

UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO MEDIADO POR CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

LITERACY MEDIATED BY CONCEPTS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY

Marta Sueli de Faria Sformi¹

Resumo: Por que há domínio precário da linguagem escrita por grande parte dos estudantes concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental? Para responder a essa pergunta, voltamos nossa atenção para o processo de alfabetização, procurando identificar as raízes desse problema. No presente texto, mediante conceitos da teoria histórico-cultural, analisamos o modo usual de organização do ensino inicial da leitura e da escrita, identificando nele elementos que justificam o baixo desempenho dos estudantes, de modo especial, seus limites para propiciar, aos estudantes, condições de abstração e generalização do sistema de escrita alfabética. Visando superar esses limites, destacamos a necessidade de que o percurso didático para alfabetizar seja organizado com base nos conteúdos próprios da alfabetização e que se apoie nos conhecimentos sobre os processos psíquicos envolvidos na aprendizagem conceitual. Isso significa: a) contemplar a relação entre tomada de consciência e domínio conceitual, exposta por Vigotski; no caso específico, a relação entre a tomada de consciência do sistema de escrita alfabética e autonomia para ler e escrever; b) considerar os conceitos de atividade, de ação e operação, apresentados por Leontiev, para se pensar um processo gradativo que facilite ao aluno a apropriação das propriedades e convenções desse sistema simbólico.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Alfabetização. Teoria histórico-cultural. Aprendizagem conceitual

Abstract - Why is there a tenuous dominion in written language by most students who finish the first years of basic education? The answer to the question requires a look on the literacy process so that the roots of the problem may be identified. Through concepts of the Historical-Cultural Theory we analyze the normal organization of literacy and identify the factors that foreground the low performance of students, especially their limits in order to in order to provide students with conditions for the abstraction and generalization of the alphabetic writing system. So that limits could be overcome, we underscore the need of the didactic route in literacy to be organized on the proper contents of literacy and foregrounded on the psychic processes involved in conceptual learning. The above involves a) perceiving the relationship between conscience-raising and conceptual dominion explained by Vygotsky; specifically, the relationship between conscience-raising within the alphabetic writing system and autonomy in reading and writing; b) taking into consideration the concepts of activity, action and operation provided by Leontiev to foreground a gradual process that would facilitate the appropriation of the properties and conventions of this symbolic system

Keywords: Written language. Literacy. Historical-Cultural Theory. Conceptual learning.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). martasformi@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

A necessidade de investigações sobre a fase inicial do ensino da leitura e escrita evidencia que a aprendizagem da linguagem escrita é ainda um problema prático a ser resolvido. Espera-se que os alunos, após chegar à escrita alfabética, ou seja, após compreender que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, avancem em direção ao domínio das convenções letra-som, tanto nos casos regulares quanto nos irregulares de nossa ortografia, bem como possam ir adquirindo autonomia para produzir textos com coesão e coerência.

No entanto, em sala de aula, principalmente na das escolas públicas, é comum encontrarmos alunos que demoram alguns anos para adquirir certa autonomia para ler e escrever, até mesmo pequenos textos, e muitos que prosseguem a trajetória escolar com o domínio precário dessa ferramenta, o que compromete a aprendizagem dos conteúdos das demais áreas do conhecimento. Não se pode afirmar, porém, que não sejam proporcionadas situações de leitura e escrita pelos professores. Observações em sala de aula, cadernos dos estudantes, planejamento dos professores ou livros didáticos evidenciam que muitas são as tarefas que requerem dos alunos o uso da linguagem escrita. Então, por que a apropriação desse objeto do conhecimento é tão difícil para muitos estudantes? Nossa hipótese é de que não se trata de uma dificuldade própria dos alunos ou de algo natural no processo de alfabetização: a forma como o ensino tem sido organizado dificulta a abstração e a generalização do sistema de escrita alfabética, sendo esse mais um elemento que contribui para o fracasso escolar.

COMO TEM SIDO ORGANIZADO O ENSINO?

