

A diversidade de escritas e o trabalho docente

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

Luiz Antonio Gomes Senna

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Nas últimas décadas, no Brasil, um número crescente de alunos vem sendo encaminhados para atendimento especializado, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita e por não seguirem a linearidade curricular, em séries ou anos de estudos, proposta pelo sistema educacional. Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Tal entendimento é decorrente de paradigmas desenvolvimentistas e naturalistas que vêm influenciando os conceitos subjacentes à aprendizagem da escrita alfabética. Esse trabalho tem como objetivo problematizar a sustentação teórico-conceitual do caráter universal atribuído ao desenvolvimento da escrita alfabética, bem como a caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual. Os resultados dessa pesquisa apontam que as bases teóricas que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da escrita podem ser refutadas, uma vez que se originam de estudos de natureza conceptualista e mentalista. Esses estudos, de natureza hipotética, não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que caracterizem o ser humano na sua normalidade. Além disso, o sujeito objeto dessas pesquisas de base universalista, via de regra, é um sujeito idealizado, atemporal e universal, que em nada pode ser identificado com os alunos reais, de características plurais. A partir de um paradigma contemporâneo, conclui-se, nessa pesquisa, que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural. O que implica que diferentes sujeitos socioculturais, com modos de organização e operação mentais igualmente distintos, apresentam formas diversas de interação, conceituação e uso da escrita. Os diferentes modos de escrita são legitimados e

referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico, que define sistemas mentais plurais. Dessa forma, a diversidade de escritas não pode ser considerada produto de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito, mas como fenômeno legitimamente produzido, a partir de atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. Tal diversidade indica, nessa perspectiva teórica, modos de pensar, aprender e se expressar de sujeitos cognoscentes diversos.

Palavras-chave: Linguagem; Escrita; Distúrbio de aprendizagem.

Introdução

Nas últimas décadas temos acompanhado, no Brasil, um número crescente de alunos que, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita, têm sido encaminhados às unidades de saúde pública ou clínicas e consultórios privados, para atendimento especializado. Segundo Garcia (2004), o número de encaminhamentos tem tomado tal proporção que o problema começa a ser entendido como uma questão de saúde pública.

Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Dessa forma, alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita são previamente rotulados por grupos de educadores e agentes da saúde como portadores de alguma dificuldade ou disfunção. A criança desviante, ou imatura, surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização.

Tais dispositivos são decorrentes de uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que vem se difundindo na formação tanto dos profissionais da área biomédica, como dos profissionais de educação, pautando-se, por influência da área médica, no paradigma de normalidade x anormalidade, a partir do qual se espera um padrão de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Nessa direção, fatos da escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como deficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de aprendizagem e domínio da escrita seja analisado por meio de critérios

perpassados pelo pensamento naturalista. Tais critérios obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo, como se explica a seguir.

A tentativa de associar defasagens – lesões, disfunções ou imaturidades – orgânicas, localizacionistas, às questões referentes à construção da escrita denuncia um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conforma-se aos preceitos das ciências naturais, uma vez que atividades humanas passam a ser analisadas como coisas e reificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos. Dessa forma, o que se observa é a transferência do campo das investigações da linguagem, enquanto fenômeno simbólico, individual, para o campo das ciências naturais, biomédicas, tratando-a como fenômeno da natureza da biologia humana - biológico e universal.

Diante disto, o objetivo deste trabalho é problematizar a sustentação teórico-conceitual do caráter universal atribuído ao desenvolvimento da escrita alfabética, bem como a caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual.

Uma crítica aos estudos que sustentam um padrão universal biológico de desenvolvimento da escrita alfabética ou mesmo da fala

De acordo com Machado (2013), o desenvolvimento da escrita e da fala não se constitui a partir de padrões biológicos universais como pressupõem os estudos de tradição racionalista¹, bem como também advogam os estudos de abordagem naturalística² que vem sendo realizados na contemporaneidade.

