

# ESCREVER SOBRE “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO” EM UM FÓRUM DE DISCUSSÃO DO AMBIENTE *MOODLE*: UM EXERCÍCIO DE APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Ana Paula Pontes de Castro<sup>1</sup>

Maria Teresa de Assunção Freitas<sup>2</sup>

Desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como a escrita desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o *Moodle*, em disciplinas presenciais do curso de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), contribui para a aprendizagem dos alunos.<sup>3</sup>

Utilizando o referencial teórico histórico-cultural, nossa pesquisa acompanhou o processo de escrita *online* no ambiente virtual *Moodle* por alunos de cursos de formação de professores. Assim, acompanhamos as atividades desenvolvidas no *Moodle* de duas turmas: uma pertencente ao curso de Pedagogia e outra ao curso de Licenciatura em Letras<sup>4</sup>. Utilizamos como instrumentos metodológicos as observações virtuais e as entrevistas dialógicas individuais e coletivas. Para analisar os dados, construímos três Núcleos de Significação<sup>5</sup>.

O que apresentamos neste artigo é um recorte do trabalho de pesquisa, pautado no segundo Núcleo de Significação, no qual discutimos as possíveis contribuições da escrita desenvolvida nos fóruns de discussão *online* do Moodle para a aprendizagem de conceitos científicos.

A disciplina do curso de Licenciatura em Letras, ao trabalhar com metodologias de ensino de Língua Portuguesa, pretendia discutir pressupostos do trabalho escolar com a língua materna, tendo em vista os parâmetros da linguística enunciativa. Para tal, a professora Clara<sup>6</sup> optou

<sup>1</sup> Mestre em Educação – PPGE/UFJF

<sup>2</sup> Doutora em Educação – PUC-RJ

<sup>3</sup> A pesquisa se refere ao subprojeto III da pesquisa “Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores (2010-2013)” coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Teresa de Assunção Freitas, financiada pelo CNPq e FAPEMIG, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) da Faculdade de Educação da UFJF.

<sup>4</sup> Os nomes das disciplinas foram suprimidos a fim de manter o sigilo em relação às professoras e aos alunos.

<sup>5</sup> Essa é uma forma de análise de dados que se constrói em várias etapas. A primeira se constitui em uma leitura inicial dos dados, chamada de leitura flutuante, seguida pela identificação de pré-indicadores, que depois são organizados em indicadores, que finalmente dão origem aos núcleos de significação. Esse processo de análise de dados é baseado em uma produção de Aguiar (2006). Para um maior conhecimento do assunto, ver também: CASTRO, Ana Paula Pontes de; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A escrita e a aprendizagem no *Moodle*: metodologia, análise e principais achados de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE: Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas múltiplas dimensões, 2011, Rio de Janeiro, Anais eletrônicos... Disponível em:

<<http://www.fe.ufjf.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

<sup>6</sup> Os nomes dos sujeitos pesquisados são fictícios.

pela utilização da plataforma *Moodle*, mais especificamente o recurso dos Fóruns de Discussão, a fim de, em cada fórum, discutir uma temática da disciplina. Como o primeiro desses fóruns *online* teve como objetivo a discussão de “Alfabetização e Letramento”, para o presente artigo, trabalhamos especificamente com este fórum de discussão da disciplina “L”. Partimos de uma questão central: como os alunos de Licenciatura em Letras construíram os conceitos de Alfabetização e Letramento a partir da discussão realizada em um fórum *online* do ambiente virtual *Moodle*? Trazemos a seguir algumas reflexões tecidas a partir da questão formulada.

