendizagem, apenas em parte, principalmente sustentada em uma hipotética base maturacional, passando ele a considerar os aspectos ambientais, sócio-culturais e interativos, sugerindo aos seus seguidores pesquisas sobre o caráter intersubjetivo do aprendizado, deslocando sua ênfase para o "outro social", que já fora objeto de conceitualização por Henri Wallon. Isso porque pôde Piaget acompanhar os desenvolvimentos das Ciências Sociais, da Antropologia, da Neurociência, da Teoria dos Sistemas e da Comunicação, da Cibernética, mas talvez principalmente porque obteve contato com os pressupostos sócio-históricos de Vigotsky a partir de 60, levando-o a refletir sobre sua posição, até o final da década de 80. O que afirmamos aqui não se constitui numa simples inferência, mas está perfeitamente de acordo com textos e obras atuais que tratam de suas convergências, semelhanças e diferenças, e ainda com sua própria sugestão de se constituir uma Pedagogia Experimental (Piaget, 1969/1976), conforme nos apontam Capovilla & Capovilla (2002, p.8-12).

Segundo Vigotsky, na segunda escola de pensamento,

o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (1984, p.91).

Esta segunda teoria que identifica os dois processos, estabelecendo uma igualdade na interação entre desenvolvimento e aprendizado, foi inicialmente exposta por William James, baseando-se na associação e na formação de hábitos, postulando-se que "aprendizado é desenvolvimento". Foi posteriormente assumida por Thorndike. Na reflexologia, vê o desenvolvimento intelectual da criança como acumulação gradu-

al de reflexos condicionados. O desenvolvimento e o aprendizado se identificam completamente, não se questionando a relação possível e real entre eles. Devem-se programar os planos de aula numa fórmula padrão. De acordo com Alves,

pode-se dizer que tudo o que se aprende, desenvolve e vice-versa e, portanto, que todo o desenvolvimento é o produto da instrução seja ela formal ou informal. Por isso, o fracasso do ensino encontra-se sempre no procedimento empregado, pois, levado ao extremo, tudo se poderia ensinar, sendo necessário apenas saber como (...). Porém, se desenvolvimento e aprendizado ocorrem numa e a mesma coisa, não caberia a questão de qualquer interação entre eles (1987, p.24).

Podemos dizer hoje, concordando em parte com Ferreira (1987), que essa teoria de condicionamento do comportamento assume a posição de que o homem é um ser passivo (mas reativo) e neutro (passivo ou interativo), e a aprendizagem uma modificação no comportamento observável do indivíduo: "A teoria da aprendizagem mais largamente utilizada, que tem como fonte de inspiração a orientação comportamentalista, foi elaborada por Skinner" (1987, p.51). Essa teoria de aprendizagem sustenta-se nas concepções baseadas no modelo S-R, cujo representante maior passou a ser Skinner, através do behaviorismo e sua tecnologia de ensino. Pode-se afirmar que, como consequência dessa concepção, admite-se que o poder se concentra no professor, na elaboração de estratégias de ensino que deverão ser elaboradas por agências controladoras, tecnicamente orientadas. Nessa concepção, as situações de ensino devem ser previamente planejadas e estruturadas, envolvendo máquinas de ensinar, recorrendo-se sempre que possível a recursos audiovisuais, televisão e computadores. Devem-se programar os planos de aula numa fórmula padrão. De acordo com Goulart, a expressão "tecnologia educacional" significa "a aplicação sistemática de conhecimentos científicos à solução de problemas da educação" (1994, p.60). Continuando, o autor cita D'ib (1974), que considerou que os suportes científicos da tecnologia educacional são: a teoria da comunicação, a teoria dos sistemas e as teorias psicológicas.

Na verdade, de acordo com Goulart, dentre as teorias da aprendizagem, foi a comportamentalista a que mais oferece subsídios ao modelo tecnológico de educação.

Para que se compreenda sua influência sobre a educação, conforme Hilart, é preciso que se recorde as três principais proposições fundamentais do comportamentalismo feitas por Watson: o determinismo ambiental – o ambiente é fator primordial de desenvolvimento; o objetivo da ciência psicológica é o comportamento e é diretamente observável. A aprendizagem também é comportamento e deve ser entendida como respostas a estímulos, mediante um processo de condicionamento; o caráter mensurável dos fenômenos comportamentais – tudo o que existe pode ser medido.

Segundo Davis & Oliveira,

a introdução de teorias ambientalistas na sala de aula teve o mérito de chamar a atenção dos educadores para a importância do planejamento do ensino (...) Por outro lado (...) programar o ensino deixou de ser uma atividade cognitiva de pesquisa condições de aprendizagem para se tornar uma atividade meramente formal de colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão (1994, p.33-34).

