

Escolarização e apropriação da escrita nas aldeias xacriabá: elementos da teoria psicológica necessária

*Carlos Henrique de Souza Gerken**

Introdução

Este texto discute alguns problemas teóricos que estão sendo formulados a propósito da pesquisa iniciada no segundo semestre de 2000, que tem como objetivo central descrever e analisar o processo de escolarização e apropriação da escrita e suas conseqüências culturais e cognitivas entre os xacriabá.¹ A intenção básica é confrontar princípios teóricos e metodológicos disponíveis no campo da psicologia, com a finalidade de ajustar hipóteses de trabalho e instrumentos analíticos adequados para a análise do objeto de estudos, que se caracteriza basicamente pela busca da compreensão dos processos cognitivos e culturais através dos quais sujeitos pertencentes a culturas fundamentalmente orais se apropriam da linguagem escrita e, no mesmo movimento, tentar apreender quais são as conseqüências culturais e cognitivas desse processo na cultura xacriabá.

A oportunidade de estar iniciando essa investigação entre os xacriabá é singular, uma vez que esse povo está vivenciando, nos últimos cinco anos, um processo de educação escolar sistemática que, pela primeira vez, pretende

* Agradeço a professora Eneida Maria Chaves pela presteza com que me ajudou nesta empreitada de revisão final do artigo.

1 "Sujeitos socioculturais na educação indígena em Minas Gerais: uma investigação interdisciplinar". Trata-se de um projeto de pesquisa amplo que tem por objetivo compreender a natureza dos processos de transformação socioculturais em curso nos povos indígenas maxakali e xacriabá participantes do Programa de Educação Indígena do Estado de Minas Gerais. O Projeto, financiado pela Fapemig desde janeiro de 2001, é coordenado pelos professores Ana Maria Rabelo Gomes (FaE/UFMG), Carlos Henrique de Souza Gerken (UFSJ) e Myriam Álvares (PUC/Minas) e conta ainda com a participação do professor Rogério Cunha Campos (FaE/UFMG).

atender a todas as crianças em idade escolar. Trata-se de um grupo indígena extenso (6.500 habitantes), que se organiza em 22 aldeias. Seu território foi delimitado pela Funai no ano de 1986 e está localizado no município de São João das Missões, situado na região norte do estado de Minas Gerais. O número de crianças que está tendo acesso sistemático à escola é de aproximadamente 1.600.

O projeto de implantação da escolarização básica encontra-se no seu quinto ano e tem como orientação ideológica central adequar-se às demandas e peculiaridades culturais de cada grupo indígena (pataxó, krenak, maxacalí, xacriabá) participante do Programa de Educação Indígena do estado de Minas Gerais.² A construção desse processo teve início com a formação de um corpo de professores que, hoje, depois de quatro anos de formação, faz parte do quadro permanente de professores indígenas do estado de Minas Gerais.

O processo de escolarização não é a única modificação que está ocorrendo na reserva xacriabá. A chegada da luz elétrica em algumas aldeias, no final de 2000, acena com outra ordem de transformações socioeconômicas e culturais. Trata-se, portanto, de um contexto social em pleno processo de transformação que, articulado à escolarização e ao domínio da linguagem escrita, aponta para novas configurações culturais, cujos desdobramentos são objeto de nosso trabalho. Qual o significado da conquista da linguagem escrita para uma cultura tradicionalmente oral, contemporânea, inserida numa sociedade circunstante letrada e grafocêntrica?

A expectativa dos professores e coordenadores do Programa de Educação Indígena é de que o acesso ao saber escolar possa ser mais um instrumento de luta pela manutenção dos direitos constitucionais promulgados em 1988, nos quais a concepção tutelar de dominação, que definiu juridicamente a relação da sociedade circunstante com os povos indígenas, é substituída por uma concepção em que os povos indígenas são concebidos como atores sociais de direito, portanto cidadãos, membros efetivos da sociedade inclusiva. Além

2 O Programa de Educação Indígena do Estado de Minas Gerais (Peci-MG) foi elaborado, em 1995, pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, respeitando as premissas previstas na nova LDB 93-94/96 e corroboradas no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), em que a educação indígena é definida como sendo comunitária, intercultural, bilíngüe, plurilíngüe, específica e diferenciada. O Projeto em Minas é realizado em parceria com a Funai, o IEF e a Faculdade de Educação da UFMG.

disso, espera-se que o espaço da escola seja dedicado à reflexão e reafirmação da sua diferença, das suas origens étnicas e culturais, condição necessária para que a conquista da posição de cidadão não signifique a perda da identidade cultural.