### **A construção dos conceitos de Alfabetização e Letramento:**

De acordo com a teoria psicológica histórico-cultural a aprendizagem é um processo complexo, difícil de ser totalmente identificado, já que acontece sempre numa relação dialética entre sujeitos, na qual o conhecimento é construído do externo para o interno, em um processo de internalização. Dessa forma, o que pudemos observar foram indícios do processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Vigotski (2010)<sup>1</sup>, existem dois aspectos no estudo da relação pensamento e linguagem que importam para o estudo da aprendizagem escolar. O primeiro deles diz respeito ao crescimento e ao desenvolvimento dos conceitos, que o teórico relaciona diretamente ao significado da palavra. O desenvolvimento do pensamento está diretamente ligado ao processo de elaboração e reestruturação dos significados da palavra. O segundo aspecto apontado por Vigotski (2010) trata do significado como unidade de análise entre pensamento e palavra. Por um lado o significado da palavra é um fenômeno do discurso, já que a palavra é, em si, um discurso e toda palavra tem um significado. Por outro lado, o significado é também um fenômeno do pensamento por possibilitar uma generalização, pois, como afirma Freitas (2007, p. 22), “a formação de conceitos é um ato do pensamento”. A autora continua, baseada em Oliveira (1992): “É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer os significados que ordenam o real em categorias (conceitos) nomeadas por palavras da língua desse grupo”. As palavras são, pois, mediadoras das relações do homem com o mundo.

Em primeira instância, refletimos acerca das formas de pensamento propostas por Vigotski (2009), que acontecem não de forma linear, mas dialeticamente, em um ir e vir complexo e processual que parte sempre das relações histórico-culturais.

---

<sup>1</sup> Registramos de diferentes formas a grafia do nome de Vygotsky obedecendo àquelas que estavam presentes em cada obra consultada.

Ao descrever o processo genético do desenvolvimento dos conceitos, Vigotski (2009) compreende que existem três tipos de pensamento: sincrético, pensamento por complexos, e pensamento por conceitos. Trataremos em seguida, de forma sucinta, desses tipos de pensamento.

O primeiro nível de pensamento, o sincrético, é típico das crianças muito pequenas, aparecendo apenas na idade tenra do ser humano. Esse nível pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos (VIGOTSKI, 2009).

O segundo tipo de pensamento é denominado por Vigotski de pensamento por complexos e caracteriza-se por conduzir

à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 178).

Assim, a construção de imagens sincréticas dos objetos, características do primeiro tipo, cede espaço para a construção de complexos que têm o mesmo sentido funcional, mas já se caracteriza por um pensamento mais coerente e objetivo. O complexo se baseia nos vínculos factuais que se revelam na experiência imediata do sujeito e se formula como uma generalização de objetos heterogêneos concretos. O pensamento por complexos compreende cinco fases básicas sobre as quais discorre Vigotski (2009) longamente: o tipo associativo, o complexo (propriamente dito), o complexo em cadeia, o complexo-coleção e o pseudoconceito.

Essas fases do pensamento por complexos poderiam tomar várias páginas para serem explicadas, o que não é o objetivo do presente artigo. Cabe, no entanto, destacar que a evolução do pensamento por complexos não obedece a uma regra linear em que se poderia esquematizar através de um único traço, mas se desenvolve dialeticamente chegando ao pseudoconceito, forma mais desenvolvida do pensamento por complexo, predominante na idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2010), mas que também pode ser encontrado em adultos no transcorrer do seu pensamento do dia a dia. Os pseudoconceitos são intermediários entre o pensamento por complexos e a raiz do pensamento por conceitos.

O pensamento por conceitos se diferencia do pensamento por complexos pela forma como é construído. Enquanto no pensamento por complexos, os objetos são generalizados pelos fundamentos factuais diversos, o pensamento por conceitos se caracteriza pela generalização dos objetos como por um traço. Supõe não só a combinação de elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados

elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo fatural em que são dados na experiência (FREITAS, 2007). Pensar por conceitos é pensar abstratamente, conseguindo-se construir generalizações por si próprio, sem necessidade de um elemento concreto, mas a partir de elementos abstratos.

Na pesquisa que realizamos, os alunos pesquisados envolvidos na discussão do tema de cada unidade, precisavam discutir determinados conceitos científicos e faziam isso através de leituras, discussões em sala de aula, seminários e escrevendo nos fóruns temáticos *online* que objetivavam trabalhar os conceitos científicos inseridos na temática da unidade. O fato de realizarem várias atividades envolvendo os **conceitos científicos** contribuiu para a sistematização desses **conceitos científicos**. Assim, ao trabalhar com os conceitos nos fóruns *online*, os alunos já estavam imbuídos de várias outras construções que aconteceram no decorrer das aulas presenciais e das leituras prévias. Nos fóruns *online* ocorria um movimento interessante de sistematização, através da escrita, do que estava sendo construído. Quando os alunos já estavam acostumados com a escrita nesse ambiente (o terceiro fórum é o auge das discussões, os alunos já se sentem mais livres para escrever e fazem isso com certa naturalidade), eles desenvolviam o tema buscando nas experiências práticas, observadas nos estágios curriculares, a relação com os conceitos científicos que estavam estudando.