¹ O Racionalismo diz respeito a um modelo epistêmico oriundo da Filosofia Racionalista da Idade Moderna, iniciado em Descartes. Representa, historicamente, uma abordagem do campo da construção do conhecimento que defende o argumento de que existem numerosas ideias do espírito que surge de uma atividade inata da própria mente e é somente por essas ideias interiores, produzidas pelo poder cognoscitivo inato do homem que o pensamento é capaz de ser expresso a partir da linguagem. Tais concepções foram vistas com muito desagrado pela investigação linguística dominante, desde o final do século XIX até meados do século XX (CHOMSKY, 1972a; CHOMSKY, 1972b). Entretanto, essas suposições relativas à estrutura mental inata, feitas por Descartes no século XVII, reemergiram na contemporaneidade (inicialmente sem qualquer consciência dos seus antecedentes históricos) em meados do século XX com o desenvolvimento daquilo que viria a se chamar Gramática Gerativa ou Generativa, ressuscitando uma tradição extinta há muito tempo e largamente esquecida.

² O termo “naturalista” ou “pesquisa naturalística” é empregado por Chomsky (2005). Segundo o autor, trata-se de “uma tentativa de estudar os seres humanos, como fazemos com qualquer outra coisa no mundo natural” (CHOMSKY, 2005, p. 235). A partir de tal abordagem, Chomsky define a linguagem como um objeto biológico e defende que tanto a mente/cérebro e a própria linguagem devem ser analisadas segundo a metodologia das ciências naturais.

Tais estudos, ao pressuporem a linguagem como um sistema biológico e uma universalidade em sua aquisição e desenvolvimento, induziram à ideia equivocada de que padrões que se apresentam diferentes do esperado e pré-determinado para o desenvolvimento da linguagem seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito - uma vez que tal desenvolvimento seria determinado biologicamente.

Esses estudos, ao definirem a linguagem como um objeto biológico, encaminharam as pesquisas do campo das investigações linguísticas para o domínio das ciências biomédicas, o que viria a constituir a sustentação teórica da concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita – e até mesmo, do próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita.

No entanto, segundo Machado (2013), tais estudos podem ser refutados a partir dos seguintes argumentos:

1. Trata-se de estudos conceptualistas e mentalistas³ e, portanto, hipotéticos. Não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que tais ciências descrevam a Filogenia Humana e, muito menos, caracterize o ser humano na sua normalidade. As hipóteses são apenas leituras feitas de certo comportamento humano, a partir de certos paradigmas conceituais.

2. Os estudos sobre a mente humana e a produção mental - enfim, a linguagem - jamais poderiam ser arrolados como fenômenos da área biomédica, do modo como tem sido conduzido pelos estudos de abordagem naturalística. Isso porque a mente humana e a linguagem - fenômenos simbólicos – apresentam uma natureza diversa e não podem se confundir com o aspecto neurofisiológico da mente, ou seja, com o próprio funcionamento do cérebro – um fenômeno físico natural. A mente e a linguagem, como fenômenos simbólicos, apesar de se constituírem a partir de uma predisposição humana, não se materializam da mesma forma em todos os seres humanos. As mentes se especializam e se organizam

³ Uma teoria conceptualista é aquela cujo objeto é um fenômeno simbólico e, portanto, não físico, mas conceitual. Já os estudos mentalistas têm como objetivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo. Como descrevem uma realidade mental não podem ser verificados empiricamente e, portanto, são apenas hipotéticos (MACHADO, 2013).

culturalmente. O que implica a concepção de que sujeitos de culturas diversas apresentam mentes com propriedades distintas, de tal modo que estruturam e fazem uso da escrita e da fala de forma igualmente diversa.

3. Correlacionar, tal como vêm sendo feito nos estudos em Neurolinguística, modelos particulares de funcionamento neurofisiológico do cérebro com o que tem sido considerado “desvios” da escrita ou da fala - entendidos como manifestações que não se enquadram nos princípios da gramática normativa – não é argumento suficiente para que se possam explicar fatos linguísticos em termos neurofisiológicos. Isso porque, na definição do que seja “desviante” e do que não seja, prevalece, sempre, o julgamento do pesquisador, influenciado por paradigmas conceituais.

4. Em quem se baseia e a quem se destina o corpo teórico desenvolvido por essas teorias, ou seja, quem é o sujeito sociocultural dessas pesquisas é o sujeito cartesiano⁴ – um sujeito idealizado, atemporal e universal - que ajuíza o mundo, estrutura e faz uso da linguagem a partir de parâmetros lógico-formais. Tal sujeito em nada pode ser identificado com os sujeitos sociais reais, alunos das escolas públicas brasileiras - especialmente aqueles que têm sido referidos como sujeitos do Fracasso Escolar. Tais estudos não foram verificar qual era a demanda de pensamento dos sujeitos em sua pluralidade, nem tampouco levaram em consideração que culturas diferentes estruturam e fazem uso da fala e da escrita de modos diferenciados.

