

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS
ENTRE PESQUISADORES
VIGOTSKIANOS
E NÃO-VIGOTSKIANOS***

Dagoberto Buim Arena**



<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.8096>

Resumo: *o ensaio elege como tema a análise de divergências e convergências criadas a partir de teses postuladas por Vigotski que sustentam a posição de teóricos a respeito da necessidade ou não de tomada de consciência fonológica no campo da alfabetização. A predominância dos estudos que tomam a consciência fonológica como uma necessidade no processo de alfabetização, considerada consensual e inquestionável em algumas esferas, motivou o aprofundamento da discussão. As conclusões indicam que os princípios vigotskianos sobre a apropriação da linguagem escrita podem oferecer dados tanto para os pesquisadores que defendem essa necessidade quanto para os que dela discordam.*

Palavras-chave: *Vigotski. Alfabetização. Consciência fonológica.*

O objetivo do ensaio é analisar e comparar posições teóricas e metodológicas entre a linguagem oral e a linguagem escrita, no campo da alfabetização, encaminhadas por Vigotski e por dois estudiosos contemporâneos, Solovieva e Rojas (2017), que se situam no mundo plural da Teoria Histórico-Cultural e, em virtude dessa pluralidade, desvelar interpretações convergentes e divergentes. Pretendo ainda analisar outros pontos de vista sobre o tema, fora do espaço teórico vigotskiano, para conceder a ele um ponto de vista exotópico.

A metodologia, portanto, incorpora investigações sobre o tema nos estudos de Vigotski (1896-1934) e de estudiosos de sua vasta obra que

* Recebido em: 15.04.2019. Aprovado em: 16.05.2019.

** Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. Líder do Grupo de Pesquisa: Processo de leitura e de escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). Livre Docente em Leitura. E-mail: dagobertobuim@gmail.com.

permitiram ao longo do tempo interpretações múltiplas. Outros pesquisadores como Catach (1996), Ferreiro (2004) e Olson (2010), à margem dos estudos vigotskianos e do conjunto teórico da assim chamada Teoria Histórico-Cultural serão chamados para entrar no debate com o intuito de lançar luzes sobre o delineamento do objeto a ser ensinado no processo de alfabetização, mas com um viés bem definido, ou seja, a linguagem escrita e a sua relativa autonomia em relação à oral, no que concerne às relações dos elementos materiais de sua composição.

Apesar de ser um velho e desgastado debate, aparentemente sempre vencido pelos que veem a linguagem escrita como decorrente e submetida às leis e aos elementos da linguagem oral, as razões para sua inserção aqui se apoiam em argumentos divergentes sobre o mesmo objeto no interior do mesmo campo de estudos. Destacadamente, a temática nodal do ensino inicial da linguagem escrita se situa, em seu percurso histórico, nos embates entre os campos de conhecimento dos quais se alimenta a didática específica de alfabetização, isto é, nas vertentes dos estudos sobre o desenvolvimento do homem, na apropriação e a criação de conhecimentos, e, sobretudo, em diferentes concepções de linguagem e seus desdobramentos didáticos.

As linhas demarcatórias entre essas vertentes são, evidentemente, postas pelos estudiosos dessa temática quando optam, de um lado, por uma concepção naturalística e fisiológica do desenvolvimento da criança, ou, de outro, por uma concepção cultural, social e histórica, ou, ainda, pela escolha, como objeto de ensino, das unidades formais da linguagem oral e seu vínculo estreito com as da linguagem escrita, entendida esta última como sistema estável, fixo, impessoal e apartado das relações humanas.

Há, ainda, outro ponto de vista oposto a este, isto é, o que opta pela escolha do ensino da linguagem escrita com ênfase nas trocas verbais escritas, isto é, nas intervenções concretas, nos enunciados da vida cotidiana nascidos das raízes culturais, sociais e históricas de uma nação ou de uma comunidade. Esses enunciados se aninham em gêneros de linguagem escrita, que, por sua vez, desrespeitam as fronteiras de categorizações para constituir modos humanos de pensar com base na construção gráfica da linguagem. Uma questão inquietante tem incomodado os pesquisadores em alfabetização: como lidar com as questões formais sem que seja anulada a função sociocultural de troca de enunciados escritos da vida cotidiana, necessários para a formação da consciência do homem?

Nesse campo de estudos, opto por me alinhar a alguns dos princípios defendidos por Vigotski, sem, entretanto, abandonar um olhar crítico,

especificamente em dois de seus trabalhos sobre desenvolvimento de conceitos, notadamente conceitos na área da linguagem e da linguagem escrita, e na relação entre o pensamento e a palavra, em duas versões de suas obras: uma edição espanhola de 1997, e uma versão brasileira de 2001.

Linguagem oral e linguagem escrita: aproximações e distanciamentos

As análises e os estudos de Vigotski a respeito da linguagem escrita e de sua aprendizagem são dedicados a críticas a teorias que estabeleciam pré-requisitos para a aprendizagem. Sua pergunta inicial, que desencadearia páginas de reflexões não convergentes, se situa no distanciamento entre o domínio da oralidade e da escrita por crianças historicamente situadas no início do século XX, na Rússia, no início da escolaridade, entre sete e oito anos. Suas afirmações são incisivas, como de costume, ao estabelecer distinções entre a oralidade e a escrita:

Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais do seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita. A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento (VIGOTSKI, 2001, p. 312. Grifos nosso).