A partir da década de 1990, a palavra letramento passou a fazer parte do discurso educacional brasileiro. Considerou-se que o ensino da linguagem escrita deveria contemplar tanto a alfabetização, isto é, o sistema alfabético-ortográfico, quanto o letramento, entendido como os usos da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998 e 2003; CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS, 2009; SANTOS e MENDOÇA, 2007; CAGLIARI, 1998). O conteúdo próprio da alfabetização seria o

sistema de escrita alfabética e suas convenções, o que envolve a consciência fonológica e a compreensão das relações letra-som. Já o letramento teria como conteúdo os diferentes gêneros textuais. Afirmou-se que esses conteúdos deveriam ser trabalhados de modo indissociável e simultâneo desde os primeiros anos de escolarização e, assim, o “alfabetizar letrando” passou a ser considerado o melhor meio de inserir a criança no mundo da escrita. Afirmava Soares: “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados” (SOARES, 1998, p.47).

Inicialmente a ênfase na importância do letramento levou à supervalorização do trabalho com os gêneros textuais, deixando em segundo plano o trabalho com a alfabetização, considerando-se que “atividades cotidianas com leitura e escrita de textos dispensava o trabalho com palavras e suas unidades menores (sílabas, letras)”. A “hegemonia do discurso do letramento” (MORAES, 2012, p. 14) levou ao que Soares (2003) denominou de “desinvenção da alfabetização”, ou seja, foram negligenciados conteúdos e técnicas específicos da alfabetização: o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, a caligrafia e a ortografia.

Aos poucos, esse equívoco foi percebido levando à busca do equilíbrio nas atividades que contemplam alfabetização e letramento. Portanto, o trabalho com palavras, sílabas e letras tem sido aceito como necessário nos anos iniciais da escolarização. Todavia, pergunta-se: como a especificidade e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento têm ocorrido na prática?

Normalmente, é eleito um determinado gênero textual para estudo com os estudantes; após a exposição sobre a função social e as características do gênero escolhido, são selecionadas palavras para que sejam escritas, ilustradas, montada sem alfabeto móvel, dentre outras atividades de leitura e escrita. Desse modo, considera-se que a prática pedagógica está assentada na interação entre alfabetização e letramento.

Temos aí uma condução didática importante para a análise: qual é o critério de eleição das palavras usadas para alfabetizar? Muitas vezes, a escolha é feita de modo aleatório; outras vezes, o critério é que as palavras sejam as

mais atrativas para as crianças ou se destaquem no texto; nesses dois casos, não são considerados os níveis de complexidade do sistema de escrita alfabética. Vejamos um exemplo que ilustra essa situação. A proposta curricular aponta que o gênero a ser trabalhado é o poema. Escolhe-se *Borboletas* de Vinícius de Moraes, um poema que pode ser trabalhado de forma rica com as crianças, despertando nelas o encantamento pelo texto poético. Depois da leitura, dos diálogos e das ilustrações vinculados ao poema, chega o momento da escrita. Considera-se que as atividades de escrita devem ser, necessariamente, derivadas do poema. Destacam-se palavras do texto, como azuis, brancas, borboletas, alegres, bonitinhas, francas, etc., com as quais são realizadas várias atividades: palavras-cruzadas, cópias, “embaralhamento” de letras de algumas palavras para que as crianças descubram e registrem por escrito a forma correta dessas palavras. Também, pode ser solicitado que elas escrevam os nomes das cores que aparecem no poema ou de outros animais que voam e outras tantas atividades que colocam a criança em situação de escrita. Essas atividades com letras, sílabas, palavras, frases seriam destinadas a alfabetizar os alunos.

Porém, precisamos refletir sobre uma questão importante. É comum afirmar que os antigos métodos, sintéticos (alfabéticos, silábicos e fônicos) ou analíticos (palavração, sentencição e global), engessavam o trabalho do professor, delimitando o momento em que este deveria apresentar determinadas palavras e instando-o a seguir rigidamente uma determinada ordem sequencial e cronológica para apresentar os fonemas, as letras e as sílabas. No entanto, com a desmetodização, vivenciada com a adoção do construtivismo (MORTATTI, 2000), desconsiderou-se qualquer critério para a eleição do que e quando escrever.