Destacamos o primeiro fórum *online* de discussão, visto que o tema do mesmo interessa ao objetivo aqui proposto. Neste fórum, os alunos discutiram os conceitos científicos de “alfabetização” e de “letramento”, conceitos totalmente interligados, mas diferentes, que precisavam ser debatidos e compreendidos pela turma. Os alunos iniciaram trazendo ideias que liam nos textos e, ao final, conseguiram chegar a uma ideia mais abrangente do que as primeiras postadas no fórum *online*<sup>1</sup>.



Re: Alfabetização e Letramento

por Waléria - Friday, 16 April 2010, 17:13

A alfabetização e o letramento devem ocorrer simultaneamente. Só alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, não fará com que o aluno desenvolva as habilidades de leitura e escrita e, principalmente, não o coloca em contato com as reais chances de conhecer o funcionamento destas habilidades no seu meio. Portanto, estes dois

---

<sup>1</sup> Todos os trechos de postagens no ambiente Moodle realizados por professoras e alunos foram copiados e colados diretamente da plataforma, conforme foram escritos. Não intervimos neles, mantendo-os sem “correção” dos erros de digitação e português o que pode revelar, por vezes, que os sujeitos não puderam fazer uma revisão de sua escrita, talvez pela pressa de escrever em um ambiente *online*.

termos se completam e tem como objetivo principal formar cidadãos conscientes e capazes de criticar e promover mudanças na sociedade em que vivem.

O letramento dá ao aluno condições de exercer a leitura, a escrita e a oralidade em seu meio social, ampliando sua capacidade de reconhecer as variações linguísticas e os gêneros textuais que fazem parte da realidade onde vive. Além disso, ele se torna detentor de suas habilidades, sabendo a hora, o lugar e como usá-las. [...]



Re: Alfabetização e Letramento

por Tábata - Monday, 19 April 2010, 17:05

A alfabetização trata da aquisição do código da língua. Num certo momento, observou-se que apenas o registro do código da língua não era suficiente para tornar um falante competente. Então o letramento surgiu como resposta para essa sociedade moderna, já que exige-se maior competência do leitor para lidar com manuais, textos mais elaborados e outros que circulam na sociedade.

Respondendo às questões propostas, podemos dizer que alfabetização e letramento são dois processos que se complementam. O letramento é o uso social das práticas de leitura e escrita. A melhor maneira da escola trabalhar com o letramento é através dos gêneros textuais, pois o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade (email, carta, bilhete, relatório etc) permite ao aluno o conhecimento da variedade linguística. Desta maneira, o professor não foca o estudo numa norma única, padrão.



Re: Alfabetização e Letramento

por Ingrid - Tuesday, 20 April 2010, 15:49

A alfabetização e o letramento são dois processos que devem ocorrer simultaneamente. Pois alfabetizar é fazer com que uma pessoa adquira o sistema convencional de escrita de sua língua, e é através do letramento que essa pessoa, em processo de alfabetização, irá conseguir desenvolver habilidades de uso do sistema de sua língua em atividades de leitura e escrita, através das práticas sociais que envolvam a língua escrita.

Mas observa-se que um processo não é pré-requisito do outro, pois o professor pode alfabetizar sem necessariamente letrar. Porém, hoje, é imprescindível que o educador saiba "alfabetizar letrando". E como a aluna Tábata destacou, é preciso que o

professor trabalhe com os gêneros textuais na sala de aula, pois além de possibilitar ao aluno o contato com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, ele inevitavelmente irá conseguir desenvolver em seu aluno práticas de letramento.

Ao acompanhar o trabalho desenvolvido nos fóruns *online* percebemos que os conceitos de alfabetização e letramento foram ganhando dimensões mais amplas no decorrer da discussão. Nos trechos acima apresentados, por pertencerem ainda ao primeiro fórum, a discussão não tomou rumos de um grande aprofundamento na construção dos conceitos científicos, mas pudemos perceber que essa elaboração começou a se ampliar nas postagens seguintes.