Tendo definido em termos muito gerais o universo e as características gerais do contexto da pesquisa, passaremos agora a expor e discutir algumas hipóteses teóricas orientadoras do trabalho. Partimos do pressuposto de que a introdução da escolarização universal e, junto com ela, da prática da leitura e da escrita, ao lado desses outros fatores infra-estruturais, significa a possibilidade de transformações profundas nas formas tradicionais – orais – de produção, reprodução e transmissão do saber necessários à reprodução da vida simbólica e material do grupo em questão. Nosso problema, então, é compreender os termos dessa transformação a partir de uma análise dos processos de apropriação dos dispositivos culturais que estão sendo colocados em jogo, especialmente o processo de escolarização e de alfabetismo³ que se iniciam.

A análise do processo de apropriação da escrita, do ponto de vista da psicologia, será feita a partir da tradição histórico-cultural, por considerarmos que essa perspectiva teórica privilegia a análise da ação humana mediada por sistemas simbólicos. O olhar para as contribuições da psicologia não pode desconsiderar a necessidade de articulação com outras disciplinas, sobretudo a sociologia e a antropologia. Nessa medida, o exame a que damos início com essas primeiras colocações tem como horizonte a necessidade de elaboração de um quadro teórico multidisciplinar, essencial para apreender a complexidade do fenômeno que constitui nosso objeto de pesquisa.

Do ponto de vista teórico, pode-se afirmar que o desenvolvimento da prática de leitura e da escrita não pode ser pensado como um problema estritamente pedagógico. A escola pública, sobretudo nos últimos anos, tem tentado várias estratégias para superar o que é identificado como uma “crise da leitura”. No entanto, essas iniciativas têm sido limitadas, por um lado, em função do caráter excessivamente pedagogizante, que reduz o problema da conquista da escrita aos contornos e limites da escola. Por outro lado, existem sérias limitações na compreensão compartilhada entre os educadores quanto à dimensão sociocultural implicada na apropriação da escrita por parte de

3 O termo “alfabetismo” tem sido defendido por Soares (1995) e Ribeiro (1999) para traduzir o termo “*Literacy*” da língua inglesa.

segmentos da população tradicionalmente afastados do convívio sistemático com esse objeto de cultura. Entre os principais problemas culturais implicados na conquista desse sistema de signos complexo, que é a escrita, por parte desses segmentos de nossa sociedade, está a relação contraditória existente entre a cultura oral compartilhada e a cultura letrada que se quer conquistar. Em outros termos, o acesso à escrita é vivido, muitas vezes, por parte de segmentos pouco letrados de nossa sociedade, como uma prática que rivaliza com a sua cultura de origem, tradicionalmente criada e transmitida através de estratégias orais. Essa realidade pode ser visualizada de forma mais evidente nos segmentos rurais de nossa sociedade, mas pode também ser identificada em segmentos pouco letrados, que vivem nas periferias urbanas. Para não falar de hipóteses no sentido duro do termo, podemos dizer que é nesse cenário que o problema da apropriação da escrita entre os xacriabá está inscrito. No entanto, ainda temos que acrescentar a singularidade da formação e da tradição particular desse povo/nação, cuja cultura oral é, e, certamente, ainda será, nos próximos anos, a forma dominante de trocar significados e compartilhar conhecimentos.

Por essas e outras razões, a apropriação da escrita deve ser pensada como um processo complexo, que envolve a elaboração de estratégias cognitivas e simbólicas que atravessam as atividades escolares nas quais estão envolvidos professores e alunos. Nesse sentido, um dos desafios iniciais que devem ser colocados para esse projeto seria: como pensar estratégias para apreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, se essas práticas desafiam os modos tradicionalmente escolares de conceber esse problema?