Ressalte-se também por obediência ao princípio da não omissão histórica que a teoria comportamental ou behaviorismo evoluiu inicialmente de um behaviorismo conhecido de metodológico, baseado nos princípios de Watson, para uma posição que considera os processos de evolução da consciência ou cognitivos (chamados anteriormente de estudos mentalistas), ou seja, o “atual” *behaviorismo pseudo-radical*¹⁰, que em suas vertentes mais recentes passou a considerar os *eventos privados*, incluindo as concepções de aprendizagem e os diversos modelos explicativos do comportamento, desde que submetidos a uma análise experimental consistente. Entre esses estudos, os do neobehaviorismo ou da análise experimental do comportamento, destacam-se os que tratam dos *processos cognitivos* envolvidos na aprendizagem com humanos: o simbolismo em infra-humanos e humanos, o comportamento verbal, as estratégias para resolução de dificuldades e problemas de aprendizagem no cotidiano escolar, em especial os estudos propostos por Capovilla & Capovilla (2002) acerca do processo de alfabetização. Assim, entendendo que tais estudos irão aproximá-los, em termos de uma nova síntese, àquela proposta feita por Vigotsky, como se verá a seguir.

¹⁰ O termo pseudo-radical deve-se ao meu entendimento de que apenas uma psicologia de base marxista, materialista e dialética, sócio-histórica e cultural, nos termos apontados por Vigotsky, merece o qualificador “Radical”.

Segundo Vigotsky (1993 e 1994), a terceira escola de pensamento, sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, é representada pelo gestaltismo, tentando reconciliar e combinar as duas teorias anteriores, evitando suas deficiências. *Mesmo considerando seu eletismo inconsciente, realiza-se uma certa síntese das duas abordagens anteriores.* Três aspectos novos são encontrados nessa teoria: o primeiro é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, a idéia de que todo desenvolvimento tem dois aspectos: a maturação e aprendizagem desdobram-se na idéia de que os dois processos são interagentes e mutuamente dependentes; no segundo, introduz-se uma nova concepção do próprio processo educacional, pela formação de novas estruturas e aperfeiçoamento das antigas, e o processo de aprendizado estimula e leva à frente o processo de maturação; e o terceiro aspecto e mais importante é da relação temporal entre ambos, já que uma determinada instrução dada em uma área específica pode transformar e reorganizar outras áreas do pensamento infantil. Conseqüentemente, a criança, ao dar um passo no aprendizado, dá dois no desenvolvimento, ou seja, eles não coincidem e funcionam como dois círculos concêntricos, o menor representa o aprendizado e o maior o processo de desenvolvimento evocado por aquele. É possível não apenas seguir o amadurecimento, ou manter-se no mesmo nível que ele, mas também precedê-lo e favorecer o seu progresso. Mas talvez o que nos interesse seja o estudo da evolução dos conceitos cotidianos e científicos nas crianças, pois que dependendo da forma como o professor trata essa questão poderá ele atuar de forma competente ou não, para promover estratégias em que o ensino seja eficaz antecipando-se ao desenvolvimento; sua intervenção deverá partir de um diagnóstico preciso na zona de desenvolvimento proximal e no entrelaçamento dos *conceitos cotidianos e científicos*⁹¹.

Wood (1996) assinala que Vigotsky, um sócio-interacionista semelhante a Bruner, situa a linguagem e a comunicação (logo, a instrução) no âmbito do desenvolvimento intelectual e pessoal. Vigotsky acreditava que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos, que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens*, e de fatores culturais, que evoluíram de dezenas de milhares de anos da história humana. Vigotsky assevera que a capacidade de aprender através de instrução é, da mesma, uma característica fundamental da inteligência humana. Desse modo, perce-

⁹¹ Este estudo sobre a evolução dos conceitos cotidianos e científicos está de forma completa descrito na obra de Vigotsky *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2000).

be-se a ênfase que Vigotsky passou a dar aos instrumentos e signos, à cultura, à linguagem e a todo o processo educacional formal envolvido na interação e na mediação das funções psicológicas superiores.

Um conceito importante derivado de sua abordagem sócio-histórica é chamado de zona de desenvolvimento proximal, o qual se refere ao hiato que existe para um determinado indivíduo (criança ou adulto) entre aquilo que ele é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com a ajuda de outro indivíduo dotado de mais habilidades ou conhecimento que ele próprio.

Para Vigotsky, o êxito atingido pela cooperação forma as fundações da aprendizagem e do desenvolvimento. A instrução (formal e informal) é o principal veículo da transmissão cultural do conhecimento. Nesse sentido, a "prontidão", para Vigotsky, não depende somente do estado atual de conhecimentos da criança, mas também de sua capacidade de aprender mediante ajuda.

Sob o ponto de vista de Wood, "a teoria de Bruner, influenciada pela cibernética e, pela assimilação da teoria da informação pela psicologia na década de 60, parece estar a meio caminho entre as de Piaget e Vigotsky" (1996, p.60-64). Mas, ao contrário de ambos, Jerome Bruner chega ao estado do desenvolvimento infantil depois de pesquisar extensamente o pensamento e a solução de problemas por parte de adultos. Segundo Bruner, explorando a natureza do pensamento criativo e da originalidade, estariam essas habilidades, em função não só de nossa capacidade de adquirir informação, mas também da capacidade de "ir além" dela pela invenção de códigos e regras. A aprendizagem envolve a procura de um padrão de regularidade e previsibilidade. A instrução serve para ajudar as crianças na formação e descoberta desses padrões e regras.