Permito-me analisar este trecho para, posteriormente, fazer referência a outra de suas afirmações a respeito do conceito de elementos ou de unidades constitutivas da linguagem oral e da escrita, com consequentes desdobramentos que se darão em relação à escolha do objeto de ensino na alfabetização, tema anunciado na introdução.

Vigotski toma alguns conceitos fulcrais para suas conclusões: o de desenvolvimento histórico e o da relação entre aparência e essência,

conceitos muito caros ao investigador que assume o pensamento marxista como referência. A primeira conclusão reconhece a história da linguagem escrita como distinta da história da linguagem oral, portanto atribui àquela o caráter de independência em relação a esta última, em seus traços essenciais, supostamente os traços que definem sua estrutura e sua função. Não há, ainda aqui, referência a supostos traços não essenciais, possivelmente os existentes na possível relação entre as unidades ou os elementos constitutivos de uma e de outra, sons e letras, fonemas e grafemas.

O ponto de partida e de apoio vigotskiano se situa na aparência que ilude o investigador ingênuo e o professor pouco afeito a investigações, que podem conceber as duas criações culturais – a escrita e a oralidade – como criações em um processo pelo qual a primeira espelharia a segunda, tanto na relação entre elementos e unidades, quanto na relação entre estrutura e função. Não é, todavia, o que ele assume como conclusão, porque a essência dessas linguagens revela distanciamento entre uma e outra, ou, mais claramente, revela certa independência entre uma e outra em seus traços materiais e estruturais, mas há algo essencial que as une: a criação dos sentidos.

O que resta e o que mantém a aparência e a ilusão são os conceitos espontâneos, intuitivos, pouco complexos, portanto, aparentes. Essa independência material é revelada pela afirmação vigotskiana de que a escrita não é uma tradução da fala, muito menos uma técnica a ser apreendida pelos movimentos uniformes dos dedos. Ele toma aqui como referência os movimentos dos dedos em torno do lápis ou da pena metálica usada nas escolas até a metade do século XX, sem que, culturalmente, seja considerada a amplitude dos gestos de escrita no mundo de 2020, época em que há suportes diversos sobre os quais são inscritos os sinais gráficos por meio de instrumentos manipuláveis pelos polegares, pelos olhos, pela boca, pelas mãos e pés.

Por ora, convém recuperar, entretanto, outra afirmação de Vigotski, aparentemente contraditória com o que aqui foi exposto, e que abre possibilidades para escolhas divergentes em relação ao objeto a ser ensinado e a ser apropriado pelas crianças no processo de alfabetização. O trecho abaixo se refere a minha observação feita há pouco sobre as referências que deveriam ser feitas ao tema *relação entre elementos* nas reflexões vigotskianas. O trecho em pauta assim está, na tradução brasileira:

A investigação revela ainda em que consiste a outra relação com a situação exigida da criança na escrita. A primeira peculiaridade

de dessa relação consiste em que, na escrita, a criança deve agir voluntariamente, em que a linguagem escrita é mais arbitrária que a fala. Esse é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos (VIGOTSKI, 2001, p. 315-16. Grifos nosso).

E deste modo, na tradução espanhola:

A investigação descobre, ademais, em que consiste essa atitude diferente na situação em que se dá a linguagem escrita. Nesta, a criança tem de atuar voluntariamente, a linguagem escrita é mais voluntária que a oral. Esse é o leitmotiv de toda linguagem escrita. A forma fônica da palavra, que na linguagem oral se pronuncia automaticamente, sem se desmembrá-la em sons isolados, exige na escrita uma ordenação, uma separação. A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia, e não realiza nenhuma ação intencional ao pronunciar cada som isolado. Na linguagem escrita, ao contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos (VIGOTSKY, 1997, p. 231. Grifos nosso).

São duas traduções que revelam dois tópicos marcantes: o primeiro diz respeito ao caráter voluntário ou arbitrário da linguagem escrita; o segundo se refere à necessidade de tomada de consciência pela criança da estrutura fônica da palavra oral para poder registrá-la em sinais gráficos, isto é, na linguagem escrita de modo voluntário. Em relação à primeira observação, é claramente perceptível que a versão brasileira destaca a ação voluntária da criança ao escrever, como uma atitude não natural, vinculada, portanto, ao desenvolvimento das funções psíquicas humanas. A peculiaridade da escrita, como a entende Vigotski, na tradução brasileira é expressa na afirmação de que “a escrita é mais arbitrária que a fala”, por algumas razões, entre as quais algumas podem aqui ser ali-

nhavadas. Talvez não se tratasse de arbitrariedade, mas de ato voluntário e consciente. O caráter arbitrário da escrita parece aqui se confundir com o caráter arbitrário do signo linguístico em relação a seu referente, conforme o conceito de Saussure (1857-1913) (1997).

Em consonância com o pensamento vigotskiano, mais próxima está a versão em espanhol que repete o termo *voluntário*, tanto para a atitude da criança, quanto para a natureza da linguagem escrita, também voluntária, isto é, orientada por uma tomada de consciência, por um desejo, por uma atitude que se afasta da naturalidade da linguagem oral. Aqui, a referência se faz à linguagem oral como contraponto à linguagem escrita, diferentemente da versão brasileira que contrapõe a escrita à fala, usando, por essa razão, a terminologia saussuriana da dicotomia língua e fala, em vez de linguagem escrita e linguagem oral, como bem registra a espanhola. Ao usar a expressão alemã *leitmotiv*, frequente nos estudos sobre literatura, a versão espanhola destaca que o aspecto voluntário que impregna a linguagem escrita é o seu fio condutor, é o seu motivo condutor, não apenas o motivo central. Estão implícitos na expressão alemã os traços da intenção, da reflexão, da tomada de consciência, da elaboração, e do aspecto volitivo, impulsionador dos atos.