A ideia equivocada de que a linguagem fosse um fenômeno biológico estável universal, não se restringiu apenas à língua oral, sendo estendida à escrita. A seguir, problematiza-se a sustentação teórico-conceitual do caráter desenvolvimentista atribuído à escrita alfabética na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). A opção por relativizar tal estudo se justifica no fato de que a teoria sobre a psicogênese da língua escrita dessas autoras representa um marco nos estudos sobre a escrita e é referência, até hoje, não apenas na área de educação, mas em todas as ciências que tomam a escrita como objeto de investigação e atuação. Tal teoria foi a primeira que buscou descrever o processo de construção mental da

⁴ Entende-se por sujeito cartesiano o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por Descartes em termos ideais, no século XVII.

escrita, determinando uma mudança na concepção da escrita que passou a ser vista como um fenômeno produzido na e pela mente, contrapondo-se a teoria que prevalecia até a década de 1970 - a teoria comportamentalista.

Não se podem negar os avanços que a teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky proporcionou aos estudos sobre a escrita, entretanto, essa teoria, ao conceber um caráter desenvolvimentista à construção da escrita, acarretou um entendimento equivocado de que os sujeitos que não alcançassem os níveis propostos de desenvolvimento teriam algum problema interno individual impeditivo. Nas próprias palavras de Ferreiro e Teberosky: “se as estagnações num domínio e no outro não se podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.250).

Conforme Machado (2013), tal entendimento equivocado foi decorrente do fato da teoria da psicogênese ter sido fortemente influenciada pelas teorias experimentais européias sobre o desenvolvimento da inteligência. Segundo os princípios gerais dessas teorias, a inteligência é uma faculdade biológica universal de nossa espécie, cujo desenvolvimento é homogêneo entre todos os seres humanos e se pode observar empiricamente.

De acordo com Piaget (1971) – a influência mais notória da teoria da psicogênese – a faculdade de inteligência explica-se pela existência de certas propriedades cognitivas, que, em seu conjunto, resultam na mente humana. Para Piaget (1971), a mente humana é um organismo que reage ao meio em movimentos de assimilação e reequilibração. Além disso, para Piaget (1971), a mente dispõe de propriedades potenciais cujo desenvolvimento depende, ao mesmo tempo, de evolução maturacional do sistema nervoso e de experiência de aprendizagem.

Dessa forma, para Piaget (1971), a assimilação das propriedades dos objetos experienciados pela criança dá-se em coerência com o nível de seu desenvolvimento maturacional. Isso significa que crianças em diferentes estágios de desenvolvimento maturacional assimilam um mesmo objeto de formas diferentes, sem, no entanto, tratá-los como objetos diferentes. Isso também significa que um mesmo conceito mental sofre um processo de desenvolvimento, à medida que sua representação evolui conforme evoluem as operações de assimilação formuladas pela criança ao longo de sua maturação.

De acordo com Senna (2011), tais referenciais piagetianos tornaram-se um problema para uma teoria desenvolvimentista de construção da escrita, especialmente pelo fato de que esta é, por natureza, um objeto cultural, presente tão somente em parte dos grupos sociais ao redor do planeta e passível de existir sob diferentes formas - alfabéticas e não alfabéticas. Por esse motivo, a psicogênese precisou lançar mão de outros referenciais teóricos, com os quais buscou dar um caráter desenvolvimentista à construção da escrita. Foram duas as referências utilizadas: a teoria gerativa de Chomsky e a teoria social da mente de Vygotsky.

Quanto à teoria gerativa de Chomsky, a psicogênese apenas incorporou um de seus princípios operacionais básicos: os universais linguísticos (MACHADO, 2013). Para Chomsky (1972b), os universais linguísticos são o material inato do módulo mental responsável pela aquisição da língua oral – o dispositivo de aquisição da linguagem.

A psicogênese se vale desse princípio para tratar da escrita como um sistema simbólico tão associado às faculdades inatas do ser humano, como a fala. Pois se houvesse universais inatos relacionados à escrita, estes funcionariam como elementos essenciais - como uma propriedade primária da espécie humana -, com a mesma fisionomia dos objetos arrolados no modelo de desenvolvimento e de experiência descrito na teoria de Piaget (SENNA, 2011).