Acreditamos que, ao trabalhar os conceitos científicos nos fóruns *online* de discussão, os alunos foram construindo e reconstruindo esses conceitos coletivamente e foi possível observar que eles conseguiam, ao final de cada fórum, chegar, pelo menos parcialmente, à definição do conceito debatido. Talvez os alunos tenham se apropriado desse conceito científico no movimento discursivo dos fóruns. Podemos dizer que essa construção nunca é finita, mas os alunos conseguiram, no mínimo, refletir sobre cada conceito científico estudado.

Toda essa construção acontecia mediada pela linguagem escrita, o que nos permite concluir que ela auxilia na construção das Funções Mentais Superiores (FMS).

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

A forma de se chegar à construção de conceitos é, portanto, por meio da palavra que, em si, possui, pois, um significado. Reafirmando o que dissemos anteriormente, o significado da palavra, sendo um fenômeno do pensamento e também um fenômeno da palavra, é a unidade entre pensamento e palavra. O significado é um fenômeno da palavra, porque não existe palavra sem significado. A palavra é a própria construção social consolidada no significado. O pensamento é a generalização através da qual se formam os conceitos. Se generalização e significado são sinônimos, então Vigotski (2009) conclui que o significado é também um fenômeno do pensamento, porque é possível generalizar uma palavra a partir do que ela representa.

O processo de generalização ou significação é responsável pela formação dos conceitos. Isso quer dizer que eles são formados a partir desse complexo processo que entrelaça pensamento e palavra e se concretiza na generalização da palavra. Generalizar é chegar à definição do significado de uma palavra, ou seja, chegar ao conceito mesmo da palavra.

Em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

O desenvolvimento conceitual da criança analisado por Vygotsky é um processo complexo que acontece por meio da linguagem. Vygotsky indica ainda a existência de dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos.

Os conceitos espontâneos se desenvolvem naturalmente na criança, não sem o auxílio de um adulto e não sem a mediação sógnica. Mas acontecem de forma natural, quando a criança consegue abstrair e generalizar determinadas palavras concretizando um significado. Este, porém, não é totalmente estável e se desenvolve ao longo da vida da criança que realiza novas generalizações e modifica o significado da palavra em função da dinâmica do pensamento (VIGOTSKI, 2009). A relativa estabilidade do significado da palavra é o que permite que os conceitos espontâneos se desenvolvam.

Os conceitos científicos se desenvolvem nas crianças de modo diferente dos conceitos espontâneos, apesar de haver alguns aspectos semelhantes nesse desenvolvimento. Até certo ponto, pode-se dizer que o caminho seguido pelo desenvolvimento dos conceitos científicos é oposto ao caminho seguido pelo desenvolvimento dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2010). O teórico afirma que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é bastante específico.

Este caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

Vigotski descreve um movimento dialético de operações do sujeito em que a linguagem é importante instrumento para a aprendizagem dos conceitos científicos. Em seus estudos, Vygotsky focaliza a aprendizagem da criança que opera com os conceitos espontâneos em

busca da construção de conceitos científicos, através do auxílio cooperativo do adulto. Trata-se de um movimento dialético em que os conceitos espontâneos ascendem em direção às generalizações e os conceitos científicos descendem ao concreto. Esse movimento permite-nos concluir que a generalização implica uma tomada de consciência do sujeito que apreende e forma o conceito superior (VIGOTSKI, 2009).

Durante a escolarização, os conceitos científicos são formulados e desenvolvidos em colaboração do aluno com o professor. No processo de colaboração, ocorre o amadurecimento das funções mentais superiores. O nível de amadurecimento das FMS varia de acordo com o nível de exigência e as condições em que se desenvolve o ensino. O processo de aprendizagem dos conceitos científicos está diretamente relacionado ao ensino, já que esses conceitos se desenvolvem através da colaboração do professor com o aluno.

O movimento acima descrito por Vigotski em que os conceitos científicos descendem ao concreto é bastante claro nas construções dos alunos dessa turma do curso de Licenciatura em Letras: eles buscavam, nas relações concretas que vivenciavam no ambiente escolar, uma forma de compreender o conceito científico. Além disso, fizeram esse movimento não solitariamente, mas coletivamente, pois cada um trazia sua contribuição e juntos eles iam construindo novos sentidos para compreenderem este conceito científico. Trata-se de um processo não linear, mas que acontece lentamente e vai aos poucos se sistematizando no fórum. Como dissemos, essa construção perpassava várias atividades e nos fóruns era possível, através da escrita, sistematizar todo esse processo. Mas essa sistematização não finalizava o processo. Ela apenas contribuía para o desenvolvimento dos conceitos de forma mais elaborada, já que para escrever o aluno precisava pensar sobre esses conceitos.