O processo de apropriação da escrita na teoria histórico-cultural⁴

O trabalho de Vygotsky é herdeiro de uma cultura e de uma sociedade que são marcadas por uma contradição no que se refere ao problema do letramento. Vygotsky pertenceu a uma família de origem judaica que valorizava a cultura escrita e criou oportunidades singulares para que ele se tornas-

4 Intencionalmente, limitaremos o âmbito de nossa discussão, neste artigo, ao tratamento das contribuições da tradição teórica iniciada por Vygotsky e Luria, deixando para outra oportunidade a realização de uma discussão mais detalhada das contribuições da tradição piagetiana, tão importantes para compreendermos o problema da alfabetização no Brasil nos últimos anos, com a contribuição de Emília Ferreiro e colaboradores.

se senhor de uma extensa cultura artística, que marcou toda a sua formação como intelectual e determinou o seu profundo interesse pela análise de textos literários. Por outro lado, a então, recém-criada União das Repúblicas Soviéticas era um país composto de uma maioria de analfabetos que se espalhava pelo campo e pela cidade, afastada das possibilidades de convivência com a escrita e seus produtos, constituindo um desafio central para a construção de uma sociedade “igualitária”, “moderna” e “justa”, sonhada no início do período revolucionário (Kozulin, 1990).

A construção de sua problemática teórica está atravessada por essa dupla inserção, definindo seus primeiros compromissos como profissional e intelectual. Essas características são reveladas, em primeiro lugar, pela transformação de seu interesse como simples leitor no compromisso de pesquisar os processos de leitura e o impacto da obra de arte. Em segundo, pela sua prática como professor de literatura nas escolas de Gomel, desde 1917, até a sua partida para Moscou em 1924, onde, também fascinado pelos mistérios do processo de leitura do texto literário, compromete-se com a tarefa de despertar o gosto pela literatura e pela arte em seus alunos (Kozulin, 1990; Van Der Veer e Valsiner, 1996).

Por essas razões pode-se afirmar que a obra de Vygotsky está marcada por um interesse especial no desenvolvimento de uma cultura escrita e na compreensão dos processos psicológicos implicados em sua aquisição (Wells, 1999).

No campo da psicologia, as contribuições de Vygotsky indicam a existência de uma relação de determinação dialética da sociedade e da cultura na constituição dos processos psíquicos superiores. Com o objetivo de superar as dicotomias existentes no interior dessa disciplina no início do século, entre posturas naturalistas e materialistas, que reduziam os processos psíquicos às sensações provocadas pelos estímulos, e, de outro, às soluções idealistas, que dicotomizavam os processos psíquicos superiores e os inferiores, Vygotsky propôs a construção de uma nova abordagem fundada nos princípios do materialismo dialético.

Vygotsky concebe a escrita⁵ como um sistema particular de signos, cuja posse prenuncia um momento crítico em todo o desenvolvimento cultural da

5 Vygotsky nomeia o sistema de escrita de duas formas: “sistema de símbolos ou sistema de signos gráficos” (*Obras Escogidas*, 1995, Tomo III, p. 43).

criança, uma vez que o seu domínio representa a conquista de uma série de funções psicológicas complexas como a memória lógica, a atenção consciente e o raciocínio abstrato. Atento para os aspectos particulares de apreensão desse sistema complexo de signos, o autor concebe o seu desenvolvimento como um processo que comporta tanto evoluções, quanto involuções. Trata-se, por conseguinte, de uma concepção que pretende dar conta desse processo apontando as descontinuidades e rupturas que se evidenciam desde a sua gênese. A tarefa da psicologia é mostrar, então, o que conduz as crianças a escrever e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Em função da precariedade dos conhecimentos até então formulados sobre essa questão, Vygotsky afirma que a psicologia não estava em condições de escrever, naquele momento (e talvez não esteja em condições de fazê-lo hoje), uma história coerente e completa da linguagem escrita nas crianças, mas apenas de apontar momentos cruciais desse desenvolvimento, procurando assinalar a sua direção e as principais rupturas que ocorrem ao longo do processo.

Pode-se identificar dois momentos de explicação na construção da psicologia histórico-cultural da linguagem escrita. Um primeiro momento da explicação procura dar conta da gênese do processo de representação, articulando no interior dessa gênese as diferentes possibilidades de elaboração da dimensão simbólica da escrita. Neste sentido, o autor afirma que “a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança é a única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita” (Vygotsky, 1984, p. 120).

Na pré-história da escrita estaria o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança, ou seja, a gênese de um processo mais geral, que seria a construção da capacidade de a criança representar a realidade através da linguagem. Nesse sentido, a explicação caminha explicitando as transformações pelas quais o rabisco deixaria de ser um gesto fixado numa superfície para se transformar num gesto indicador de um objeto e, posteriormente, nos processos que fazem, nos jogos de faz-de-conta e no brinquedo, os objetos, se tornarem suportes dos gestos indicativos, transformando-se em objetos substitutos, ou seja, um sistema de representação.