Entretanto, de acordo com Senna (2011), não se pode atribuir valor essencial à escrita, nem, tampouco, associar os universais linguísticos da teoria de Chomsky a outros possíveis universais que a psicogênese empregue na caracterização do sistema de escrita. O valor empírico dos universais linguísticos está associado à evidência incontestável de que todos os seres humanos desenvolvem a língua oral (excetuando-se os casos patológicos), bastando para isso que estejam em interação com a fala de sua comunidade. Esse processo ocorre entre crianças situadas nas mais diversas partes do planeta e sob as mais variadas circunstâncias socioculturais. Diferentemente, a escrita, é um sistema de comunicação e expressão que alcança a humanidade de forma desigual, estando fortemente associado a vocações de natureza cultural, havendo um número significativo de pessoas ao redor do mundo que não utilizam nenhum tipo de escrita.

Desse modo, não se pode argumentar em favor de uma estrutura comum capaz de caracterizar um sistema humano de escrita - ou mesmo de grafismos -, nem tampouco a existência de um processo universal de evolução dos grafismos de formas básicas a formas gradativamente mais complexas. Assim, segundo Senna (2011), é pouco provável que se possa sustentar

algum tipo de analogia entre o desenvolvimento estrutural e funcional da fala e o da escrita. Entretanto, é exatamente essa analogia que dá sustentação ao conceito de desenvolvimento aplicado à escrita na teoria da psicogênese.

A noção de desenvolvimento da escrita, na psicogênese, é traçada na forma de quatro níveis⁵, nos quais são descritos formas específicas de grafismos associadas às hipóteses que os sujeitos apresentam com relação à construção da escrita. A questão que Machado (2013) problematiza é: como se dá a passagem de uma etapa para outra, tendo em vista que as propriedades materiais e representacionais dos grafismos típicos de cada uma das etapas não são evoluções naturais, biologicamente determinadas numa cadeia de desenvolvimento. Por esse motivo, a psicogênese, mais uma vez, necessitou lançar mão de um recurso oriundo de outro campo teórico, desta vez a clássica teoria social da mente, de Vygotsky.

Vygotsky (2007) desenvolveu uma teoria consistente sobre as implicações do meio cultural no funcionamento da mente, deslocando o foco de atenção nos estudos da mente para o processo de trocas sociais que resulta na formulação de conceitos. Para Vygotsky, o objeto do conhecimento não é fixo nem constante uma vez que a mente se concentra não no objeto em si, mas nos valores conceituais dos objetos. Os conceitos não têm um valor fixo porque não se trata de categorias lógico-formais de caráter essencial como em Piaget, ao contrário, são os mais diversos porque são conceitos socioculturais atribuídos pelos diferentes sujeitos sociais.

Entretanto, Senna (2011) salienta que o emprego de Vygotsky na psicogênese adquiriu muito mais o papel de justificativa da perspectiva desenvolvimentista adotada na teoria do que um caminho para discutir a complexidade da construção da mente em face de situações de ensino-aprendizagem tipicamente relacionadas a padrões culturais.

Ferreiro e Teberosky (1999) lançam mão de Vygotsky para explicar o processo evolutivo ao longo da construção da escrita. Elegem a figura do professor como o elemento mediador entre a cultura escrita e a mente em processo de alfabetização, dentro de um contexto experimental intitulado “ambiente alfabetizador”. No entanto, lançaram mão de uma pressuposição que não é coerente com Vygotsky: a ideia de que todo sujeito alfabetizando traz para a escola uma hipótese sobre o valor social da escrita, a qual será a base inicial para todo o processo de desenvolvimento proximal à escrita alfabética. Tal pressuposição deriva, portanto, um

⁵ As etapas da construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) são as seguintes: etapa pré-silábica; etapa silábica; etapa silábico-alfabética e etapa alfabética. Para maiores detalhes verificar a referência.

juízo equivocado que toda pessoa, ao entrar na escola, já compartilhe o conceito cultural de escrita alfabética, algo que a torna, por conseguinte, sujeito potencial da cultura escrita (SENNA, 2011).

De tal forma, Machado (2013) salienta que a psicogênese não leva em conta a propriedade mais significativa da teoria social da mente formulada por Vygotsky: a diversidade cultural. O sujeito cognoscente considerado na psicogênese (o mesmo que figura na maioria dos estudos científicos: o sujeito cartesiano) não é o mesmo com o qual nos deparamos em nossas salas de aula, até porque nestas prevalecem a diversidade.