Assim, atualmente, mesmo que estejam sendo assegurados momentos para o trabalho com a alfabetização, cuja necessidade foi apontada por Soares (2003), as atividades, sob a justificativa de serem contextualizadas, ficam reféns do letramento. O trabalho com os fonemas, as letras e as sílabas, apesar de ser inerente à alfabetização, não é feito de modo sistemático e progressivo tomando como base as propriedades do sistema de escrita alfabética e o processo cognitivo do aprendiz. No entanto, se o que é próprio da alfabetização é o conhecimento do sistema de

escrita alfabética, que tem regularidades e níveis de dificuldade, poderia a escolha das atividades de escrita ser definida apenas pelo vínculo com o gênero de texto trabalhado? Seria conveniente colocar a criança, ainda em suas primeiras relações formais com a escrita, em contato com a escrita de fonemas com representações múltiplas, como o fonema /z/ na escrita da palavra “azuis” ou /ã/ em “francas”? Facilitaria a apropriação da escrita solicitar que a criança escreva palavras com dígrafos, hiatos, sílabas compostas, som nasalado, quando ainda não domina as correspondências fonográficas regulares diretas? Que percurso didático oferecerá ao aluno mais condições de compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética?

INTERAÇÃO E DISTINÇÃO ENTRE PROCESSOS E FINALIDADE DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Consideramos ser necessário inserir as crianças em um ambiente letrado para que elas vejam sentido na escrita e compreendam a linguagem escrita em sua função social, na dinâmica da vida. A preocupação apenas com o ensino da técnica da escrita foi, inclusive, criticada por Vigotski, que a comparou a uma forma de ensinar piano na qual “[...] o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música” (VIGOTSKI, 2007, p.126). Concordamos com Rojo quando afirma que, para Vigotski,

[...] aprender a escrever, alfabetizar-se, é mais do que aprender a grafar sons; ou mesmo mais do que aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico. Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (*gêneros*); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural (ROJO, 2016, p.49).

Cabe, porém, destacar que há diferenças entre a defesa de Vigotski do ensino da essência da escrita e a defesa do ensino da escrita que circula socialmente. Como afirma Belintane (2016, p.2), a ideia de “usos da língua” como referência para selecionar os textos a ser trabalhados “acaba mobilizando gêneros do ambiente da criança, que atualmente (pelo que se vê nos livros didáticos) coincide com o mundo do consumo (publicidades, logomarcas, programas de TV de baixo nível, receitas, bulas, folhetos, revistas etc.)”. Essa tendência, segundo Belintane (2013) chegou a “empurrar o texto literário para as sombras em nome dos textos que advêm de um tal ‘universo de letramento’” (BELINTANE, 2013, p.41). Reduzir a aprendizagem da escrita às exigências do cotidiano é conferir um caráter utilitário e pragmático ao ensino, caráter esse que mais se aproxima das demandas do neoliberalismo para a educação do que de uma proposta voltada para o desenvolvimento humano, como a defendida pela teoria histórico-cultural.

Concordamos com a afirmativa de Vigotski de que a principal preocupação no processo do ensino da música é envolver o aluno na essência da música, isso é o que lhe confere motivos para aprendê-la e essa aprendizagem significa uma nova qualidade de inserção social para o sujeito. É evidente que não se forma um músico sem que as notas musicais lhe sejam ensinadas, sem treinos, sem repetições, sem um trabalho sistematizado para tal. No mesmo sentido, é necessário envolver o aluno na essência da linguagem escrita, ou seja, não é ensinando apenas a relação grafema-fonema, letras, sílabas, frases que se formam o leitor e o escritor. No entanto, estes não são formados sem que tais conteúdos lhes sejam ensinados.

Além disso, é necessário ter claro o ponto de chegada da aprendizagem da leitura e da escrita, o orientador das ações de ensino, qual seja: formar leitores e escritores de todos os gêneros textuais. No entanto, é preciso também reconhecer que, para chegar a esse ponto, há um percurso a ser trilhado. Mesmo orientado pelo ponto de chegada, o caminho da aprendizagem não se confunde com ele. É composto por pequenas conquistas que vão, gradativamente, levando à consecução do objetivo final. O caminho pode ser facilmente percebido na aprendizagem de outros conhecimentos e habilidades.

Quando se aprende a tocar um instrumento, a finalidade é tocá-lo com desenvoltura entre amigos, em uma apresentação musical ou para deleite próprio, enfim, em situações reais. No entanto, mesmo orientada por esse fim, a aprendizagem não se inicia com ele, mas segue uma trajetória que, pouco a pouco, vai criando condições para que essa finalidade seja alcançada.