De acordo com Wood (1996, p.63), como Piaget, Bruner salienta a importância dos condicionamentos biológicos e evolutivos na inteligência humana, chamados por Vigotsky de "linha natural" do desenvolvimento, mas, mesmo tendo sido reconhecida por ele, fora praticamente ignorado por este último. Ao mesmo tempo, estaria Bruner em harmonia com Vigotsky, pois este passou a dar maior importância ao meio como a cultura forma e transforma o desenvolvimento da criança, atribuindo um papel mais importante que Piaget à interação social, à linguagem e à instrução na formação da mente. Estudando sujeitos adultos, ele concluiu que as pessoas não usam um único método ou lógica universal. Diferenciando-se de Piaget, rejeitou os estágios de desenvolvimento. Caracterizou os diversos processos envolvidos na resolução criativa de problemas. A lógica não é a base do

pensamento maduro e adaptativo, mas uma dentre várias maneiras "especiais" de pensar.

As conseqüências de tais estudos têm implicações profundas na nossa educação, na nossa medicina e na nossa sociedade, pois é a partir desses conhecimentos que nos afastamos do pensamento mágico e irracional e podemos preparar uma nova forma de adaptação sem precedentes no mundo, ou seja, as pessoas podem conscientemente direcionar suas mentes, comportamentos e projetos de forma voluntária, mas aprender a ler e escrever ou resolver problemas matemáticos são habilidades artificiais que não aparecem naturalmente. Elas devem ser internalizadas de forma mediadamente competente. Nós temos, portanto, que pesquisar formas de como isso é ordenado ao redor de nós, e como as nossas crianças podem ser melhor atendidas e encaminhadas no universo cultural conhecido, observando-se, registrando-se a memória acadêmica, o discurso pedagógico e a práxis real de professores em ambiente escolar.

Quais relações são possíveis estabelecer entre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas versus concepções sobre o processo de alfabetização e escrita, considerando-se as suas implicações educacionais? É o que tentaremos expor a seguir, de maneira a nos instrumentalizarmos de forma consistente e coerente em nossas análises, sobre as dificuldades relatadas por professores nesta temática específica.

1. Implicações educacionais para o processo de alfabetização

Encontra-se no estudo de Mortati (2000), considerado um cânone da pesquisa histórica sobre métodos de alfabetização – apesar do aparente equívoco na definição do que seja analítico e sintético –, uma consistente explicação sobre os diferentes sentidos da alfabetização, que se constituem no período de 1876 a 1994. Nessa obra, se destaca a constituição dos diferentes modelos de escolarização e práticas culturais da leitura e da escrita, que permeiam a tradição brasileira. No primeiro momento (1880), o "método João de Deus" para o ensino da leitura, baseado na palavração, passa a ser divulgado sistematicamente em oposição aos tradicionais métodos sintéticos – soletração e silabação –, em que se baseiam as primeiras cartilhas brasileiras.

Em seguida, um segundo momento de disputa entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico e os ainda tradicionais métodos sintéticos. Entre 1890 e 1920, o método analítico prevalece, ha-

vendo uma disputa interna a respeito do modo de se processar o método analítico – a palavrção, a sentencição ou a “historieta” –, de acordo com a biopsicologia da criança. O método analítico torna-se, nesse período, a “bússola da educação”. No terceiro momento, na década de 20, segue-se uma nova disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do “agora” tradicional método analítico, o que leva à tendência crescente de relativização da importância do método. Dessa posição, resulta “um ecletismo processual e conceitual, que passa a permeiar as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização, fundando-se uma nova tradição: alfabetização sob medida” (Mortati, 2000, p.26). No quarto momento, no final da década de 70, ocorre nova disputa entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pela argentina Emília Ferreiro, o chamado construtivismo, e os demais defensores do método misto, das cartilhas e do diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação para a alfabetização. Ainda em curso, naquele momento (década de 90), observou-se uma nova disputa entre mais modernos e modernos: os defensores do construtivismo de base piagetiana e os defensores do interacionismo baseado na Psicologia Soviética, cujo representante maior se traduz em Vigatsky. Observa-se, segundo a autora, uma tendência predominante em “se fundar uma nova tradição e a se elevar a alfabetização à condição de campo de conhecimento, interdisciplinar por excelência” (Mortati, 2000, p.27).

Segundo Alves,

as preocupações frequentes relativas à alfabetização de crianças têm focalizado a prontidão e os métodos ou procedimentos de ensino. Procurando-se estabelecer, por um lado, o que é necessário que a criança apresente antes de iniciar a alfabetização e, por outro, o caminho mais eficaz de alfabetizá-la (1987, p.27-29).

234

Uma primeira definição de prontidão para a alfabetização depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução das funções específicas. De acordo com Poppovic e Moraes (1966), citados por Alves, seus aspectos mais importantes seriam a linguagem, a percepção, o esquema corporal, a orientação espacial e temporal e a lateralidade. Essa definição está perfeitamente de acordo com a primeira concepção anteriormente descrita, de que é o desenvolvimento que cria as oportunidades para a aprendizagem.