A mesma lógica de explicação procura estabelecer os vínculos entre a atividade do desenho e a linguagem oral, que é assumida como uma forma primordial de representação, em torno da qual se articulam as outras funções

representativas. Posteriormente, a escrita se converte para a criança numa forma de representação da linguagem oral, constituindo-se num simbolismo de segunda ordem. Em seguida, transforma-se num simbolismo de primeira ordem, desligando-se da linguagem oral para representar diretamente os significados e a realidade.

A segunda linha de explicação nos interessa mais de perto, pois diz respeito à identificação dos processos sociais que estariam na origem social da escrita. Nesse sentido, sua gênese estaria imediatamente vinculada à construção de processos mnemônicos auxiliares, vinculados às demandas sociais de representar conteúdos que necessitariam ser armazenados e transmitidos socialmente e não poderiam sê-lo apenas com os recursos mnemônicos disponíveis na memória oral. A hipótese que o autor deixa indicada em seu texto é a de que “talvez tenha sido a necessidade de registrar quantidades que historicamente deu origem à escrita” (Vygotsky, 1994, p. 130). Na mesma direção, o processo de transformação dos rabiscos indicativos dos objetos em sistemas de representação pictóricos e ideográficos estaria marcado pela necessidade de representar outras características do objeto, como a cor e a forma.

O modelo indicado por Vygotsky propõe, assim, a articulação dialética de uma perspectiva social com uma abordagem evolutiva da questão da representação. Suas conclusões apontam que o desenvolvimento da escrita pode ser interpretado como resultado de um processo de deslocamento “do desenho das coisas para o desenho das palavras”, constituindo um sistema de representação de segunda ordem, ligado à linguagem oral, para posteriormente se transformar num sistema simbólico de primeira ordem, deixando de lado os seus vínculos imediatos com a linguagem oral.

No entanto, Vygotsky reconhece os limites de sua explicação afirmando que o desenho de seu modelo inicial não permite ainda a construção de uma explicação detalhada dos deslocamentos constitutivos do processo, não permitindo, por exemplo, explicar de que forma a criança passa a ter a necessidade de desenhar a linguagem oral.

Entre as principais conclusões que o autor formula a partir da construção de sua psicologia da linguagem escrita deve-se destacar um pressuposto epistemológico para se pensar na natureza dos processos psíquicos que estão envolvidos no aprendizado da escrita. Trata-se da idéia de que a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite, deve ser relevante para a vida. Vygotsky atribui a possibilidade de construção de significados em torno

da escrita à idéia de necessidade. A escrita deve ter significado para as crianças, e isso ocorre na medida em que uma necessidade intrínseca é incorporada a uma tarefa necessária: “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (Vygotsky, 1984, p. 133).

Essas conclusões nos colocam diante de uma série de indagações a respeito do caráter sociológico e psicológico da idéia de necessidade. O modelo epistemológico no qual o autor se fundamenta para criar a psicologia propõe a existência de vinculações imediatas entre a instância econômica e as mediações culturais. Nesse sentido, os possíveis significados sociais da escrita estariam imediatamente associados à necessidade de utilização desse instrumento de cultura basicamente como um sistema de auxílio mnemônico e de comunicação, vinculado estreitamente à linguagem oral.

Luria (1988), ao introduzir a sua pesquisa, chama a atenção para as duas funções primordiais da escrita, afirmando que o “adulto escreve algo se ele quiser lembrar-se dele ou transmiti-lo aos outros” (p. 99). Partindo do princípio de que a sua aprendizagem depende de um treinamento artificial que deve ser de responsabilidade da escola, o autor afirma a necessidade de a pedagogia desenvolver um método científico para pensar o ensino da linguagem escrita, uma vez que os processos pedagógicos são apontados como “processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de sujeitos psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, estaria balizado por parâmetros culturalmente definidos” (Oliveira, 1995, p. 62).

Após ter demonstrado a importância central da análise do uso dos signos na história do desenvolvimento humano, Vygotsky conclui que a consequência lógica do reconhecimento da importância primária do uso dos signos na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a inclusão das formas externas de atividade simbólica (fala, leitura, escrita, contagem e desenho) no sistema de categorias psicológicas.