Um aprendiz de basquete, por exemplo, não aprende esse esporte apenas com a finalidade de conquistar o domínio da bola ou acertar a cesta e sim com a finalidade, efetivamente, jogar. No entanto, para chegar a isso, passa por aprendizagens e treinos dessas habilidades. Isoladas, elas não formam o jogador, mas, sem seu domínio, ele não pode vir a jogar com competência.

Outro exemplo é o da aprendizagem de um motorista, cuja finalidade é se locomover com o automóvel a qualquer hora, em qualquer local, em trânsito intenso ou não, durante o dia ou à noite, com sol ou com tempestade. Todavia, não se coloca um aprendiz diretamente nessas condições: um processo de aprendizagem lhe vai conferindo, aos poucos, as condições para, efetivamente, exercer a direção do modo socialmente estabelecido.

Enfim, o processo de aprendizagem só faz sentido para o aprendiz quando guiado por sua finalidade social, o que, no caso dos exemplos citados, significa realmente jogar, tocar ou dirigir em situações reais. Isso implica passar por um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades, os quais, ao mesmo tempo em que parecem se distanciar da finalidade são o meio para alcançá-la.

No caso específico da aprendizagem da linguagem escrita, observamos que sua finalidade, ou seja, o uso social dessa linguagem, passou a ocupar mais atenção dos estudiosos, organizadores de livros didáticos e educadores, do que o processo gradativo de aquisições que permitem seu pleno domínio. Isso fica evidente nos “novos livros de alfabetização” que ocuparam o lugar das antigas cartilhas a partir da década de 1990. Estes, como identificaram Moraes e Albuquerque (2005 *apud* MORAES, 2012, p. 78), passaram a ter um rico “repertório textual, mas poucas atividades de ensino das correspondências grafema-fonema”. Tais materiais deixam evidente que não vem sendo sistematizado um caminho lógico na alfabetização, razão pela qual muitos descaminhos têm marcado a aprendizagem dos

estudantes, fazendo com que grande parte deles não chegue ao domínio da linguagem escrita.

Mesmo depois de, nos últimos anos, a situação sobre os novos livros de alfabetização descrita por Moraes (2012) ter sido revista e de as atividades de ensino relacionadas às correspondências grafema-fonema terem sido retomadas, continua não havendo um método que oriente a escolha ou a criação de atividades. O que se observa é uma série de exercícios vinculados às palavras presentes no gênero textual trabalhado, os quais, do ponto de vista do sistema de escrita alfabética, são organizados de modo aleatório e realizados na esperança de que, em algum momento, o estudante compreenda as regularidades do sistema de escrita e descubra suas convenções. Essa tem sido a marca das atividades de alfabetização encontradas nos livros didáticos, das sugestões de atividades disponibilizadas nas redes sociais e até mesmo em cursos de formação de professores. Constante é a busca por situações inovadoras e lúdicas que coloquem o estudante em situação de escrita, mas, do ponto de vista das propriedades do sistema de escrita, pouca atenção é dada ao que se escreve.

Assim, da crítica às cartilhas que seguem uma lógica linear e sequencial no ensino da escrita, passou-se ao abandono de qualquer lógica ou sequência de ensino. Com a oposição aos métodos tradicionais de alfabetização (métodos sintéticos e analíticos) que priorizavam a técnica em detrimento do conteúdo da escrita, minimizou-se a atenção à técnica, seja quanto ao reconhecimento de letras e à relação grafema-fonema seja quanto às habilidades perceptivo-motoras, voltadas ao uso do papel, do lápis, do traçado das letras, etc.

Como não se considera certa lógica na sequência de ensino e também não se volta a atenção especificamente para às técnicas envolvidas na aprendizagem da linguagem escrita, embora se adotem na sala de aula muitas atividades de escrita, poucas são as possibilidades de o estudante tomar consciência do sistema de escrita. Desse modo, seu caminho rumo ao domínio dessa linguagem torna-se longo e, muitas vezes, tortuoso. Isso porque, como afirma Vigotski (1982), a tomada de consciência e o controle voluntário formam uma unidade.