Uma segunda definição de prontidão implica que

as crianças estão prontas para a alfabetização quando elas são capazes de seguir instruções simples, sentar em uma cadeira por minutos, segurar um lápis de forma correta e contar quando a mancha que elas fizeram é semelhante ao exemplo fornecido (Dusshell, 1973).

Aqui se identifica a prontidão com a segunda concepção de desenvolvimento e aprendizado anteriormente exposta, em que se iguala desenvolvimento e aprendizado.

Segundo Alves, em ambos os casos de definição da prontidão, identifica-se um contínuo que vai desde aquelas posições que se baseiam em um coeficiente de inteligência, para atestar se a criança tem condições mínimas para a alfabetização, passando pelas que levam em conta fatores maturacionais e ambientais (e que admitem um período preparatório), até aquelas que postulam se a prontidão é inteiramente aprendida. O que se chama de prontidão para a alfabetização vai desde a maturação de funções até a aquisição de respostas específicas.

Nesse contexto, segundo Ferreira (1986), a alfabetização passa a ser vista como um processo que se inicia na escola e diz respeito, basicamente, à aprendizagem da técnica de decifração do sistema alfabético, ou seja, na aquisição de um "código de transcrição de unidades sonoras em unidades escritas". Decorrente dessas premissas, concebendo-se a escrita como código de transcrição, a forma que será trabalhada durante o processo de alfabetização irá centrar-se na preocupação com os métodos ou procedimentos de ensino. De acordo com Alves,

subjaz à preocupação com os métodos uma concepção de escrita que consiste na aprendizagem de habilidades específicas, na aquisição de respostas de decifração. Confronta-se procedimento de ensino com processo de aprendizagem. Esta concepção, portanto, está de acordo com aquela posição teórica que iguala desenvolvimento e aprendizado, onde o papel do desenvolvimento é subestimado (1987, p.29).

Um terceiro ponto de vista sobre o processo de alfabetização reúne um grupo de pesquisadores que incluem teóricos reconhecidos como Vigotsky, Lória, Emilia Ferreira e Teberosky. São estes e outros teóricos que irão compor com suas contribuições um mosaico alternativo para as explicações sobre a representação da linguagem e o processo de alfa-

betização, considerando que a escrita pode e deve ser concebida como um sistema de representação da linguagem. Nesse caso, a ênfase recairá na interação entre os processos de desenvolvimento e aprendizado em termos de uma unidade interdependente e funcional que envolve os aspectos construtivos do sujeito aprendiz: a mediação social, a internalização (domínio) e a reelaboração do sistema de representação.

De acordo com Kato (1999), baseando-se nos estudos de Gelb, a História nos revela que todos nós passamos, em nossa alfabetização, por uma fase em que as palavras apareciam grudadas umas nas outras, e a tarefa de silabá-las era um bicho de sete cabeças, e que essa consciência foi sendo despertada aos poucos, tendo levado milênios para chegar à forma da escrita alfabética. Resumindo, pode-se dizer que foram as seguintes etapas evolutivas da história da escrita:

- 1 – Inexistência da escrita
- 2 – Precursores da escrita: fase semasiográfica
 - 2.1 – sistema pictográfico
 - 2.2 – recursos de identificação mnemônica
- 3 – Escrita Plena: fase fonográfica
 - 3.1 – lexical-silábica
 - 3.2 – silábica
 - 3.3 – alfabética

Essa longa evolução da escrita plena que se inicia na etapa lexical-silábica, por volta de 3100 a.C., com o sistema pictográfico e os logogramas ou ideogramas, vai desenvolver-se a partir do silabário que se constituiu a partir dos fenícios, os quais se apossaram da complicada escrita lexical silábica dos egípcios, derivada dos hieróglifos, e dela extraíram 24 símbolos, os mais simples para formar o silabário. A descoberta do alfabeto ocorre no século X a.C., entre os gregos, que tomaram emprestado para a base de sua escrita o silabário fenício.

Observando-se o trabalho de Emília Ferreira (1986), pode-se concluir que existe uma perfeita convergência com os resultados finais das etapas evolutivas da história da escrita descritos por Kato:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Evidentemente não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representa-

ção dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças apresentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e, por isso, pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção (1999, p.13).

De acordo com Alves, comentando a análise de Ferreira (1986),

quando a escrita é concebida como sistema de representação da linguagem, a aprendizagem é vista como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, como uma aprendizagem conceitual que tem um desenvolvimento próprio. É dada ênfase aos aspectos construtivos, isto é, para aquilo que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação (1987, p.31).

Ora, entendendo que se a escrita deve ser concebida como um sistema de representação da linguagem e, de acordo com Vigotsky, o bom ensino deveria atuar nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), deve-se, portanto, considerar as hipóteses que a criança já elaborou e as condições que lhe facilitarão elaborar outras hipóteses e generalizações mais avançadas, acerca da apropriação da linguagem escrita.

Para Vigotsky, “a única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (1984, p.120). Ainda segundo o autor,

um objeto adquire função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se nessa fun, independente das gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (1984, p.125).