As sistematizações e reelaborações dos conceitos científicos eram uma forma de os alunos aprenderem. Em Vygotsky é possível compreender como as construções escritas dos alunos poderiam levá-los à aprendizagem. Conceito complexo na teoria vygotskyana, a aprendizagem requer um estudo aprofundado acerca de como esse processo se desenvolve.

No fundo, o problema dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 296).

Ou seja, o desenvolvimento dos conceitos científicos está totalmente ligado à aprendizagem. Ele ocorre através da aprendizagem. Por isso se os alunos estão trabalhando com conceitos científicos e conseguem, de certa forma, desenvolvê-los, podemos dizer que estão aprendendo.

As correntes psicológicas da época de Vygotsky se limitaram a estabelecer o desenvolvimento das crianças através de testes que elas conseguiam resolver sozinhas, ou seja, estabeleciam o que Vygotsky chama de “nível de desenvolvimento real”. Para Vigotski (2009), no entanto, não basta definir o que a criança já sabe, o que está maduro, mas o que ela tem capacidade para aprender, o que está em processo de maturação, levando em conta, portanto sua “zona de desenvolvimento imediato” ou “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). A ZDP é a discrepância entre o nível de desenvolvimento real, definido através de problemas que a criança consegue resolver sozinha; e o nível de desenvolvimento potencial, definido através de problemas que ela não consegue resolver sozinha, mas é capaz de fazê-lo com o auxílio do outro (um colega, um professor, etc). Desse modo, basear-se naquilo que a criança já sabe para ensiná-la não irá contribuir para seu desenvolvimento, porque não resultará na aprendizagem de algo novo. A boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento e, portanto, trabalha no nível da ZDP do aluno, ou seja, naquilo que o aluno é capaz de fazer em colaboração para que possa aprender a fazer sozinho futuramente. Nas palavras do autor, Zona de Desenvolvimento Proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Magalhães (2009) realiza um importante estudo acerca da ZPD. Compreende esse conceito de forma ampliada e monista, coerentemente com toda a teoria de Vygotsky e sua fundamentação marxista. Para a pesquisadora, o conceito não se resume a essa definição, realizada em um trabalho específico de Vygotsky, mas compreende também discussões ampliadas que obedecem à mesma lei de desenvolvimento dos conceitos científicos, ou seja, a lei da dialética, processo complexo que não se resume ao desenvolvimento linear de uma função simples, mas ascende e descende, adianta-se e retorna, sendo, pois, um processo muito mais complexo do que parece ao que se pode ver de início na definição didática do conceito de ZDP que Vygotsky traça como reproduzimos acima.

Magalhães (2009) resume a compreensão de ZDP, trazendo os estudos de Jantzen (2005), que apontam que Vygotsky discute a ZDP como:

(a) lugar na situação social do desenvolvimento, no qual aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados (1934/1963, p. 27); (b) lugar de mediação entre a forma rudimentar e a forma ideal por meio de diálogo, comunicação, cooperação e relação social (1934/1987-a, p. 222; 1934/1994-a, p. 348); (c) crises de desenvolvimento (1933/1998-a, p. 283) e fonte para desenvolvimento futuro como resultado da crise (1933/1976, p. 552); (d) resultado do processo de internalização, como uma atividade intrapsíquica, como uma ZPD interior – atividade de brincar (1933/1980, p.

434, 1933-1976, p. 529), atividade de aprendizagem (1933/1983, p. 9); (e) ZPDs intrapsíquicas que mudam suas funções no processo de desenvolvimento posterior (MAGALHÃES, 2009, p. 58-59).

A ZDP é lócus de atividade criativa humana, de transformação, desenvolvimento, conflitos que se realizam não verticalmente como uma ascensão de níveis de aprendizagem, mas horizontalmente como rompimento de fronteiras (MAGALHÃES, 2009).