TOMADA DE CONSCIÊNCIA E AUTONOMIA PARA LER E ESCREVER

Para Vigotski (1982), “Todas as funções principais que estão envolvidas ativamente na instrução escolar giram em torno do eixo das principais neoformações dessa idade: a tomada de consciência e a voluntariedade”. (VYGOTSKI, 1982, p.245). O que seria a tomada de consciência e a voluntariedade? Vigotski explica esses conceitos por meio do seguinte exemplo:

Faço um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto não posso explicar como o fiz. Resulta que não tenho consciência de meu ato consciente, porque a minha atenção está orientada para o ato da própria execução e não para o *como* eu o faço. A consciência é sempre um determinado fragmento da realidade. O objeto de minha consciência consiste em fazer o nó, no próprio nó e no que acontece com ele, mas não consiste nos atos que realizo ao fazê-lo nem em como o faço. Mas o objeto da consciência pode ser precisamente este [o como dei o nó], nesse caso se tratará da tomada de consciência. A tomada de consciência é um ato da consciência, o objeto da qual é a própria atividade da consciência. (VYGOTSKI, 1982, p.212-213).

Dessa forma, Vigotski (1982) explica a relação entre a ação, a tomada de consciência e o controle voluntário. O sujeito dá o nó, mas, como sua atenção não está voltada para o modo como realiza essa ação, ele não tem consciência da própria ação que realiza, não tem o controle voluntário dela. Do mesmo modo, ao iniciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança faz uso da estrutura gramatical e da composição fonética das palavras, o que lhe permite comunicar-se adequadamente com as pessoas que a cercam, mas sem ter consciência desse conhecimento. Se pedirmos a uma criança que pronuncie uma determinada combinação dos sons que compõem uma palavra que ela usa, certamente, encontrará dificuldade. Ao se comunicar, ela faz uso de verbos em diferentes tempos, mas se lhe pedirmos que diga uma palavra que indique uma ação no futuro, ela, provavelmente, será incapaz de fazê-lo. No entanto, com o ensino da gramática e da escrita, ela pode fazer “voluntariamente o mesmo que

fazia antes de maneira involuntária no campo da linguagem oral”. Assim, conclui Vigotski: “tanto a gramática como a escrita permitem à criança elevar-se a um grau superior de desenvolvimento da linguagem” (VYGOTSKI, 1982, p.234). Esse grau superior está ligado ao fato de a linguagem escrita ser uma atividade mais abstrata, voluntária e consciente, já que exige tomar “consciência da estrutura fônica da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos” (VYGOTSKI, 1982, p.231).

A consciência das operações linguísticas permite que a criança tenha o controle dessas operações; ela pode deliberadamente decidir onde e quando utilizá-las, ou seja, “operar voluntariamente com os hábitos próprios” (VYGOTSKI, 1982, p.234). Por meio da abstração do sistema de escrita alfabética, chega-se ao movimento de generalização e, portanto, ao controle das situações de uso de determinados grafemas no ato da escrita. A tomada de consciência do sistema é que permite o domínio no uso da escrita, tanto para se adequar à norma culta quanto para romper com ela caso o indivíduo deseje. Em outros termos, a tomada de consciência e o controle voluntário são faces da mesma moeda. A imagem das faces opostas da moeda é usada por Vygotski (1982) para se referir ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de involuntárias a voluntárias: “Dominamos qualquer função na medida em que ela se intelectualiza. A voluntariedade na atividade de uma função qualquer é sempre o lado oposto de sua tomada de consciência.” (VYGOTSKI, 1982, p. 208).

Comparando esse processo ao exemplo do nó, podemos afirmar que, embora a criança fale de modo consciente, sua atenção está voltada para o conteúdo da fala, não para a estrutura da palavra ou da frase. O objeto da consciência da criança é o ato de falar, não os sons que emite, o tempo verbal ou a concordância nominal empregados. Por isso, ela não pode dizer exatamente como foi estruturada a língua utilizada. É com a linguagem escrita que a consciência da própria língua materna começa a ocorrer. A atenção é dirigida para a língua à medida que esta se torna objeto de estudo, ou seja, que a criança se intelectualiza.

[...] a criança aprende na escola e concretamente graças à linguagem escrita e à gramática a tomar consciência do que faz e, portanto, a operar voluntariamente

com os hábitos próprios. Seus hábitos passam de inconscientes, do plano automático ao plano voluntário, intencional e consciente (VYGOTSKI, 1982, p.234).