Tradicionalmente considerados elementos externos e adicionais em relação aos processos psicológicos internos, Vygotsky defende que eles sejam incluídos no sistema das funções psicológicas superiores com um fundamento igual a todos os processos psicológicos superiores.

Nós somos inclinados a considerá-los, primeiramente, como formas de comportamento, formados, eles mesmos, no curso do desenvolvimento sociocultu-

ral da criança e formando uma linha externa no desenvolvimento das atividades simbólicas ao lado das linhas internas, representadas pelo desenvolvimento cultural das funções como o intelecto prático, a percepção, memória. (Vygotsky, 1994, pp. 136-137)

Situando as características gerais de apropriação da escrita do ponto de vista ontogenético, Vygotsky procura mostrar porque a apropriação da linguagem escrita é mais difícil para a criança. A resposta é que o seu aprendizado representa uma ruptura com as formas anteriores de construção do conhecimento baseadas na linguagem oral, sendo mais abstrata em dois sentidos: na abstração do som e do interlocutor. Por essa razão, a linguagem escrita exige da criança uma atividade mais consciente e voluntária.

A linguagem escrita é mais abstrata que a oral, é uma linguagem sem interlocutor, o que constitui uma situação completamente fora do costume para a conversação da criança. A situação da linguagem escrita é uma situação em que a pessoa a quem se dirige ou bem está ausente ou não se acha em contato com quem escreve. Se trata de uma linguagem monólogo, da conversação com uma folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário... enquanto que qualquer situação da linguagem oral é uma situação de conversação. (Vygotsky, 1993, p. 230)

Tomando como referência de análise o eixo da abstração, Vygotsky afirma que a linguagem escrita está para a álgebra assim como a linguagem oral está para a aritmética: “a linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem”. Por essa razão “a linguagem escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual, obriga a criança a tomar consciência do próprio processo da fala. Os motivos da linguagem escrita são mais abstratos, mais intelectuais, estão mais aliados da necessidade” (idem p. 232).⁶

6 Vygotsky menciona que o caráter intencional e consciente vinculado à apropriação da linguagem escrita foi assinalado por Wundt, em sua Psicologia dos Povos. Na opinião de Wundt, afirma Vygotsky, “a diferença entre o desenvolvimento da língua e o da escrita se reduz a que essa última rege quase desde o começo a consciência e a intenção, e por isso pode surgir facilmente nela um sistema de signos completamente arbitrário, como por exemplo na escritura *cuneiforme*, enquanto que o processo modificador da língua segue sendo sempre inconsciente” (Vygotsky, 1993, p. 232).

Essa última afirmação nos coloca diante de um problema crucial a respeito da aprendizagem da escrita em contextos pouco letrados como os de nossa pesquisa. Como pode a criança sentir a necessidade de aprender a linguagem escrita se ela não faz parte de suas relações imediatas? Por outro lado, como fazer na escola com que a criança sinta essa necessidade? Aplicando o princípio geral da teoria histórico-cultural ao contexto da apropriação da linguagem escrita, podemos dizer que a sua apropriação por parte da criança só será possível se for demandada e fizer parte do contexto imediato das interações sociais da criança. Por essa razão, a discussão do problema da interação é uma questão essencial para a construção de uma psicologia da apropriação da escrita.

Discutindo o papel do outro na constituição do saber sobre a linguagem escrita, Smolka (1993b) afirma que

a construção do conhecimento sobre a escrita se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e interação verbal. Nesse processo o papel do "outro" como constitutivo do conhecimento é da maior importância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).
(p. 61)

A perspectiva interacionista enunciada pode ser resumida nos seguintes termos: "Para uma criança, os conhecimentos são, em primeiro lugar, construídos dentro da experiência do mundo no qual ela se move, age e fala com os adultos e com outras crianças" (Chartier e Hébrard, 1995, p. 115). Essa perspectiva de análise, embora esteja se tornando dominante nos meios acadêmicos brasileiros, ainda é bastante recente na produção do conhecimento sobre o processo de construção da escrita.

Landsmann (1995) faz uma revisão da literatura sobre a aquisição da linguagem escrita com o objetivo de localizar esse campo de estudos no domínio da psicolinguística e da psicologia. Entre as inúmeras demarcações feitas pela autora nos interessa explicitar uma, em especial. Trata-se de um ponto de partida importante na definição dos parâmetros de análise dos processos de alfabetismo e alfabetização, qual seja, a idéia de que "as condições que per-

mitiram o surgimento da escrita, bem como as que se definem se um indivíduo sabe ou não escrever não são universais, estão determinadas social e historicamente” (p. 46).