Ao insistir em alguns aspectos diferenciais entre linguagem escrita e linguagem oral, Vigotski atribui a esta última, nas duas versões (brasileira e espanhola), um caráter natural, porque estaria desprovida de operações complexas para sua manifestação, sem que houvesse consciência, pelo locutor, dos sons pronunciados e sem intenção de desmembramento dos elementos sonoros. A linguagem escrita, todavia, exigiria a tomada de consciência pelo enunciador da estrutura sonora ou fônica da palavra oral, a necessidade de percepção e de isolamento voluntário dos sons, dos fonemas, para em seguida, “restaurá-la voluntariamente em sinais escritos”, conforme a versão brasileira, ou “reproduzi-la voluntariamente em signos”, de acordo com a espanhola.

Desses apontamentos, ligeiramente diferentes, podem ser tiradas algumas observações. As duas parecem respeitar o posicionamento de Vigotski, mas esse ponto de vista parece entrar em relativa contradição com o mesmo Vigotski em outros trechos, adiante destacados. Por ora, convém evidenciar as suas afirmações de que para escrever uma operação intelectual e voluntária deve se manifestar, isto é, deve haver uma tomada de consciência dos fonemas, acompanhada por uma operação de separá-los, e logo depois por outra operação, a de sua restauração (versão brasileira) ou sua reprodução (versão espanhola) em sinais escritos (versão brasileira) ou

em signos supostamente escritos (versão espanhola). Nas duas versões o pensamento de Vigotski não permite dúvidas. Para ele os sinais escritos – letras ou grafemas – considerados como *elementos*, para usar o seu próprio conceito – são sons restaurados ou reproduzidos graficamente. O verbo *restaurar* indica a equivalência dos elementos materiais, entretanto, o que verdadeiramente se altera na restauração é essa materialidade transformada, de acústica para gráfica, mas os sentidos continuam aproximados. O verbo *reproduzir* dá o sentido de que o mesmo elemento é reproduzido, isto é, produzido de novo, sob outra forma material. Não há nenhuma indicação de que os caracteres gráficos poderiam ter existência própria, isto é, poderiam tomar como referência, para a elaboração de seu conceito e para o reconhecimento de sua própria existência, a própria linguagem escrita, em vez de se serem conceituados e reconhecidos por sua referência aos *elementos* externos constitutivos de outra linguagem, a oral.

Vigotskianos e não-vigotskianos: convergências e divergências

Esta prescrição metodológica de desmembramento e restauração de fonemas sugerida por Vigotski se harmoniza com vertentes que tomam o desenvolvimento da consciência fonológica como pré-requisito e como fundamento para a apropriação da linguagem escrita pela criança, cujos princípios podem ser encontrados também em publicações oficiais brasileiras (BRASIL, 2019). Uma dúvida, entretanto, incomoda os que adotam Vigotski como referência para a alfabetização. Como entender, no reino das ciências humanas, a existência de um mesmo princípio teórico que pode alimentar posições teóricas e metodológicas divergentes desde o ponto de partida, no que concerne à concepção de homem, de educação e, sobretudo, de linguagem e de linguagem escrita? Se muitos aspectos são distintos no ponto de partida, parece estranho que eles convirjam para o mesmo ponto, na chegada. Mas a pluralidade de interpretações no reino da própria Teoria Histórico-Cultural acolhe divergências e, por isso, pode haver convergências entre teorias de distintas bases epistemológicas. Portanto, conceber a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica e aceitar a relação aparente entre elementos materiais da linguagem oral e da linguagem escrita parece ser o terreno comum de teorias que estão distantes entre si quando são consideradas as suas matrizes epistemológicas. Há, entretanto, algo que justifica esse terreno comum, que pode ser encontrado nas palavras de Vigotski: “Na linguagem escrita, ao contrário, deve tomar consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la

voluntariamente em signos” (VIGOTSKY, 1997, p. 231). Esse é o ponto de convergência que sustenta posições teóricas e metodológicas, como as de Solovieva; Rojas (2017), pesquisadores do México, autodeclarados vigotskianos. Nesse trecho citado, encontram o *leitmotiv* da alfabetização situado na necessidade do desenvolvimento da consciência fonológica.

Ao criticar teorias e métodos tradicionais e teorias e métodos contemporâneos sem tocar na essência de conceitos considerados por eles científicos em alfabetização, Solovieva; Rojas (2017, p. 554) afirmam inicialmente que “as mudanças, frequentemente, se limitam a substituir o nome de uma teoria por outra sem tocar na essência dos programas nem nos métodos de ensino”. A leitura crítica de um de seus artigos, entretanto, pode ver aí uma contradição. A sua própria proposta de metodologia para a aprendizagem da escrita e da leitura evoca, para sua formulação, conceitos e conhecimentos de teorias antigas ou contemporâneas, no Brasil ou no exterior, defensoras de outra matriz epistemológica, notadamente as que postulam a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização. A proposta desses pesquisadores nada muda na essência; pelo contrário, reafirma o já dito e assume, por essa razão, a mesma conduta de acompanhar a “moda” por eles criticada.