Pode ser encontrada, em Vigotsky (1984) e no trabalho de Lúria (1978) sobre desenvolvimento do simbolismo na escrita, uma descrição

dos estágios observados quando uma criança desenvolve sua habilidade de escrever em fase anterior à escolaridade convencional, ou seja, um estágio inicial de rabisco indiferenciado, dissociado da palavra ou sentença; depois os rabiscos se associam às frases ditadas – “mememotécnicos”, segundo Vigotsky (1984) –, em que aparece, segundo Lúria (1978), o “sinal gráfico primário” que indica a presença de algum significado; posteriormente a escrita passa a ser um sinal que apresenta algum conteúdo específico que pode ser arbitrária, quando reflete apenas o ritmo e pode ser figurativa e pictográfica refletindo o número ou qualidades concretas do conteúdo.

Finalmente, a escrita passará a ter uma relação direta com a fala e só de forma indireta com o conteúdo, constituindo-se em um *simbolismo de segunda ordem*. Contudo, ainda existe um longo caminho a ser percorrido pela criança até o domínio do sistema de representação alfabética.

De acordo com Ferreira (1985), analisando a natureza ideográfica versus fonética da escrita ou da relação entre significante e significado dos sistemas de representação,

no caso particular da linguagem escrita, a natureza complexa do signo lingüístico torna difícil a escolha dos parâmetros privilegiados na representação (...). É o caráter bifásico do signo lingüístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência o que está em jogo... As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação original em que o primordial é representar diferenças nos significantes. Ao contrário, as escritas do tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primeira – ou primordial – é representar diferenças nos significados. No entanto, também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de forma equilibrada a natureza bifásica do signo lingüístico. (p.8-9). (...) Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educacionais e de diversas línguas. Ai podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas sub-divisões²² (1985, p. 10).

²² Uma descrição mais detalhada sobre como evolui o sistema de representação alfabética poderá ser encontrada nos trabalhos de Alves (1987, p.48-52), Ferreira (1985, p.10-14), E. Ferreira e A. Teberosky (1979 e 1981) e Kato (1999).

Tais divisões podem ser sucintamente descritas: a) distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e c) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Segundo Kato,

a capacidade de simbolização do homem começa por uma representação de primeira ordem – isto é, figuras representando coisas –, para só mais tarde atingir uma etapa em que representa a fala, já em uma simbolização de segunda ordem. No trajeto entre essa primeira fase até a escrita alfabética, o homem vai tomando consciência das várias mudanças linguísticas: palavra, sílaba e som (1999, p. 19).

Esse ponto de vista construtivo, interativo e mediado da linguagem oral e escrita, ou seja, do processo de alfabetização como sistema de representação, provoca uma revisão nas concepções sobre a língua subjacentes à prática docente, pois, segundo Ferreira,

tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polémica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global; etc. Nenhum desses discursos levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita... Se acreditamos que a criança não é uma tabula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se acreditamos que o fácil e o difícil não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se acreditamos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser aprendida, então deveríamos também acreditar que os métodos (como sequências de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais em conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (1985, p.14-15).

Do meu ponto de vista, toda criança, durante o processo de alfabetização, recapitula e reelabora o estágio final (escrita plena, fase fonográfica), em especial os períodos silábicos e alfabéticos, descritos acima por Kato, passando antes por uma fase pré-histórica de construção da

escrita, conforme Lúria e Vigotsky; até finalmente atingir os estágios pré-silábicos, silábicos e alfabéticos da linguagem escrita, conforme Ferreira e Teberosky. O não reconhecimento desse desenvolvimento psicogenético tem possivelmente levado aos grandes equívocos e dificuldades que os professores enfrentam durante o processo de alfabetização no cotidiano escolar.

No entanto, para que se dê esse processo de recapitulação e reelaboração, é preciso antes que se instrumentalize de forma competente e metodologicamente mediada nossos professores com o conhecimento sobre os sete fatores para a alfabetização: a consciência fonológica, a instrução fônica, a leitura em voz alta, a instrução do vocabulário, a instrução de compreensão, os programas de leitura independente e a formação do professor.

De acordo com Capovilla & Capovilla (2002), nos estudos empreendidos nos Estados Unidos pelo Comitê Nacional da Leitura, dentre os principais pontos levantados no seu relatório, está a importância central que ele atribui explicitamente a instruções metafonológicas e a instruções fônicas para a aquisição da leitura e da escrita. Conforme A. Capovilla e F. Capovilla (2002), a consciência fonológica é a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas:

enquanto a consciência suprafonêmica (isto é, de sílabas, sílabas e rimas) parece evoluir espontaneamente, a consciência fonêmica não. O desenvolvimento da consciência fonêmica requer experiências específicas, ou seja instruções formais (...) requer instruções fônicas (2002, p.19-24).