Nossa pesquisa não se centrou nas crianças, mas nos adultos, futuros professores que constroem seu processo de formação inicial. Torna-se óbvio, pois, que eles chegam ao curso superior imbuídos de muitas concepções formadas ao longo do seu desenvolvimento, na vida e na escola. Santos e Freitas (2010) imbuídas dessa compreensão do adulto como um sujeito histórico-cultural, trazem à tona a questão da longa história de vida desses sujeitos, de suas experiências, memórias e reflexões. O adulto já possui formada a capacidade de reflexão, e a forma como aprende é, portanto, mais complexa do que para a criança. São ainda mais evidentes as transformações pelas quais esses sujeitos passam no processo de aprendizagem.

Podemos dizer que a zona de desenvolvimento proximal dos adultos, por toda sua construção social, cultural e histórica é bastante estendida, o que leva à maior possibilidade de aprendizagem. Com capacidade reflexiva estendida, os adultos, segundo Santos e Freitas (2010), dispõem de grande capacidade de aprender.

No *Moodle* ainda há um fator que amplia sobremaneira as possibilidades de aprendizagem dos adultos: a possibilidade de relação com outros adultos e com o professor através da escrita. As relações com outros sujeitos podem acontecer de forma mais complexa do que na sala de aula presencial, porque se dão através da escrita. Pela complexidade da linguagem escrita, como especificamos acima, o ato de refletir sobre o tema de estudo torna-se mais denso e profundo, exigindo deste adulto um grande esforço.

Megid e Fiorentini (2010) mostram que a aprendizagem é potencializada pela escrita, pois essa proporciona a possibilidade de reflexão crítica dos alunos sobre o que estão aprendendo.

Pensar a formação de professores leva a pensar a aprendizagem dos conceitos científicos, principal objetivo do meio acadêmico. Conceitos espontâneos são formados pela experiência cotidiana nas situações concretas. Eles possuem relação direta com o objeto. Os conceitos científicos, ao contrário, são adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos e não são, portanto, diretamente acessíveis. Por esse motivo, Oliveira (2005) destaca a importância atribuída por Vygotsky ao ensino dos conceitos científicos na escola, considerados por ele como núcleo fundamental que aglutina as mudanças que se produzem no pensamento.

O desenvolvimento dos conceitos científicos obedece a um movimento contrário ao dos espontâneos. Isso porque os conceitos espontâneos partem do nível concreto, enquanto os científicos partem do abstrato. Enquanto o sujeito domina o objeto em grandes proporções e o conceito espontâneo desse objeto em proporções menores, ele domina muito melhor o conceito científico do que o próprio objeto representado por ele. A aprendizagem dos conceitos acontece em dois movimentos: o ascendente, dos conceitos espontâneos e o descendente, dos conceitos científicos.

O desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade de se manifestarem na zona de desenvolvimento imediato, quanto ao fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes: porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha. (VIGOTSKI, 2009, p. 345)

Esse movimento do trabalho de construção dos conceitos científicos, que descem ao concreto enquanto os espontâneos sobem ao abstrato, pode ser configurado na escrita como um processo que envolve elaborações e reelaborações mentais cíclicas até que chegue a um acabamento.

Quando o sujeito domina o objeto representado pelo conceito, mas não domina o próprio conceito do objeto, ele está mais propício a aprender o conceito científico, porque pressupõe a aplicação não espontânea do conceito, mas sim a aplicação pensada. A aprendizagem dos conceitos científicos se inicia a partir daquilo que não foi desenvolvido nos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009). Isso acontece pelo próprio processo de aprendizagem do conceito científico, que não é acessado diretamente ao objeto, mas possui uma relação indireta, mediada com ele, ao contrário do espontâneo, diretamente relacionado ao objeto. Os conceitos científicos exigem, portanto, generalizações, tomada de consciência e sistematização.

Ao trabalhar o conceito científico em situação de sala de aula, o professor atua na ZDP de seus alunos, construindo com eles novas generalizações e sistematizações, a fim de chegar ao conceito científico. Isso acontece quando se trabalha em colaboração, porque é dessa maneira que se pode atuar na ZDP do aluno.