Seu ponto de partida para propor novos métodos referendados pela teoria de Vigotski e de Elkonin tem, como referência, o país onde desenvolvem atividades acadêmicas, o México. Para eles, no cenário escolar é “fácil imaginar quantas crianças sofrem por ausência absoluta da introdução adequada dos traços essenciais dos conceitos, com os que eles trabalham ao longo da escola primária, secundária, preparatória, etc.” (SOLOVIEVA; ROJAS, 2017, p. 560). Após elaborar críticas à exposição de letras e palavras acompanhadas de seus nomes, lá praticada, como faria um método tradicional, Solovieva; Rojas (2017, p. 562) anunciam:

Nenhum dos métodos tradicionais forma a ação nuclear necessária para formar a habilidade generalizada de reprodução da estrutura gráfica da palavra em sua estrutura auditiva. A análise sistêmica da ação da leitura, como a estabeleceu o fundador deste método no idioma russo D.B. Elkonin (1999, 1989, 1995 para os idiomas alfabéticos consiste na possibilidade de converter um grafema (imagem visual de uma letra) em um fonema ou combinações de fonemas dentro das palavras. Por esta razão nós podemos ler todas as palavras do idioma espanhol. Inclusive se desconhecemos seu significado.

Nada há divergências, em sua essência, nos conceitos, no conhecimento e nas metodologias por eles defendidos e os empregados por setores que não compartilham das mesmas bases epistemológicas vigotskianas. A premissa da citação é a de que a criança deve aprender a extrair os fonemas dos grafemas, sem que sejam considerados os sentidos dos enunciados. A essência, entretanto, parece residir no oposto a essa premissa que ocupa o reino das aparências, porque o que mais importa em alfabetização é a criança criar e compreender o sentido pelas formas gráficas.

Com a intenção de apontar outras contradições entre eles e de outros posicionamentos teóricos vigotskianos, registro outros trechos:

Posteriormente a criança aprende a realizar a primeira classificação teórica de sons da linguagem: reconhecer os sons de vogal e de consoantes. Esses sons são marcados no esquema com diversas cores. Desta forma se introduz uma primeira diferenciação de sons, a qual rebate um conceito comum de consciência fonológica (SOLOVIEVA; ROJAS, 2017, p. 562).

Eles aprofundam ainda mais o conceito de consciência fonológica, já que o conceito comum, segundo seu entendimento, carece de cientificidade. O importante, para eles, é ir ao núcleo dessa suposta cientificidade, e isso deveria ser colocado em prática ao se afastar a criança da relação com os enunciados escritos:

Igualmente a criança analisa a estrutura das palavras, propõe palavras com a mesma quantidade de vogais e consoantes, propõe mais palavras que se iniciam pelo mesmo som, etc. É tudo isso sem conhecer nenhuma letra! As letras são introduzidas muito mais tarde, depois que a criança adquire a possibilidade de diferenciar opções fonemáticas finas do idioma materno: (p-b; k-g; rr-r; n-ñ, etc.). As letras são introduzidas gradualmente de acordo com o tipo de correspondência entre grafema e fonema no idioma espanhol (SOLOVIEVA; ROJAS, 2017, p. 562).

É possível tirar daqui algumas conclusões. O objeto da alfabetização, para eles, não é linguagem escrita, isto é, o ato de aprender a escrever e ler como instrumento de cultura e de formação da consciência. Ensinam a criança a escrever ouvindo os sons em vez de orientá-la a se

apropriar dos enunciados plenos de linguagem escrita; ela é afastada do objeto no início da aprendizagem, para dele se aproximar somente em um tempo no futuro. Ganham destaque os elementos mínimos da oralidade e da escrita, destituídos de sentidos ou de significado, em vez de serem considerados como unidades que compõem um todo pleno de sentidos, como preceitua Vigotski. A forma gradual de informar dados à criança se equipara ao que mais tradicional existe no mundo ocidental. Não há mudanças na essência do processo; há aprofundamento de um conhecimento reverenciado como “comprovadamente científico”, para usar uma expressão do senso comum.

A visão anunciada por eles como revolucionária mostra-se extremamente conservadora, deslocada dos cenários vigotskianos nas décadas iniciais do século XX em que havia uma nova configuração social, outro perfil de infância.

Um olhar exotópico

Os posicionamentos teóricos a respeito das relações entre oralidade e escrita e de suas unidades constitutivas podem ser encontrados em outros estudiosos entre os quais podem ser citados Desbordes (1996), Catach (1996), Olson (2010) e Ferreiro (2004). Ferreiro parte do ponto de vista de que na segunda metade do século XX, alguns estudiosos como Sampson, Catach entre outros, começaram a elaborar teorias sobre a escrita. Em suas claras conclusões sobre a consciência fonológica, afirma que

A própria noção de phonological awareness supõe que os fonemas existem em um nível inconsciente, antes de se ter consciência deles. [...] No entanto o que está claramente implicado é que se trata da mesma unidade que passa do nível inconsciente (ou de baixa consciência, para não entrar em investigações psicanalíticas) ao nível da “manipulação” voluntária. O que estamos sugerindo é que não se trate da mesma unidade. Estamos sugerindo – com consciência do atrevimento – que o fonema não preexiste à “tomada de consciência”. O fonema é o produto de um novo nível de reorganização das unidades da fala, permitido (sugerido, imposto talvez) pela escrita (FERREIRO, 2004, p. 148).