A propósito da questão colocada, a autora situa a perspectiva a partir da qual está pretendendo enunciar e comentar os resultados das pesquisas mais recentes nesse campo de estudos constatando que a maioria dos trabalhos de pesquisa sobre a aquisição da escrita ocorre em contextos letrados. Ferreiro (1994)⁷, ao introduzir o relato de uma experiência pedagógica que coordenou entre escolas do meio rural, também afirma que na pesquisa contemporânea sobre a apropriação da linguagem escrita predominam dados oriundos de contextos letrados, ressaltando a importância de serem realizadas pesquisas que enfrentem a realidade do campo.

A demarcação desse universo social nos remete ao problema desse trabalho. Como se daria a construção da escrita em comunidades pouco letradas? Ainda segundo Landsmann, os trabalhos de inspiração claramente vygotskiana foram importantes para criticar a idéia de que a criança desenvolvia, ao longo de seu processo de desenvolvimento, um conhecimento “espontâneo” sobre a escrita, isto é, um conhecimento independente dos contextos específicos e das modalidades de interação concretas realizadas com esse sistema de signos. Seguindo essa perspectiva de análise, foi desenvolvida uma série de trabalhos cujo objetivo central era “realizar descrições minuciosas das atividades familiares, sociais e escolares nas quais as crianças supostamente se familiarizariam com as funções da escrita e que, implícita ou explicitamente poderiam promover a aprendizagem do escrever” (1995, p. 163).

No entanto, adverte a autora que

a maioria desses trabalhos carecem de uma fundamentação psicolinguística. Neles, não se discrimina entre as circunstâncias nas quais a criança recorre à escrita e as funções atribuídas à escrita pela criança. Nestas pesquisas não se discerne quais são as aprendizagens constitutivas na aquisição da linguagem escrita. (Idem, p. 163)

7 Mais recentemente Ferreiro faz um breve comentário na mesma direção discutindo a questão da alfabetização dos povos indígenas do México. Ver Ferreiro (2000).

Mais adiante, Landsman acrescenta:

Devido à importância do tema, considero que seria importante desenvolver, em nosso meio, trabalhos que se ocupassem em resolver a questão da relação entre formas de interação e orientações para a leitura e escrita e aprendizagem da escrita". (Idem, p. 164)

O nosso trabalho está imbuído desse desafio, uma vez que busca articular uma perspectiva teórica capaz de compreender os determinantes culturais da experiência com a escrita, com uma abordagem que nos permita apreender o trabalho do sujeito necessário à apropriação desse instrumento de mediação simbólica. Uma perspectiva que nos permita visualizar os processos cognitivos vividos na fronteira das atividades de cada indivíduo. Nessa mesma direção, afirma Baquero (1998) que

o domínio da língua escrita requer a compreensão do sentido cultural dos diversos desenvolvimentos da prática da escrita e requer, por outro lado, da participação de atividades de escrita e leitura, que conservem sua essência complexa e não se diluam em seus componentes, as ações e operações necessárias para seu desdobramento. (p. 110)

Esse percurso nos obriga a buscar uma concepção de aprendizagem que possa, ao mesmo tempo, marcar a presença da cultura no sujeito, bem como assinalar o trabalho realizado pelo sujeito no sentido da apropriação dos conhecimentos simbólicos existentes no interior de seu grupo social.

Bruner (1998) aponta alguns elementos que nos aproximam desse objetivo, ao discutir a questão da aprendizagem:

Não se trata simplesmente de que a criança deve elaborar seu conhecimento por si própria, mas que ela deve fazê-lo por si mesma em uma comunidade daqueles que compartilham seu sentimento de pertencer a uma cultura. É isso que me leva a enfatizar não apenas a descoberta e a invenção, mas a importância da negociação e da partilha – em uma palavra, da criação conjunta da cultura como um objeto de ensino e como um passo apropriado a caminho de se tornar um membro da sociedade adulta na qual se passa toda uma vida. (p. 133)