De acordo com Capovilla & Capovilla (2002), os parâmetros franceses explicam por que o método global ou ideovisual não funciona: "Entre a composição de uma palavra e o seu significado há uma relação que os linguistas classificam como arbitrária. A relação entre a forma ortográfica da palavra e o seu significado também é arbitrária" (2002, p.31-34). Portanto, uma criança não pode descobrir espontaneamente o significado de uma palavra escrita. Nos seus primeiros contatos iniciais com as palavras escritas, ela aprenderá a identificar algumas delas pelo comprimento, contorno ou outras características visuais. Mas ela logo se dá conta de que tais critérios são insuficientes. Essa forma de reconhecimento é análoga à que permite reconhecer desenhos ou obje-

tas, mas é ineficaz para dar conta de um número crescente de palavras escritas com que o aprendiz de leitor se defronta. Embora o leitor habil parece associar diretamente uma certa combinação de letras a um certo significado, ele só parece capaz de fazer isto porque o processo de identificação já está automatizada. Essa idéia de automatismo se assemelha à concepção de Vigotsky acerca do processo de assimilação, domínio e internalização ativas, presentes nos seus textos. Mas, Capovilla & Capovilla afirmam:

Este não é o caso do aprendiz de leitor, que deve descobrir as relações do código escrito e que, para conseguir fazê-lo, precisa que lhe sejam entregues, progressivamente, as chaves das relações entre as letras e os sons (2002, p.24).

À primeira vista, poderíamos pensar que cada palavra escrita é objeto de uma "convenção" que emparelha, arbitrariamente, um material ortográfico específico a um significado específico. Segundo Capovilla & Capovilla (2002), parafraseando-se os parâmetros franceses, é preciso lembrar que a língua escrita é um "código derivado" da língua falada. Se a relação entre a expressão sonora das palavras faladas e o seu significado é arbitrária, a relação entre a expressão sonora das palavras faladas e a sua forma ortográfica não o é. Subjacente à relação não arbitrária entre a forma ortográfica e a forma fonológica, há um princípio que a criança deve descobrir. No nosso sistema de escrita, é o princípio alfabético. O princípio alfabético corresponde ao fato de que os caracteres do nosso sistema de escrita, as letras, correspondem, isoladamente ou em seqüência, a entidades fonológicas abstratas que chamamos de fonemas. A principal dificuldade da aprendizagem da leitura, pelo menos no seu início, vem do fato de que a criança pré-leitora não fez ainda esta descoberta mental e que provavelmente não o fará se não for colocada adiante do material alfabético e ajudada, por instrução explícita, a fazê-lo. É certo que a complexidade das relações entre as letras e os sons é fonte de dificuldade. Entretanto, por trás dessa dificuldade existe uma regularidade das relações entre letras e sons que permite ao jovem aluno descobrir o princípio alfabético. Assim que tomar consciência do funcionamento do código escrito, ele compreenderá como funciona antes mesmo de esgotar a totalidade das relações entre as letras e os sons... Esta descoberta do princípio alfabético é o verdadeiro motor da aprendizagem de palavras:

É porque de aprendem progressivamente a associar uma montagem de letras de uma palavra a uma montagem de sons que lhe corresponde que o jovem leitor pode identificar uma palavra que nunca leu. Sem essa capacidade, ficassaria ou dependente de mais alguma coisa diante de cada palavra percebida pela primeira vez. O recurso a forma fonológica das palavras é, para o aluno, um meio de entrar no código escrito servindo-se do que ele possui: a linguagem oral (p.33-34) (Observatoire National de la Lecture, Centre National de Documentation Pédagogique, 2001, Apprendre à Lire: Introduction: Apprendre à lire n'est ni naturel ni surnaturel, pp. 1-4).

Por outro lado, concordamos com Hernández (1988), pois nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva – entre outros motivos, porque essas não são apresentadas de maneira compacta e coerente. Mas também porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas. Sabemos por experiência própria que existem condicionamentos culturais e práticas educacionais, concepções e valores arraigados que, de forma muitas vezes inconsciente, orientam o “currículo oculto” e a prática do professor, independentemente das novas orientações, dos novos objetivos recomendados pelos PCNs ou pelos paradigmas tradicionais, modernos ou pós-modernos, construtivistas ou pós-construtivistas conhecidos.

De acordo também com Guilhermina Corrêa, o processo de alfabetização envolve análise e síntese, numa espécie de sanfona: “uma das atividades marcantes do processo de alfabetização com base lingüística, é o exercício de demonstração de análise do todo, desmembrando-se em partes e das partes unindo-se para formar o todo” (1998, p.21-22). Corrêa propõe um processo de alfabetização que se desenvolve em textos dos mais simples aos mais complexos, combinando teorias psicolingüísticas de Frank Smith (1991), Paula Ferreira e Ana Teberosky (1988) e Ângela Pinheiro (1994), com as das lingüistas Myriam Barbosa da Silva (1981) e Miriam Lemke (1983).

De acordo com Hernández (1998), discutindo em que medida a formação docente produz com segurança a transposição didática, possibilitando uma mudança nas práticas de ensino, os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula, pois, como indica Hargreaves (1977), os profissionais que freqüentam um curso e voltam às escolas encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreen-