Duas das afirmações acima merecem destaque. A primeira é a que entende a consciência do fonema como não preexistente, mas resultado

do domínio da escrita pelo sujeito; dito de outro modo, a consciência do fonema é resultado do desenvolvimento de uma consciência gráfica, do domínio do grafema ou dos caracteres, em vez de se tomar o processo inverso - do fonema para o grafema - como o real. A segunda se vincula ao pensamento vigotskiano, ao introduzir a “manipulação voluntária” do fonema como indicação de tomada de consciência. De certo modo, Vigotski afirma que escrita exige também uma manipulação voluntária, precedida de uma suposta manipulação voluntária do fonema, porque a criança “na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2001, pp. 315-316). Ferreiro (2004, p. 152) também cita Olson para dele discordar a respeito de sua defesa da “escrita como um modelo que permite analisar a fala”. Mais abaixo, daremos diretamente voz a Olson. Aqui, contudo, convém continuar com Ferreiro (2004, p. 154), em suas conclusões:

As escritas historicamente constituídas são muito mais que modelos para a análise da fala. São objetos em si, com funções e poderes sociais, com maior força elocutiva que a fala. Nenhuma das escritas alfabéticas, historicamente constituídas por múltiplos intercâmbios culturais, reflete fielmente os níveis de análise lingüística. Não são totalmente fonológicas, nem morfológicas, nem semântico-fonológico-morfológicas. São sistemas mistos (inconsistentes, se se quer) que resistem a um esforço de modelização racional.

De suas conclusões sobre a hibridização dos sistemas linguísticos, tira-se outra – a de que as unidades da linguagem oral e da linguagem escrita não estão dadas, nem as línguas ocidentais podem ser declaradas alfabéticas, nem há espaços para o respeito ao pressuposto que impõe a consciência fonológica como a necessária manipulação voluntária dos elementos da linguagem oral para uma voluntária correspondência com elementos da linguagem escrita. Essa discussão sobre correspondências entre unidades das linguagens exclui a unidade fundamental que une linguagem oral e linguagem escrita, a mesma que funde pensamento e linguagem na visão de Vigotski: a unidade do sentido. Todavia, seria melhor dizer desta maneira: o sentido funciona como a unidade que se manifesta em duas materialidades distintas, a oral e a gráfica. Não há razão justificável que possa excluir *os sentidos* da relação entre oralidade e escrita no processo de alfabetização.

Creio ser necessário ir diretamente agora a Olson (2010, p. 86) para inserir aqui o que ele considera como a sua tese a respeito do assunto:

A tese que eu quero desenvolver no presente capítulo é que se pensa a linguagem oral utilizando os conceitos e as categorias vindos dos sistemas de escrita, e não o inverso. A consciência das estruturas linguísticas é um produto do sistema de escritura, e não uma condição prévia a seu desenvolvimento. Se esta tese for correta, não será mais possível explicar a evolução da escrita como uma tentativa de representar as estruturas linguísticas (as frases, as palavras, os fonemas, etc.): esses conceitos eram desconhecidos a aqueles que precederam a escrita.

Mesmo tendo como referências os elementos materiais das duas linguagens, Olson repara que o ato de conceituar os elementos da escrita se baseia em elementos de fora dela, isto é, nos da oralidade. Trata-se de uma relação exógena, neste caso. Mas os elementos orais não são, tradicionalmente, descritos em relação exógena, em direção ao escrito. Ora, se os elementos orais são caracterizados em relação endógena, esse deveria ser também o procedimento em relação à escrita. Dessa maneira, o fonema deveria ser mapeado no interior da oralidade e o grafema no interior da escrita, sem relação de dependência. A respeito dessa relação entre unidades escritas e orais, Bajard; Arena (2015) desenvolvem a idéia de independência, pela qual podem ser desenvolvidas as teses de que

o objeto a ser ensinado na alfabetização são os atos humanos culturais complexos, considerando-se a escrita como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida. A de que esse sistema tecnológico e cultural alcançou um novo estatuto de natureza tipográfica, construído com propriedades específicas que o tornam referência a si mesmo no ato de aprender; portanto, em ações endógenas de referência de unidades, sem a necessidade de o aprendiz deslocar-se para unidades fora dele, como referência exógena, isto é, para o sistema fonético da língua oral (BAJARD; ARENA, 2015, p. 254).

No mesmo alinhamento das referências feitas por Ferreiro, situam-se, além dos estudos de Olson, os desenvolvidos por Catach (1996) a respeito desse tema tão controverso. Na apresentação de uma obra resultante de um

colóquio internacional que tinha como objetivo desenvolver uma teoria específica da língua escrita, realizado em outubro de 1986 na França, Catach faz referência a duas grandes obras, precursoras desses estudos: *A study of writing – The foundations of gramatology*, de I.J. Gelb, de 1952, e *De la grammatologie*, de J. Derrida, de 1967. A partir dessas obras, conforme afirma, estudos em direção à elaboração de uma teoria sobre a escrita ganharam impulsos.

Dois de seus pontos de vista merecem ser aqui citados. O primeiro deles refere-se à pretendida hegemonia da escrita alfabética ocidental. O segundo tem a ver com uma proposta de uma nova ciência para dar cabo da tarefa de olhar a escrita a partir de dentro dela mesma. O acento irônico de seus enunciados não obscurece, contudo, a essência do problema por ela evidenciado no primeiro ponto de vista:

Em primeiro lugar, hoje parece claro que nosso conhecimento da língua e da escrita repousa em certo número de crenças inculcadas desde a infância e cuja veracidade não parece, em momento algum, dever nem poder ser questionada. Entre tais crenças, figura uma imagem linear e pouco dialética da evolução dos sistemas de escrita. [...] Bem no alto o alfabeto, cuja elegância prática e abstrata confunde-se intimamente para nós com a Antiguidade greco-latina, origem e ponto de referência inextirpável de nossas sociedades e é, portanto, associada a toda uma tradição de valores morais, de progresso científico, de pensamento claro, preciso, e também, da democracia, à qual aderimos por completo. Nessa visão idílica, a escrita, brilhante auxiliar da linguagem oral, figura de maneira comportada na vitrina das peças raras da história das técnicas, ao lado da roda, do barbante, do zero e do metro padrão (CATACH, 1996, p. 6).