A aprendizagem do sistema de escrita alfabética leva às generalizações sobre a língua materna, isto é, torna possível que a escrita de cada palavra seja pensada como manifestação particular desse sistema. Por exemplo, quando se escreve a palavra “carro”, a ação mental não está voltada para o objeto “carro”, mas para a fonética. O conhecimento da relação entre os grafemas correspondentes a esses fonemas é uma generalização que permite ler e escrever essa palavra ou outras com esses grafemas e fonemas, ou seja, palavras com correspondências regulares contextuais. A tomada de consciência é que permite o movimento geral-particular-geral, no caso, o domínio da escrita. Portanto, não é a escrita da palavra em si que está em jogo, mas as regularidades e irregularidades, as regras, a lógica e a arbitrariedade do sistema de escrita que se manifesta na palavra em particular.

Se a criança escreve sem tomar consciência desses conteúdos, ela está apenas reproduzindo mecanicamente os traçados, mantendo-se no aspecto externo da palavra, ou seja, no aspecto visual. Nessa condição, a escrita de um grande repertório de palavras implicaria uma sobrecarga de memória que limitaria a própria condição de interagir efetivamente com essa forma de linguagem.

Todavia, quando a percepção da palavra pela criança passa a ser guiada pelo conhecimento do sistema de escrita, quando ela pode generalizar o que abstraiu, abrem-se portas para novas formas de atuar com a escrita e, então, suas estratégias se alteram. A memória passa a ser mediada pelo significado e não pela imagem da palavra em si, o que amplia a relação do estudante com a linguagem escrita e, portanto, as chances de um maior controle.

PERCEPÇÃO, ATENÇÃO E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Leontiev (1983), no texto *Cuestiones Psicológicas de la Teoría de la Conciencia*, aborda o dinamismo entre atenção, percepção e tomada de consciência. Com base em sua exposição, podemos pensar o processo de ensino e

aprendizagem de modo geral e o da alfabetização em particular.

O autor parte do exemplo de uma atividade comumente utilizada nos momentos iniciais do ensino da linguagem escrita: ler uma charada, adivinhar a solução e desenhar a resposta. Não é possível realizar esse tipo de atividade de forma mecânica, a criança deve, necessariamente, compreender o significado das palavras da charada, compreender a solução para que possa desenhar a resposta. Leontiev (1983), então, convida-nos a refletir: “com qual finalidade é oferecido esse tipo de exercício para as crianças? Certamente não é para ensiná-las a adivinhar charadas ou a desenhar, mas para que as crianças aprendam a linguagem escrita, ou mais precisamente, a escrita ortográfica” (LEONTIEV, 1983, p.197).

Todavia, alerta o autor: a própria atividade, apesar de implicar a consciência sobre o significado do texto lido, não assegura a conscientização do aspecto ortográfico: ao decifrar a charada, a atenção da criança está voltada para o desafio de desvendar o enigma e não para grafar corretamente a palavra.

O mesmo ocorre, quando, com a intenção de ensinar aos alunos que nomes próprios são escritos com letra maiúscula, se solicita que eles escrevam, por exemplo, uma lista com nome de vacas e cachorros. Nesse caso, a consciência das crianças tende a estar mais voltada para a adequação do nome ao animal, isto é, se Rex é um nome mais adequado para cachorro ou para vaca, do que para a forma do registro das palavras, se com letra maiúscula ou minúscula.

Nessas duas atividades de ensino apresentadas por Leontiev (1983), fica evidente que não há coincidência entre o conteúdo proposto e o realmente conscientizado pelo estudante, o que compromete o domínio desse conteúdo. O fato de esse tipo de situação não ser raro nas tarefas escolares é, segundo Leontiev (1983), indicativo de um problema psicológico a ser compreendido para que se possa organizar o ensino: “[...] a tarefa de determinar qual é o objeto da consciência; o que conscientiza o homem e ante quais condições” (LEONTIEV, 1983, p.198).

Normalmente, como resposta a esse problema, afirma-se que é convertido em objeto da consciência aquilo para o qual se orienta a atenção do sujeito. Leontiev (1983) considera que essa resposta é insuficiente para explicar o fenômeno, embora ela traga em si um aspecto

importante a ser considerado: a relação entre a atividade do sujeito e o objeto da atenção.

Visando explicar essa relação, o autor relata um experimento realizado por Zinchenko² com dois grupos de pessoas, aos quais foram entregues uma folha com o desenho de quinze objetos e quinze cartões avulsos com desenhos diferentes daqueles que constavam na folha.