sivos, por isso não dividem com eles a aprendizagem realizada durante a formação. Consta Hernández, a partir de um estudo realizado na década de 60, nos Estados Unidos, que durante muitos anos os docentes não seguiam as pautas apresentadas na formação, o que levou à necessidade de explicar o fracasso das políticas de formação, além do pequeno retorno financeiro dos investimentos nessa área. Após analisar a importância de se estudar a maneira como os docentes aprendem, com base em sua experiência como formador, Hernández faz algumas observações sobre as atitudes que se constituem em obstáculos para a aprendizagem docente, a saber: o refúgio no impossível, em que o que escutamos está certo, é válido, mas é utópico, pois exige tempo, justamente o que os docentes não dispõem; o desconforto de aprender, alega-se que aprender exige muito esforço, o que leva a um bloqueio e não a um desejo de aprender; a revisão da prática não resolve os problemas, manifesta-se na atitude de dizer que a reflexão e a revisão do próprio trabalho é perda de tempo, o conveniente é dizer o que é preciso fazer; aprender ameaça a identidade, uma vez que considera que algo que leve o docente a mudar seja para ele um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos; a separação entre a fundamentação e a prática, a idéia de que o professor é principalmente um prático e não um investigador que questione a sua própria ação ou como o aluno compreende o que se pretende ensinar, responsabiliza-se a universidade que então deverá dizer o que deve o docente fazer. Em seguida, após a bibliografia, iremos apresentar dois quadros comparativos relacionando as três principais concepções de desenvolvimento e aprendizagem, com as concepções acerca da aquisição da linguagem escrita e do processo de alfabetização. Apresento também um 3º quadro alternativo, ou seja, esta nova síntese em construção.

BIBLIOGRAFIA

ADVES, José Moisés. *Estudo sobre a relação entre a extensão falada/escrita de palavras, por crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado Em Educação Especial. São Carlos: Universidade de São Carlos, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Vol. I - Introdução e Vol. II - Língua Portuguesa (PCNs) de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEE, 1997.

- CAPOVILLA, Alessandra G. S. & CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: Mundo físico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.
- CORREIA, Guilhermina Pereira. *Alfabetização com base lingüística*. Belém: UFPA/Gráfica Universitária, 1998.
- CORREIA, Rosa Maria. *Dificuldades no aprender – um outro modo de olhar*. Belo Horizonte: PUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional Análise Crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização; Cad. Pesq. São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem; Revista Pátio, Ano I, No. 4, pp 9-13, Fev/Abr 98.
- KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.
- LETE, Sérgio Antônio da Silva. *Alfabetização e Fracasso Escolar*. São Paulo: EDICON, 1988.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PINHEIRO, Georges Alberto Silva. Projeto Desencanta Tocantins: um estudo diagnóstico no cotidiano escolar dos professores licenciados no Baixo Tocantins. PROINT-0197/2000 e PROINT 270/2001 – UFPA.
- VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EdUSP, 1994.
- VIGOTSKY, L. S. *Técnicas e métodos em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOOD, David. *Como as Crianças Pensam e Aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Quadro 1. Síntese da concepção de desenvolvimento e aprendizagem e sua relação com as concepções de alfabetização e escrita, de acordo com Alves (1997), Vigotsky (1984 e 1993), Good (1988) e Emilia Ferrero (1993).

Concepções de Desenvolvimento (Pontalato I e II)	Fundamentos e conceitos básicos	Implicação para a Escrita	Concepção de Alfabetização	Aspectos relevantes e Implicações Educacionais
<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento e aprendizagem são independentes. . O desenvolvimento é independente e a aprendizagem é construída a partir de experiências que se desenvolvem sobre o plano individual. . Piaget e Inhelder são os principais representantes. 	<ul style="list-style-type: none"> . Habilidades e aquisição de respostas. . O desenvolvimento é ativo e cria condições para o processo de aprendizagem. . A aprendizagem não tem influência em alguns processos. . A aquisição de respostas e processos críticos implica no processo para a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Crianças devem seguir o desenvolvimento. . Deve-se procurar saber quando criança é capaz? . Aprender a escrever é visto como um processo. . Participar-se no jogo cognitivo. . O ensino dirige-se para o processo. . A linguagem está no sistema de símbolos para representar o mundo. 	<p>Nova concepção de escrita, a escrita é construída como um estágio de transição de unidades sensoriais, unidades gráficas, Os elementos e as relações entre procedimentos na representação.</p> <p>A alfabetização inclui a linguagem, a escrita, o sistema corporal, a orientação espacial e literária.</p>	<p>Implica nas aprendizagens, a qualidade, distribuição espacial das formas, orientação, produção e organização do currículo individual.</p> <p>A alfabetização se inicia no escola, basicamente a aprendizagem de uma técnica de decifração do sistema alfabético.</p>
				<p>EMAIS ou a seguir...</p>

<p>Desenvolvimento é aprendizado.</p> <p>O desenvolvimento é simultâneo e não se considera a interação entre ambos, devido ocorrerem simultaneamente.</p> <p>William James, Thorndike, Serchenov, Pavlov, Watson e Skinner são seus principais representantes.</p>	<p>.Elaboração e subseqüência de respostas inatas.</p> <p>. O desenvolvimento é o domínio dos reflexos condicionados.</p>	<p>Tudo pode ser ensinado, basta que se saiba como ensinar. Procura-se <u>manter</u> e <u>prolongar</u> as adequações de ensino: ênfase no método em detrimento do processo.Com base na teoria S-R, deve-se construir uma tecnologia de ensino, envolvendo máquinas de ensinar tipo o computador e ensino programado utilizando-se de vídeos.</p>	<p>IDEM acima... e a prontidão para a alfabetização, inclui comportamentos ensináveis que envolvem a capacidade de seguir instruções simples, sentar em uma cadeira, segurar um lápis de forma correta e fazer marcas semelhantes ao exemplo.</p>	<p>IDEM acima... e confunde-se processo de aprendizagem com procedimento de ensino.</p> <p>Ênfase na discriminação audiovisual (percepto-motor).</p> <p>A aprendizagem é vista como aquisição de uma técnica/habilidades específicas, na aquisição de respostas de decifração.</p>
--	---	---	---	--