O olhar crítico de Catach encontra a escrita alfabética na sala das invenções históricas como uma técnica auxiliar da linguagem oral, destituída, portanto, de seus próprios fundamentos que poderiam conceder a ela um estatuto de emancipação. Para isso, defende o conceito de um sistema gráfico que deveria “respeitar a ‘palavra’, o radical portador de sentido, através dos acidentes do discurso (entre parênteses, absolutamente não concordo com os que consideram a ‘palavra’ uma noção arbitrária da língua)” (CATACH, 1996, p. 7). Mais do que criticar o conceito arbitrário do signo em Saussure, Catach evidencia a função do sentido na palavra gráfica, da relação entre sua forma e o seu conceito, sem que haja, necessariamente

(mas apenas por escolha) passagem pela oralidade. Para cumprir esse papel de olhar a escrita por meio de suas próprias unidades constitutivas, Catach (1996, p. 8) propõe que

A reconsideração de todos esses pontos de vista tem uma consequência de importante alcance: nossa nova ciência, a grafêmica, deverá conquistar um lugar no seio das disciplinas linguísticas. Longe de voltar a uma visão esclerosada da linguagem, que confundiria a letra e o som e limitar-se-ia ao texto tomado pela língua, deveremos, doravante, com paciência e calma, reconquistar o lugar do escrito junto ao oral e não avançar, se assim posso me expressar, em um só pé.

Ao sair desta citação que se refere a um evento científico realizado em 1986, resta a sensação de que o espaço da escrita ainda não foi reconquistado no reino do processo de alfabetização ocidental.

De volta a Vigotski

Depois de ter introduzido inicialmente apontamentos feitos por Vigotski sobre a relação oralidade e escrita e, especificamente, entre seus elementos constitutivos, e de ter, em seguida, enveredado em direção a outros estudiosos da temática, é necessário voltar para as suas afirmações para verificar se há alguma contradição entre elas ou se são as leituras atuais, que de Vigotski são feitas, que o situam no mesmo universo de Olson, Catach, ou de Gelb e Derrida, referenciados por Catach. Como feito anteriormente, será necessário confrontar os mesmos trechos em duas versões, a brasileira e a espanhola.

Na versão brasileira, destaco o trecho que remete à discussão para o caráter abstrato da linguagem escrita e do concreto da linguagem oral. Essa distinção se apóia em um traço distintivo, o da materialidade sensível, portanto, audível, da linguagem oral, e da linguagem escrita não materializada em sons, supostamente abstrata, porque apoiada no significado. Entretanto, a escrita também tem a sua própria e específica materialidade, concreta, desse ponto de vista, sensível aos olhos.

Ao enfatizar que a linguagem escrita não é pronunciada ao ser inscrita pela criança sobre um suporte, porque é somente pensada, Vigotski anuncia traços contraditórios em relação à análise dos elementos

sonoros das palavras, no trecho inicialmente citado. Neste outro trecho, na versão brasileira, que parece fazer contraponto àquele, afirma que:

Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto. É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir as etapas de evolução da linguagem falada. Como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. Quem continua a achar que a maior dificuldade são o atraso dos pequenos músculos e outros momentos relacionados com a técnica da escrita enxerga as raízes da dificuldade não lá onde elas efetivamente existem, e admitem como central e fundamental o que de fato tem um significado de terceira ordem (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

Na versão em espanhol, assim se pode ler:

Agora se planeja uma nova tarefa: [a criança] deve se libertar do aspecto sensível da própria linguagem, deve passar à linguagem abstrata, à linguagem que não utiliza palavras, mas ideias de palavras. Nesse sentido, a linguagem escrita se distingue da linguagem oral do mesmo modo que o pensamento abstrato do visual. Naturalmente é que por isso a linguagem escrita não pode repetir as etapas de desenvolvimento da linguagem oral, não pode corresponder ao nível de desenvolvimento desta última. Como mostram nossas investigações, é precisamente o caráter abstrato da linguagem escrita, o fato de que esta linguagem só se pensa e não se pronuncia, o que constitui uma das dificuldades maiores em que tropeça a criança durante o processo de domínio da escrita. Quem segue considerando que uma das dificuldades mais importantes consiste na falta de desenvolvimento dos músculos relacionados com a técnica da escrita não vê as raízes das dificuldades ali onde realmente existem, e tomam o insignificante como o central, o fundamental (VIGOTSKI, 1997, p. 229).

Se as dificuldades da linguagem escrita residem no fato de que ela é pensada, mas não pronunciada, pode-se inferir que não há razão para

se isolar os elementos sonoros da palavra oral para restaurá-los na palavra escrita, como afirmara nos trechos iniciais. Do mesmo modo como ele desqualifica a ênfase nos gestos e no tratamento de desenvolvimento muscular para a aprendizagem da escrita preconizada pela velha escola, é conveniente pensar também que é possível desqualificar a necessidade de desmonte oral da palavra, originária da velha escola, da tomada de consciência dos fonemas para que sejam inscritas as palavras em suportes, que, diferentemente da teoria sobre o uso dos músculos específicos para escrever, ainda resiste ao seu desmoronamento.