Nesse sentido, no que se refere às atividades escritas desenvolvidas no ambiente *Moodle* pela turma do curso de Licenciatura em Letras, podemos compreender que a mediação da professora (e também da monitora) se configurava como elemento importante para o processo de construção dos conceitos porque ela(s) chamava(m) atenção para detalhes que poderiam estar numa zona de conflito (a ZDP) dos alunos. Um exemplo da ZDP compreendida como

zona de conflito dos alunos foram os erros provenientes de algo que não foi totalmente compreendido e causaram certa tensão na própria elaboração da resposta escrita dos alunos que, às vezes, contradiziam-se. Isso mostra como esses conceitos estavam ainda em elaboração. Um exemplo desse processo foi o que ocorreu no fórum *online* de discussão sobre alfabetização e letramento. Os alunos tentaram definir os dois conceitos e essa construção foi processual, lenta e não chegou a um acabamento. No entanto, podemos dizer que os alunos refletiram sobre os conceitos. Na postagem de Laura, apareceu um conflito que foi identificado em seguida pela professora:



Re: Alfabetização e Letramento  
por Laura - Thursday, 22 April 2010, 10:33

Achei o texto da Angela Kleiman muito interessante e "diferente" na sua formação, bem mais fácil de ler e entender. De acordo com tudo que aprendi nas aulas e nos textos lidos posso concluir que esses dois processos, "Alfabetização e Letramento", se complementam, sendo que a alfabetização é uma das práticas de letramento e que, conseqüentemente, também fazem parte das práticas sociais.

A alfabetização consiste no aprendizado sistematizado da língua, além disso, o professor deve desenvolver as competências comunicativas do aluno, trabalhando a adequação do ato verbal às situações de comunicações (sociolinguística). De acordo com Kleiman, a alfabetização é um processo complexo que envolve prática, saberes e aquisição.

O letramento não está necessariamente ligado à alfabetização; seria apenas um estado ou condição de uma pessoa que convive com as práticas de leitura e escrita, podendo ocorrer até mesmo através da oralidade.

A leitura e a escrita então, estão relacionadas com os usos sociais proporcionando a todos o exercício da cidadania, mesmo àquelas pessoas analfabetas.



Re: Alfabetização e Letramento  
por Clara - Friday, 23 April 2010, 15:59

Mas, Laura, como será possível conviver com as práticas de leitura e escrita, se, como você disse, "o letramento não está necessariamente ligado à alfabetização"?

Como pode alguém ler e escrever sem estar alfabetizado?

Alguém mais, neste fórum, pode dar alguma contribuição sobre isso?

Como podemos observar, a aluna desenvolveu o tema tentando articular as leituras dos textos e as discussões em sala de aula presencial. Conseguiu expor o que já havia construído acerca dos dois conceitos: “alfabetização” e “letramento”, mas ao tentar sistematizar com suas palavras esses conceitos, apontando suas diferenças, caiu num conflito em que confunde os dois processos como separados, enquanto na realidade são diferentes, mas interligados. Esse conflito que a aluna expôs em sua postagem no fórum *online* é identificado pela professora que questionou a resposta da aluna pedindo a ela e aos demais alunos para pensarem a respeito. Chamando atenção para este detalhe, a professora atuou na ZDP da aluna e, conseqüentemente, da turma, tentando mostrar o quanto essa discussão era importante para todos. A construção continuou coletivamente e os alunos foram, devagar, aprendendo. A própria aprendizagem, em si, cria novas zonas de desenvolvimento proximal, despertando aspectos internos do sujeito que se desenvolvem na relação com o outro. Esse processo se desenvolve de forma complexa e não pode ser medido, mas compreendido, como nas postagens seguintes à de Laura e da professora Clara, em que os demais alunos começaram a refletir sobre o assunto e elaboraram respostas que tentavam resolver o conflito de Laura. Luiz “resolveu” de certa maneira o problema, elaborando uma resposta concisa que tentou sistematizar os dois conceitos, mas sem separá-los:



Re: Alfabetização e Letramento

por Luiz - Friday, 23 April 2010, 19:34

Não. Letramento e Alfabetização não são processos independentes ou dissociáveis, mas interdependentes. Isto é, o primeiro (o Letramento) é um processo que só se desenvolve por meio da aquisição do código, que Magda Soares denomina, em seu texto, relação fonema-grafema. Só é possível desenvolver as capacidades de leitura e escrita das práticas sociais se o indivíduo detem o conhecimento do código.