Assim sendo, aquilo que é proposto pela psicogênese não pode ser tomado como padrão de desenvolvimento universal da escrita. Até porque, a escrita alfabética não é um traço filogenético em nossa espécie. Tal fato pode ser comprovado pelo número significativo de pessoas espalhadas nas mais diversas regiões do mundo cujas culturas não empregam códigos alfabéticos ou ainda pelo fato de que mesmo entre povos que empregam tal escrita, uma experiência de alfabetização não acarreta resultados iguais entre todos os sujeitos. E essa diversidade de escritas tem tal proporção que não pode ser tomada como erros ou reflexos de patologias neurofisiológicas.

Segundo Machado (2013), a questão que deixou de ser levantada por Ferreiro e Teberosky na psicogênese e ainda precisa ser respondida é: até que ponto a hipótese de escrita formulada pelo aluno, não seria um juízo induzido pelo tipo de orientação dada pelo professor ou pelo tipo de experiência social que formou o aluno, variando, portanto, de pessoa para pessoa?

Entende-se que a escrita não pode ser tomada simplesmente como um sistema de comunicação e expressão isolado do contexto sócio-histórico cultural, pois sua natureza é, irremediavelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrita. Senna (2011) alerta que essa não é uma tarefa nada fácil para um grupo de sujeitos de cultura preponderantemente oral que representam mentalmente a escrita como um instrumento da sociedade que os oprime e os torna invisíveis.

Além desse grupo de sujeitos não se identificarem na/com a escrita, também não atribuem a ela o mesmo valor. Diferentes sujeitos sociais tornados alunos apresentam diferentes conceitos sobre a escrita. Há aqueles que ao chegarem à escola pela primeira vez já são capazes de reconhecer o sentido da escrita, devido a sua experiência sociocultural de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fator ordinário

e necessário ao convívio social. É justamente entre esses últimos que se encontra a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita. Construção da escrita tomada aqui não apenas como a capacidade de conceitualização e uso da escrita nos mais variados contextos de produção, mas, nos termos de Machado (2013), como um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faça sentido. Um processo de constituição da própria identidade como um sujeito letrado.

Dessa forma, havendo tal pluralidade tanto quanto ao fator identitário no emprego da escrita quanto aos sentidos que são atribuídos a ela, não é possível a concepção de universalidade na construção da escrita. O processo de construção da escrita é singular, bem como a própria experiência de aprendizagem da escrita, uma vez que essa se dá, necessariamente, em um dado contexto cultural cujas propriedades não podem ser desprezadas. É disto que trata a próxima seção.

Caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita alfabética

Diante do entendimento de que a estruturação e o uso da escrita não se constituem a partir de padrões universais, faz-se necessário a caracterização da diversidade nesse processo. Para tanto é preciso reconhecer: primeiro, a natureza eminentemente cultural da escrita; segundo, que os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a crença de que todos os sujeitos apresentam um padrão universal de desenvolvimento da escrita.

Como visto, é justamente no fato de os seres humanos não reagirem homoganeamente à escrita que repousa a evidência de que não é possível sustentar uma teoria mental de construção de conhecimentos e conceitos de caráter universal. Estudos como de Bruner (1986) e Vygotsky (1991; 2007), contribuem para o entendimento de que as estruturas conceituais são individuais. Portanto, cada sujeito apresenta estruturas conceituais com características próprias, definidas a partir do modo como operam sua mente. Por conseguinte, a partir destes estudos, Machado (2013) propõe outra forma de tratar da diversidade de falas e escritas, de tal modo que essas deixem de ser vistas como erros ou sinais de distúrbios simplesmente porque não coincidem com modelos teóricos gramaticais regidos por um juízo lógico-abstrato cartesiano.

A partir da perspectiva teórica de Vygotsky (1991; 2007) é possível compreender que os conceitos são produzidos a partir de materiais fornecidos pela cultura, num processo de internalização da interação social. Vygotsky (1991) entende a interação verbal como constitutiva dos processos cognitivos a partir da inserção do homem em um determinado grupo social.

No entanto, a mera relação entre pessoas não é fator decisivo na formação de conceitos, pois esses se formam a partir de processos mentais superiores. Segundo Vygotsky (2007), conceitos naturais ou científicos são produtos de processos mentais superiores a partir de relações intrapessoais. As ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos, mediadas por operações simbólicas. Assim, Vygotsky entende o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação.