A respeito da indevida importância dada aos movimentos com os dedos, Vigotski afirma, na versão brasileira, que quem “ênxerga as raízes da dificuldade não lá onde elas efetivamente existem”, [...] admite “como central e fundamental o que de fato tem um significado de terceira ordem”. Melhor ainda que a brasileira, a versão espanhola não usa a expressão “terceira ordem” que poderia causar problemas conceituais, uma vez que Vigotski usa, em outras situações as expressões *primeira e segunda ordem* para estabelecer relações entre oralidade, escrita e elementos simbólicos. A versão espanhola, menos dúbia, afirma que, ao se olhar para os movimentos, “não [se] vê as raízes das dificuldades ali onde realmente existem, e tomam o insignificante como o central, o fundamental”.

Pode-se ousar acrescentar ao que afirma Vigotski que ver as raízes das dificuldades em que tropeça a criança, quando aprende a escrever no isolamento dos elementos sonoros, é não ver as dificuldades onde elas existem, na compreensão da linguagem escrita como uma linguagem com suas especificidades e suas próprias unidades – as materiais e as imateriais – as formas gráficas e os seus sentidos; tomar o isolamento dos sons como o ato fundamental desvia o pensamento da criança das análises das unidades constitutivas da linguagem escrita para a remeter em direção às análises dos elementos constitutivos da palavra oral, cujo conceito será mesmo elaborado pela criança graças ao uso da palavra escrita no discurso.

Se não há contradição explícita, há, pelo menos, pistas que podem ser perseguidas por estudiosos que defendem a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica, como podem por elas enveredar também os que a criticam. Reforço a minha argumentação com um trecho vigotskiano que discute o conceito de elemento e de unidade como princípio constitutivo de método de análise da linguagem oral. Minha intenção é evidenciar o posicionamento de Vigotski, que o afasta, de acordo com meu modo de olhar, dos que admitem a relação entre os ele-

mentos dos significantes orais e gráficos como um conteúdo intocável na relação oralidade e escrita. Vigotski desloca o núcleo do problema antes situado nos elementos materiais para situá-lo na unidade entre pensamento e linguagem, isto é, para o significado da palavra no enunciado. Elabora, para isso, uma curta conclusão de uma pesquisa sobre estudos de linguagem, na edição em espanhol:

Por isso, temos tentado desde o primeiro momento adotar outro ponto de vista, ver o problema de outra forma e utilizar outro método de análise na investigação. Temos tratado de substituir a análise do pensamento verbal baseado na decomposição em elementos pela baseada na divisão em unidades, interpretando estas últimas como os produtos da análise que, diferentemente dos elementos, constituem os componentes primários, no que diz respeito à generalidade do fenômeno a estudar, mas somente com respeito a suas características e propriedades concretas. Ditas unidades, à diferença dos elementos, não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser objeto da explicação, porque encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo que tem motivado a análise. A unidade resultante da análise resume as propriedades inerentes ao pensamento verbal como um todo.

Temos encontrado essa unidade, que reflete a união do pensamento e a linguagem, na forma mais simples, no significado da palavra. O significado da palavra, como explicamos anteriormente, é a unidade de ambos os processos, que não admite mais decomposição e acerca do qual não se pode dizer o que representa: um fenômeno de linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado da própria palavra vista desde seu aspecto interno. Portanto, parece como se tivéssemos direito a considerá-la com suficientemente fundamento como um fenômeno da linguagem. Mas, no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais que uma generalização ou um conceito, como pudemos nos convencer repetidas vezes ao longo da investigação. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, o mais autêntico e o mais indiscutível ato de pensamento. Por conseguinte,

temos o direito de considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 1997, p. 288).

Vigotski não aborda diretamente a distinção entre elementos da palavra oral e da escrita. Sua atenção se encaminha para o significado como uma unidade indecomponível; analisa a palavra como linguagem; não a vê como constituída por elementos, mas por unidades. Enquanto os primeiros (elementos) se situam predominantemente na esfera da materialidade, a unidade, ao contrário, se localiza na esfera do significado, tornando-se o traço necessário, vital, para a existência da palavra como conceito e generalização.

O elemento, portanto, permanece como elemento, se o ato de linguagem, oral ou escrito, desconsiderar a palavra em situação enunciativa. Aí deixa de ser até mesmo um ato de linguagem, porque a palavra-enunciado é abandonada e reduzida a uma sequência sonora ou gráfica de elementos. Tantos os sons da oralidade quanto os caracteres da escrita podem ser considerados elementos, mas podem ganhar a dimensão de unidade, quando são incluídos na formação do todo do significado entendido como unidade entre pensamento e a palavra-enunciado.

Ora, visto por este ângulo, parece não haver espaço para o desmembramento da palavra oral em sons, portanto em elementos, e sua restauração ou reprodução em letras, também elementos, no ato de aprender a escrever. Esse lugar será ocupado pela palavra, constituída de unidades que incorporam o todo, isto é, o significado do enunciado, respeitando-se aqui os conceitos do próprio Vigotski. O significado seria a unidade entre pensamento e palavra na sua acepção, mas pode ser também a unidade entre a materialidade sonora das unidades orais e a materialidade sonora das unidades escritas, não apenas das letras, mas também dos sinais usados na escrita, considerando-se então as letras e os sinais como caracteres. Unidades orais e escritas não teriam um encontro de correspondências na esfera da materialidade, mas na esfera do significado.