Por outro lado, essa aquisição do código (a Alfabetização) também só é possível se tem como contexto as práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, a aquisição do código só se dá no trabalho com as práticas sociais.

Conclusão, um precisa do outro para acontecer. Um depende do outro para acontecer, sendo, portanto, processos interdependentes. Desse modo, um indivíduo não pode apresentar competências de leitura e escrita das diferentes práticas sociais se não tiver sido alfabetizado. Não é possível tornar-se letrado se não tiver sido

alfabetizado. Assim como também não poderá ser alfabetizado sem sofrer, ao mesmo tempo, no contato e trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, o processo de letramento. O que faz dos dois processos não só interdependentes como também simultâneos.

Então, ao contrário do que foi afirmado por Laura, esses processos estão, sim, ligados, embora seja importante nunca confundi-los, respeitando suas especificidades.

Ao pensar na escrita na formação de professores, podemos dizer que nos fóruns de discussão *online* apresentados, ela contribuiu para o processo de formação de conceitos científicos e, conseqüentemente, de conscientização do aluno acerca dos conceitos estudados. Ao escrever, o sujeito opera com signos, processo que, como já ficou claro, não é simples. Ele trabalha as informações, inicialmente num campo mental, o que Vigotski (2009) chama de rascunho mental (passando pela linguagem interior)<sup>1</sup> para depois externalizar em forma de escrita, o que não acontece de uma única vez. O sujeito elabora e reelabora seu texto tantas vezes quantas achar necessário. À medida que realiza esse movimento de reelaboração do que está escrevendo, o sujeito também realiza operações mentais que vão auxiliando na construção dos conceitos daquilo que está sendo estudado. O movimento, portanto, não acontece apenas no ato de colocar coisas no papel ou na tela, mas se trata de um movimento complexo que se inicia no campo interior, para depois exteriorizar-se e reelaborar-se, retornando ao campo interior para, finalmente, exteriorizar-se outra vez. Nisso pode resultar a elaboração mental dos conceitos científicos pelo aluno. Portanto, a escrita não é um simples trabalho linear, mas é um movimento cíclico que passa pelo eu e pelo outro, levando o sujeito escrevente a uma transformação de si e a uma conscientização.

### **Considerações finais**

O objetivo da utilização do ambiente Moodle pelos alunos da disciplina “L” era discutir temáticas e aprender conceitos científicos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa. Os alunos se envolveram com o tema de cada unidade da disciplina e trabalharam os conceitos científicos através de leituras, de discussões em sala de aula, seminários e discussões nos fóruns temáticos *online*. Ao trabalharem com esses conceitos científicos nos fóruns *online*, os

---

<sup>1</sup> É preciso compreender esse processo sem, no entanto, considerar a escrita como uma transcrição da linguagem oral.

alunos já estavam imbuídos de várias outras construções que aconteceram no decorrer das aulas presenciais e das leituras prévias. Vimos que nos fóruns *online* ocorria um movimento interessante de sistematização, através da escrita, do que estava sendo construído. Acreditamos que, ao trabalhar os conceitos de Alfabetização e Letramento nos fóruns de discussão, os alunos foram construindo e reconstruindo esses conceitos coletivamente. Percebemos, pois, indícios da aprendizagem desses conceitos.

### **Referências bibliográficas:**

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores**. 2009. Projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq com bolsa de Produtividade e Pesquisa em dezembro de 2009, em desenvolvimento nos anos de 2010 a 2013.

\_\_\_\_\_. Uma teoria social do desenvolvimento e da aprendizagem. **Revista Presença Pedagógica**, v. 13, n. 73, jan./fev. 2007. p. 16-27.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MEGID, Maria Auxiliadora B.A.; FIORENTINI, Dario. As narrativas e o processo de aprendizagem docente. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 33., 2010, Caxambu, **Anais...** p. 1-16.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Escola e desenvolvimento conceitual. **Revista Viver Mente e Cérebro**, Coleção memória da Pedagogia, n.2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 68-75.

SANTOS, Elzicléia Tavares; FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Aprendizagem do adulto professor com as tecnologias digitais: uma leitura vygotskyana. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 33., 2010, Caxambu, **Anais...** p. 1-14.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos**

psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Trad. Paulo Bezerra.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Comentários de Ana Luiza Smolka; trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b. 135p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Paulo Bezerra.