Dessa forma, apesar de todo o aparato que é peculiar à mente humana, existe um sujeito que o opera segundo suas intenções e modos de pensar. Mente e modos de pensamento são fenômenos distintos:

Por mente compreende-se o conjunto de faculdades simbólicas (representacionais e operacionais) que permitem ao homem construir conhecimentos; por modo de pensamento compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente. São as maneiras de operar a mente que sofrem influência da experiência cultural, pois refletem as diferentes formas como as sociedades interpretam o mundo (SENNA, 2011, p. 250).

Segundo Bruner (1986), os modos de pensamento podem ser definidos como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Desse modo, diferentes sujeitos sociais, a partir de modos diversos de operação mental, interagem com o mundo de forma distinta, acarretando diferentes maneiras de representação dos objetos de conhecimento – nesse caso a escrita.

Senna (2011) identifica dois modos de pensamento com impacto relevante sobre a construção e o emprego tanto da fala quanto da escrita. O modo de pensamento narrativo, que opera com dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados. Diversamente, o modo de pensamento científico que, influenciado pela

cultura cartesiana, opera sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto.

A seleção por um ou outro modo de pensamento é decorrente de inúmeros fatores, desde a familiaridade com aquilo a ser representado até o estilo pessoal de cada um. Entretanto, de acordo com Senna (2011), existe um fator de ordem cultural que interfere sobremaneira nos modos de pensamento. Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Diferentemente, em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita – ou seja, pela cultura civilizada pela ciência - e pelo modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer.

Esses modos de pensamento interferem não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas também na maneira como o representam. Assim sendo, os modos de pensamento intervêm diretamente no comportamento, no aprendizado, na forma de comunicação, na maneira como os sujeitos estruturam e fazem uso da fala e da escrita.

Machado (2013) discute uma teoria sobre a mente que destaca os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas estruturam e fazem uso da fala e da escrita. Segundo a autora, sujeitos com modo de pensamento científico podem facilmente formular escritas que se aproximem da escrita padrão⁶. Isso porque para produzir um texto escrito formal o sujeito precisa dispor de um modo de organização mental que lhe permita operar sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto. Ou seja, a escrita padrão está associada a um modo de pensar científico.

Por outro lado, segundo Machado (2013), sujeitos com modo de pensamento narrativo podem produzir modos de escrita diferenciados, com símbolos gráficos que se apresentam de forma incidental e casual, com uma organização morfossintática com marcas de sua oralidade, revelando baixo nível de planejamento e de controle de variáveis. Quanto mais periférica a condição do sujeito social em relação ao mundo cartesiano, mais distante estará sua escrita da norma padrão.

⁶ Segundo Bagno (2009), a norma padrão é o modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa. De acordo com Machado (2013), a escrita padrão corresponde a um sistema fechado – uma entidade fixa -, uma vez que sua estrutura é controlada pelo poder público institucional.

No entanto, os diferentes modos de escrita não podem ser considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. É preciso considerar que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural. Trata-se de um processo de apropriação e elaboração da cultura. É por meio da relação com o(s) outro(s) que o sujeito estabelece relações com a escrita e nessa interação com o outro, com a cultura e com o objeto de conhecimento formula seu próprio conceito de escrita.

Os diferentes modos de escrita, formulados pelos diversos sujeitos culturais, a partir de seus diferentes modos de pensamento, de acordo com Machado (2013), são legitimados e referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico. Segundo Senna (2007), o sistema metafórico é um modelo de sistema aberto, em que o valor de verdade de cada texto não mais poderia ser validado por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, sendo necessário estabelecer novos princípios explicativos à luz de novos parâmetros gramaticais baseados em sistemas mentais plurais.

Senna (2007) explica que na metaforização não há uma lógica a priori determinante, mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão. Diante disso, a avaliação de qualquer produção textual não deve estar associada a sua forma estruturante, mas, a sua adequação comunicativa, regida, ao mesmo tempo, pelas intenções comunicativas do sujeito e pelos contextos de uso.