Para um grupo, foi pedido que cada cartão fosse disposto sobre a folha de modo que a letra inicial do objeto representado coincidisse com a letra inicial do objeto desenhado na folha, por exemplo: livro e leão. Para o outro grupo, foi solicitado que essa junção fosse feita de acordo com algum vínculo semântico existente entre os objetos desenhados, por exemplo: livro e caderno. Nos dois grupos, os objetos desenhados nas cartelas e na folha estavam no “campo da atenção” dos sujeitos; afinal, sem prestar atenção nos desenhos, ambos não conseguiriam realizar a tarefa proposta.

Porém, questiona Leontiev: “Qual foi o objeto da atenção dos sujeitos em ambos os casos?” (LEONTIEV, 1983, p.199). Em resposta, Leontiev continua a relatar o experimento: os desenhos foram retirados da mesa e aos sujeitos foi solicitada a seguinte tarefa: recordar o que estava desenhado nos cartões. O grupo que uniu os desenhos conforme as relações mútuas entre eles lembrou-se de um número muito maior de objetos do que o grupo que fez o agrupamento de acordo com a primeira letra do nome do objeto representado.

Como já afirmamos, em ambos os grupos, a atenção dos sujeitos centrava-se nos objetos representados nas cartelas, já que, sem a atenção, não conseguiriam resolver a tarefa. No entanto, por que a retenção mental (a memorização) foi muito diferente entre eles?

Nos experimentos realizados, os sujeitos ao selecionar os cartões segundo a primeira letra da palavra que representa o objeto desenhado, veem, distinguem e discriminam o objeto dado – podemos dizer que o tem dentro do campo de sua atenção – mas o objeto da consciência do sujeito é o próprio objeto representado e sua relação com respeito ao outro objeto, desenhado na folha. Por isso, esse objeto

² Sobre a obra de Piotr Ivanovich Zinchenko ver Puentes e Longarezi (2016).

pode voluntária e facilmente reproduzir-se na consciência do sujeito (LEONTIEV, 1983, p.199-200).

Leontiev distingue, desse modo, o “campo da atenção” e o “objeto da consciência”. Nesse caso, o *campo da atenção* é o mesmo para os dois grupos: os objetos representados. No entanto, os *objetos da consciência* são diferentes: o campo semântico para um grupo e a estrutura fônica (composição fonética da palavra) para o outro.

Aquilo que foi objeto da consciência pode ser reproduzido voluntariamente, ou seja, ser lembrado com facilidade; o inverso também é verdadeiro, ou seja, retém-se mentalmente menos aquilo que não é objeto da consciência dos sujeitos: “[...] o inconsciente, em geral, não pode ser reproduzido de maneira voluntária” (LEONTIEV, 1983, p.200). Dificilmente se mantém na memória aquilo que, apesar de estar no campo da atenção, não foi objeto da consciência.

O objeto da consciência do sujeito é aquilo para o qual sua atividade psíquica está voltada. Leontiev (1983) procura elucidar, então, a relação entre a atividade e a consciência. Segundo ele, o âmbito do conscientizado é estreito. Recorrendo ao conceito de percepção, ele afirma que o conteúdo que se percebe e o que se compreende não coincidem diretamente. Exemplifica:

Conscientizo-me, por exemplo, das irregularidades da calçada sobre a qual caminho, as pessoas que encontro, as mercadorias postas nas vitrines das lojas, sobre as quais passo a vista fugazmente, etc., ao mesmo tempo em que me mantenho envolvido em uma agradável conversa com outra pessoa que me acompanha? Não. O objeto da minha consciência é, neste caso, apenas o conteúdo da conversa que eu mantenho com meu interlocutor. Será que isso significa que eu não percebo o que me rodeia? Meus movimentos, todo o meu comportamento na rua se encontra em completa correspondência com o que acontece ao meu redor e, portanto, percebo o meio que me rodeia (LEONTIEV, 1983, p. 200-1).

Ao se reportar ao exemplo da conversa ao longo de uma caminhada, o autor esclarece que a consciência é a “forma universal” do reflexo psíquico do mundo: tudo o que se percebe pode

chegar a ser objeto da consciência em determinadas condições, mas não é todo reflexo psíquico que tem forma de consciência.

Então, quais fenômenos percebidos são conscientizados pelo sujeito?