Embora se trate de uma formulação sintética que deixa de lado uma série de processos que dizem respeito ao processo de constituição do sujeito através da apropriação dos sistemas de signos e das relações sociais nas quais está inserido, interessa-nos pensar na formulação de Bruner como um possível modelo que concebe o processo de aprendizagem como a criação e a negociação de significados culturalmente determinados, que articula numa mesma concepção a relação de mútua determinação da cultura e da participação do sujeito no seu processo de socialização. Mas esse processo, sustenta Baquero (1998):

(...) é recíproco e assimétrico, o que significa que, no mesmo processo em que o sujeito se apropria dos objetos culturais, a cultura se apropria do sujeito, o forma como humano... o reconhecimento dessa reciprocidade e assimetria, e a maneira de significá-la, será crucial para as leituras dos processos de desenvolvimento subjetivo e da escolarização. (pp. 110-111)

Partindo desse pressuposto, a nossa pesquisa adquire uma complexidade teórica singular. Em primeiro lugar, precisamos compreender os processos de criação, acumulação e transmissão dos conhecimentos orais tradicionais que fazem parte da cultura xacriabá. A existência de rituais e fórmulas orais fixas que são transmitidas em forma de narrativas ou parte de momentos específicos de interação é importante para identificar os processos de reflexão sobre a própria linguagem existente na cultura. Vários relatos antropológicos contemporâneos têm demonstrado a existência desse tipo de conhecimento metalinguístico construído nessa modalidade de exercício da oralidade.⁸

Por outro lado, temos que desenvolver um esforço de descrição analítica do contexto de aprendizagem e uso da escrita, na escola e fora dela, demarcando o tipo de interação entre os sujeitos usuários, bem como o tipo de textos e a natureza das atividades nas quais os discursos escritos são concretamente utilizados. Por fim, devemos construir um recorte para demarcar o

8 A esse respeito remetemos o leitor às contribuições recentes de Carol Fleisher Feldman, num texto intitulado "Metalinguagem oral" (1995), em que a autora sustenta a existência de processos de reflexão sobre a linguagem desenvolvidos no interior de culturas de oralidade puras.

processo de apropriação da escrita (representação sobre o sistema e funções comunicativa e mnemotécnica) por parte dos sujeitos que estão na escola tentando se apropriar desse sistema de representação da linguagem.

Importante contribuição para a solução desse problema tem sido proposta pela equipe de trabalho da Universidade de Barcelona, liderada pelo Prof. Dr. Eduardo Martí. Em artigos recentes, os autores fazem uma extensa revisão teórica sobre essa questão, situando os principais problemas teóricos a serem respondidos por esse novo campo de estudos. Para tais autores, a *aquisição de sistemas externos de representação* é um problema cognitivamente complexo, na medida em que pressupõe a coordenação dos dois momentos essenciais do processo de transmissão temporal da informação: o processo de produção das notações e o processo de sua interpretação. Por essa razão, afirma que podemos avançar a hipótese de que o uso funcional da notação seja para *recordar* ou para *comunicar* com outras pessoas, pressupõe a capacidade metacognitiva de relacionar dois estados mentais de conhecimento (o presente e o futuro) com o conteúdo informacional da notação (p. 26).

Os autores terminam as suas análises afirmando o que gostaríamos de subscrever em nosso trabalho: “O fato de definir um novo campo de investigação exige novas estratégias de investigação”. Em nosso caso, a novidade não está apenas na maneira como estamos tentando articular teoricamente o nosso objeto de estudos, mas, e sobretudo, no universo cultural no qual se inscrevem os sujeitos com os quais estamos trabalhando.

Por todas as razões teóricas e metodológicas explicitadas neste trabalho, acreditamos estar trilhando um caminho rico de possibilidades de produção de um conhecimento coletivo, interdisciplinar, pois o desenho de nossa pesquisa está inteiramente articulado com a abordagem antropológica, sobre uma dimensão simbólica fundamental para a vida contemporânea de uma categoria de sujeitos que se encontra ainda muito afastada de nossa convivência acadêmica: os povos indígenas.

Resumo

O objetivo deste texto é discutir alguns problemas teóricos que estão sendo formulados a propósito da pesquisa iniciada no segundo semestre de 2000. A intenção básica é confrontar princípios teóricos e metodológicos disponíveis no campo da psicologia com a finalidade de ajustar hipóteses de trabalho e instrumentos analíticos

para a análise do objeto de estudos, que se caracteriza pela busca da compreensão dos processos cognitivos e culturais através dos quais sujeitos pertencentes a culturas fundamentalmente orais se apropriam da linguagem escrita, e, no mesmo movimento, tentar apreender quais são as conseqüências culturais e cognitivas desse processo na cultura xacriabá. Privilegia-se a perspectiva socio-histórica de Vygotsky e Luria em função da importância que essa teoria confere à análise dos instrumentos de mediação simbólica na ação humana.