Como salienta Machado (2013),

É justamente a partir das interações sociais que o sujeito aprende a escrever, não como pensavam os cartesianos, com base em sistemas cognitivos universais e inatos que se desenvolveriam em estágios sucessivos pré-determinados, mas com base em sistemas cognitivos plurais. Assim, diferentes sujeitos, com modos de pensamento igualmente diversos, a partir de um processo de aproximação e de transformação contínua com o outro e com sua escrita, institui sistemas mentais metafóricos essencialmente novos, construídos pela confluência de características do sistema da fala e da escrita padrão (MACHADO, 2013, p.122).

Enfim, a escrita em seu uso real se estrutura não como a linguística tradicional a define – como um sistema fechado – mas como sistemas metafóricos diversos, tornando-se inumeráveis as possibilidades de modos de escrita. O que significa que diferentes sujeitos

sociais fazem uso de diferentes modos de escrita que se estruturam não a partir de critérios intrínsecos ao sistema da escrita, mas a partir das suas próprias intenções e das características dos diferentes contextos comunicativos.

Considerações Finais

Neste trabalho são tecidos argumentos que sustentam a concepção de que a escrita não constitui um fenômeno biológico de caráter universal. Contrariamente, caracteriza-se a escrita, nos termos de Machado (2013), como um fenômeno conceitual singular.

Tal concepção implica o entendimento de que diferentes sujeitos socioculturais – instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente construídos com base na complexidade de fatores que os tornam sujeitos plurais - interagem e conceituam a escrita de modos diversos. Tal diversidade ocorre porque esses sujeitos sociais plurais apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com o mundo, com o outro e com a escrita, resultando em diferenças individuais na estruturação e no uso da fala e da escrita.

O entendimento de que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural permite a compreensão de que os diferentes modos de escrita não podem ser validados por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, nem, tampouco, considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito.

Em inúmeras situações, o aluno produz certo tipo de escrita cuja natureza o educador não compreende e acaba por considerar como erro produtivo. Muitas patologias estão sendo artificialmente criadas a partir de uma visão de erro enquanto sintoma de um distúrbio. O educador, ao entrar em contato com um texto de um aluno, não pode simplesmente localizar aquilo que está em desacordo com a norma, cabe a ele também efetivamente compreender com que mecanismos o aluno construiu aquela escrita.

A consolidação do processo de formação de sujeitos capazes de utilizar a escrita sob condições formais⁷ depende, em parte, da capacidade do educador identificar os fatores que

⁷ O termo escrita formal é usado nesse trabalho para referir uma condição de produção que exija uma forma de escrita padrão.

concorrem para o surgimento das estruturas ortográficas, lexicais e gramaticais presentes nos textos produzidos por seus alunos. O educador precisa compreender que o desenvolvimento dessas estruturas não tem caráter universal e, portanto, comporta a diversidade.

O fato de um número expressivo de alunos permanecerem à margem da condição de sujeitos da escrita nos leva a crer que o fundamento teórico e a abordagem metodológica empregados pelos educadores, nos processos de alfabetização, não lhes vêm oportunizando condições de mediar, de forma satisfatória, o desenvolvimento proximal do seu aluno a um estado de letramento que supere a condição de analfabetismo funcional. Portanto, o ponto central de toda discussão é a necessidade de uma reformulação das metodologias empregadas nos processos de alfabetização formal, bem como da própria concepção do processo de apropriação e elaboração da escrita.

Referências Bibliográficas

Bagno, Marcos (2009). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 51ª Edição. São Paulo: Edições Loyola.

Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.

Chomsky, Noam (2005). A linguagem de uma perspectiva internalista. In Noam Chomsky, *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente* (pp. 235-281). Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP.

Chomsky, Noam (1972a). O aspecto Criador do Uso da Linguagem. In Noam Chomsky, *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista* (pp. 13- 41). Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Chomsky, Noam (1972b). Aquisição e Uso da Linguagem. In: Noam Chomsky, *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista* (pp. 75- 88). Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Ferreiro, Emilia, & Teberosky, Ana (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora.

Garcia, Ana Luiza Marcondes (2004). Fonoaudiologia e Letramento. In Ana Teresa Brant de Carvalho Dauden, & Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis, *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico* (pp. 15-35). São Paulo: Editora Pancast.

Machado, Maria Letícia Cautela de Almeida (2013). *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Piaget, Jean (1971). *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.

Senna, Luiz Antonio Gomes (2011). Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In Elena Godoy, & Luiz Antonio Gomes Senna. *Psicolinguística e Letramento* (pp. 195-261). Curitiba: Editora IBPEX.

Vygotsky, Lev Semenovich (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semenovich (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.