A respeito da apropriação das ideias de Vigotski no México, no campo da psicologia, Aguilar (2016) tece críticas aos trabalhos de Solovieva e Rojas (2017), particularmente porque declaram se apoiar em Vigotski e na Teoria Histórico-Cultural. No trecho abaixo, ele critica a abordagem dos pesquisadores a respeito da zona de desenvolvimento proximal e das unidades de análises, que é o que aqui mais interessa:

Na psicologia, o emprego e apropriação das ideias de Vigotski têm sido levados a cabo, entre outros autores, por Solovieva e Quin-

tanar, quem têm aplicado a ZDP em seus trabalhos de neuropsicologia (Solovieva e Quintanar, 2004) e mais recentemente se têm ocupado das 'unidades de análises' vigotskianas (Quintanar, 2009, Solovieva, 2009). Entretanto, em sua obra referem-se a suas aproximações com a teoria histórico-cultural sem especificar nos títulos de seus trabalhos se de Vygotski se trata, (Solovieva e Quintanar, 2005, 2006, 2007), Quintanar e Solovieva, (2008), e ao lê-los resta a impressão que tal teoria é igual ou similar à teoria da atividade de Leontiev (AGUILAR, 2016, p. 369).

O que importa para mim na citação é o fato de que Aguilar (2016) crítica a apropriação de Vygotski por Solovieva e Quintanar Rojas (citado por ele como Quintanar) também em relação às unidades de análises, discutidas nos tópicos anteriores. Essa crítica de Aguilar a interpretações da dupla de pesquisadores pode levar ao desmanche de suas afirmações sobre o aprofundamento científico da consciência fonológica com apoio em Vygotski. Mas, como tenho apontado, as portas de entrada são muitas e as interpretações também. O ponto de partida teórico que os leva a insistir nas análises dos elementos e não das unidades de significados no processo de alfabetização não encontra, portanto, o seu suporte inquestionável em Vygotski, que eles consideram como *Mozart da psicologia* (SOLOVIEVA; ROJAS, 2017, p. 557).

Conclusão

Tal como foi anunciado na introdução, o objetivo do artigo era analisar divergências e convergências a respeito da necessidade ou não de tomada de consciência fonológica no campo da alfabetização, nos estudos de Vygotski, de dois estudiosos de sua obra (SOLOVIEVA; ROJAS, 2017) e confrontá-las com aspectos da própria obra vigotskiana e com um olhar exotópico, com base em outras teorias. Essas convergências e divergências em relação a um conhecimento considerado específico, e em algumas esferas considerado inquestionável, motivaram o aprofundamento do debate neste ensaio.

Por essa razão, a metodologia do artigo exigiu a retomada de alguns dos escritos de Vygotski, a sua análise para encontrar pistas de contradição ou pistas por onde estudiosos, distanciados no ponto de partida, pudessem se encontrar no ponto de chegada. A releitura dos textos vigotskianos e suas análises podem projetar mais luz para dissipar a neblina que ainda cobre a área.

Creio haver um lado dessas fronteiras em que Vigotski parece se situar: o da sempre vanguarda que se inquieta com a natureza intocável dos conhecimentos criados pelo homem nas ciências humanas. Teorias da linguagem escrita, fundamentais para a compreensão da alfabetização, podem melhor iluminar o objeto, suas *unidades*, o movimento do olhar em percurso para sua constituição própria, em ação endógena, em vez de dirigir-se para fora da escrita, para os *elementos* da oralidade, como o fonema, que dela não fazem parte.

PHONOLOGICAL AWARENESS: CONVERGENCES AND DIVERGENCIES BETWEEN VIGOTSKIAN AND NON-VIGOTSKIAN RESEARCHERS

Abstract: *The essay chooses as theme the analysis of divergences and convergences regarding the need for phonological awareness in the field of literacy in the studies of Vigotski and two scholars of his work, and the contribution of points of view external to the Historical-Historical Theory. Cultural on the topic. These convergences and divergences in relation to this need, considered consensual and unquestionable in some spheres, motivated the deepening of the discussion. The conclusions indicate that Vigotskian principles on the appropriation of written language can offer data both for researchers who defend this need and for those who disagree with it.*

Keywords: *Vigotski. Literacy. Phonological awareness.*

Nota

- 1 O nome de *Vigotski*, desta forma é grafado no decorrer do texto, exceto quando necessário respeitar a grafia aplicada na obra referenciada.

Referências

AGUILAR, E. Vigotski em México: uma travesía bibliográfica y otros temas breves. *In: Yasnitsk, Vigotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. A; VEER, R. V.; AGUILAR, E.; GARCÍA, L. N. (orgs.). Buenos Aires: Miño D'Ávila editores, 2016, p. 361-372.

BAJARD, É.; ARENA, D. B. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. *In: David, Célia Maria; Silva, Hilda Maria Gonçalves da; Ribeiro, Ricardo; Lemes, Sebastião de Souza*. (orgs.). *Desafios contemporâneos da Educação*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica/Unesp, 2015, p. 251-275.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Alfabetização. Política Nacional

de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

CATACH, N. Apresentação. In: CATACH, N. (org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996, p. 5-20.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: Unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: Ferreiro & Col. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 139-172.

OLSON, D. R. *L'univers de l'écrit: comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz, 2010.

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique général*. Paris: Payot, 1997.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. Métodos de la enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía históricocultural. *Ensino Em Re-Vista*, 2017, jul./dez., v. 24, n. 2, p. 553-566.

VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1997.