Quadro 2

Concepção alternativa de Desenvolvimento (Postulado III)	Fundamentos e conceitos básicos	Implicações para o Ensino	Concepção de Alfabetização	Aspectos relevantes e Implicações Educacionais
<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes. . Privilegia-se a interação. . Foi elaborada inicialmente com a teoria da gestalt, produzindo-se uma certa síntese das duas abordagens anteriores. . Desenvolvimento inclui ambos os aspectos: maturação e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento e aprendizagem funcionam como dois círculos concêntricos, o menor representa a aprendizagem e o maior evocado pelo menor, constitui-se em desenvolvimento em aprendizagem antecede e empurra o desenvolvimento para frente. 	<ul style="list-style-type: none"> . O desenvolvimento progride de forma mais lenta que o aprendizado, criando as ZDPs. A ZDP constitui-se na distância entre o nível de resolução de problemas de forma independente (nível real) e o nível de desenvolvimento potencial que requer a ajuda de terceiros. O que a criança faz com ajuda dos outros passa a ser mais preditivo para se medir as suas "capacidades". 	<ul style="list-style-type: none"> . Sistema de representação da linguagem. . Nem os elementos nem as relações estão predeterminados na representação. . Seus principais representantes são Vigotsky; Luría, Emília Ferrero e Teberosky. 	<ul style="list-style-type: none"> . Os aspectos relevantes são de caráter construtivo. . Importa aquilo que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação. . Ênfase na compreensão da natureza do sistema de representação.

<p>Formação de novas estruturas a partir das antigas.</p> <p>Posteriormente, seus principais representantes passam a ser os teóricos da abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural: Vigotsky, Luria e Leontiev.</p>	<p>A idéia de interação leva a construção dos conceitos de mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), faz de conta no brinquedo e à formação de conceitos cotidianos e científicos.</p>	<p>No ensino, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização passam a ser privilegiados e constitui-se em condições para o avanço.</p> <p>O ensino dirige-se para o futuro, para as funções que estão presentes mas não estão amadurecidas.</p>	<p>Nesta concepção, pressupõe-se a reelaboração, a recapitulação e a ressignificação do processo histórico e milenar do sistema alfabético e de escrita pela criança que mediadamente assistida assimila pela educação formal e informal, antes mesmo da sua escolarização, este sistema.</p>	<p>A aprendizagem é vista como a apropriação de um novo objeto de conhecimento (cognitivo).</p>
--	--	--	---	---

Quadro 3 – Proposto por Pinheiro (2002), baseado em David Wood (1996) e os Capovilla & Capovilla (2002).

Concepção de Desenvolvimento (Postulado IV)	Fundamentos e conceitos básicos	Implicações para o Ensino	Concepção de Alfabetização	Aspectos relevantes e Implicações Educacionais
<p>CONCEPÇÃO ALTERNATIVA: Ineficácia do autor do Artigo/Mini-curso. Jerome Bruner pode se enquadrar nesta concepção, juntamente com os pós-piagetianos, cognitivistas experimetais e s.</p>	<p>. A aprendizagem envolve a procura de um padrão de regularidade e previsibilidade. . A instrução serve para ajudar as crianças na formação e descoberta desses padrões e regras.</p>	<p>. Explora-se a natureza do pensamento criativo e da originalidade: estimam e les em função não só de nossa capacidade de adquirir informação, mas também da capacidade de "ir além" dela pela invenção de códigos e regras.</p>	<p>. Para além do construtivismo. . Processamento de informação. . Método fisiológico, de acordo com Capovilla e Capovilla (2002). . Método Alfabetização com base Linguística, de acordo com Coriá (1988).</p>	<p>. Aprendizagem se dá através de instruções lúricas e metafóricas. Inicia-se pelas vogais, passando pelas consoantes, sentenças, até chegar ao texto.</p>

<p>De acordo com David Wood, "a teoria de Bruner, influenciada pela cibernética e, pela assimilação da teoria da informação pela psicologia na década de 60, parece estar a meio-caminho entre os de Piaget e Vigotsky" (Grifo nosso).</p>		<p>Considera-se que seus pressupostos aprofundam-se da Psicologia experimental mais atual e criam bases para uma Pedagogia experimental sugerida por Vigotsky e Piaget.</p>		<p>O processo é inicialmente analítico, pois começa com o todo, em texto, mas chega até o fonema e num caminho inverso vai mostrando ao aprendiz que a representação da fala se faz através de estruturas que se juntam e que se separam, que se unem de várias formas e variadas vezes, para transmitir mensagens.</p>
--	--	---	--	---