Palavras-chave: escolarização básica; educação indígena; cultura xacriabá.

Abstract

The objective of this text is to discuss some theoretical problems which are being formulated after a research project started on the second term of 2000. The basic purpose is to confront theoretical as well as methodological principles available in the psychology area with the aim of adapting work hypotheses and analytical instruments to the analysis of the study object, which is characterised as the search for the comprehension of the cognitive and cultural processes through which subjects belonging to oral cultures acquire the written language. This study also tries to understand the cultural and cognitive consequences of this process in the Xacriabá's culture. The social-historical perspective of Vygotsky and Luria is used on account of the importance that this theory gives to the analysis of symbolic mediation instruments in human action.

Key-words: basic schooling; Indian education; xacriabá's culture.

Resumen

El objetivo de este texto es debatir algunos problemas teóricos que se suscitaron al respecto de la investigación iniciada en el segundo semestre del año 2000. Su propósito principal es co-tejar los principios teóricos y metodológicos disponibles en el campo de la psicología, con la finalidad de adecuar las hipótesis de trabajo y los instrumentos analíticos para el examen del objeto de estudio, que se caracteriza por la búsqueda de la comprensión de los procesos cognitivos y culturales, por medio de los cuales los sujetos pertenecientes a culturas orales se apropian del lenguaje escrito. Al mismo tiempo, se pretende captar cuáles son las consecuencias culturales y cognitivas de ese proceso en la cultura Xacriabá. Escogimos la perspectiva socio-histórica de Vygotsky y Luria, en función de la importancia que dicha teoría adjudica al análisis de los instrumentos de mediación simbólica en la acción humana.

Palabras claves: escolarización básica; educación indígena; cultura xacriabá.

Referências

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bruner, J. S. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Chartier, A. M. e Hëbrard, J. (1995). *Discurso sobre a leitura*. São Paulo, Ática.
- Feldman, C. F. (1995). "Metalinguagem oral". In: Olson, D. e Torrance, N. *Cultura, escrita e oralidade*. São Paulo, Ática.
- Ferreiro, E. e Rodrigues, B. e Col. (1994). *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México, Cinvestav, W. K. Kellogg Foundation.
- Garcia-Milà; Teberosky, A. e Martí, E. (2000). Anotar para resolver una tarea de localización y memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 51-70.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky psychology: a biography of ideas*. New York, London, Harvester Wheatsheaf.
- Landsmann, L. T. (1995). *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo, Ática.
- Martí, E. e Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp.11-30.
- Martí, E. et alli (2000). Anotar para resolver una tarea de localización y memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 51-70.
- Oliveira, M. K. (1995). "Pensar a educação: contribuições de Vygotsky". In: Castorina, J. A.; Ferreiro, E. e Lerner, D. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática.
- Ribeiro, V. M. (1999). *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, Papyrus/São Paulo, Ação Educativa.
- Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, Anped, nº 0, pp. 5-17, set., out., nov., dez.

- Smolka, A. L. B. (1993a). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez.
- ____ (org.) (1993b). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus.
- Van der Ver, R. e Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo, Edições Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1931/1995). "La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito". In: *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas, Tomo III*. Colección Aprendizaje. Álvarez, A. e Del Rio, P. (orgs.) Volumen CXV. Tradução de José María Bravo. Madrid, Visor.
- ____ (1934/1993). "Pensamiento y lenguaje". In: *Obras Escogidas II*. Colección Aprendizaje. Álvarez, A. e Del Rio, P. (orgs.). Volumen XCIV. Tradução de José María Bravo. Madrid, Visor.
- ____ (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. e Luria, A. R. (1994). "Tool and symbol in child development". In: *Vygotsky reader*. New York, Blackwell.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. e Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone.
- Wells, G. (1999). *Making meaning with text: a genetic approach to the mediating role of writing in activity*. Ontário Institute for Studies in Education (20 pgs.) Internet.

Carlos Henrique de Souza Gerken

UFSJ/Universidade Federal de São João Del Rei.

Departamento de Psicologia

E-mail: hgerken@mgconecta.com.br