[...] a questão de se entra ou se não entra um conteúdo dado no “campo da consciência”, se resolve não na dependência de qual é esse conteúdo. É indiferente que ele se apresente, por exemplo, em forma de estímulos que atuem intensamente ou não; que se distingue, por sua novidade o que seja algo habitual, etc.

Não depende sequer dos interesses, inclinações ou emoções do sujeito, mas está determinado pelo lugar que ocupa esse conteúdo dentro da estrutura da atividade humana: **um conteúdo realmente conscientizado é somente aquele que se manifesta ante ao sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação.** Em outras palavras, para que um conteúdo possa conscientizar-se é mister que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente com respeito ao motivo dessa atividade (LEONTIEV, 1983, p. 203, grifo nosso).

Novamente, Leontiev (1983) utiliza um exemplo para ilustrar a relação entre atividade e consciência. Um aluno está escrevendo, o que está em sua consciência? Afirma que isso depende do que o impulsiona a escrever. Se ele deseja comunicar por escrito suas ideias, o objeto de sua consciência serão essas ideias, sua expressão em palavras. Bem ou mal, a letra, a palavra ou a oração usadas estão no campo da percepção. Se o que o impulsiona é escrever com uma boa letra, então, a representação gráfica das letras será o objeto da sua consciência.

Enfim, para se conscientizar de algo é necessário atuar diretamente com esse objeto: “Se conscientiza realmente só aquele que constitui o objeto de um dinamismo do sujeito orientado para um objetivo, ou seja, que ocupe um lugar estrutural de objetivo direto da ação externa ou interna de uma atividade determinada” (LEONTIEV, 1983, p.217).

Desse modo, para se tomar consciência do aspecto gráfico da escrita, é preciso que esse seja

o objeto da ação, seu resultado direto. Caso contrário, embora a escrita seja percebida pelo estudante, ele não pode controlá-la de forma consciente. De modo semelhante, para tomar consciência de quais grafemas devem ser selecionados para a representação do fonema, o aprendiz precisa desenvolver a consciência fonológica. Nesse caso, por favorecer a tomada de consciência sobre a forma adequada da representação gráfica dos diferentes sons, o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva para os sons da fala é uma exigência para o futuro leitor e escritor. É importante que a criança perceba que a escrita é uma representação e não uma transcrição direta da fala e que existem “complicadas relações entre sons e letras” (LEMLE, 2004, p.17) que ela precisa dominar. Essas relações fonema-grafema³ – correspondências regulares diretas (biunívocas), correspondências regulares contextuais e as correspondências regulares morfológico-gramaticais (cruzadas ou múltiplas) e as correspondências irregulares (arbitrárias)⁴ – devem, portanto, ser o objeto de ensino para que possam ser o objeto direto da ação dos estudantes levando-os a tomar consciência desse sistema e a controlá-lo deliberadamente.

³ Há diferentes denominações para as relações de som e letra ou correspondências fonográficas presentes na língua portuguesa. Lemle (2004) refere-se a três tipos de relação: relação de um para um (biunívoca); relações de um para mais de um, determinadas pela posição, e relações de concorrência; Faraco (2001) refere-se às relações biunívocas, relações cruzadas previsíveis, relações cruzadas parcialmente previsíveis e relações cruzadas totalmente arbitrárias; Morais (1988) classifica as relações de sons e letras em correspondências fonográficas regulares (diretas, contextuais e morfológico-gramaticais) e correspondências fonográficas irregulares.

⁴ a) Correspondências regulares ou relações biunívocas: cada letra corresponde a um som, cada som corresponde a uma letra, por exemplo, P - /p/, B - /b/, T - /t/, D - /d/, F - /f/, V - /v/, A - /a/. b) Correspondências regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais ou relações cruzadas: uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra) possível, por exemplo: ã – irmã, samba, manga; uma unidade gráfica (letra) representa mais de uma unidade sonora (som), por exemplo: r – rato, aranha. Essas regularidades dependem do contexto do som/letra na palavra ou da categoria gramatical. c) Correspondências irregulares ou relações arbitrárias: a relação entre som e letra não é previsível; tais correspondências não podem ser explicadas por regras e, normalmente, foram fixadas tendo em vista a etimologia das palavras; por exemplo, o som /s/ em sino, cidade e auxílio, o som /g/ em girassol e jiló;

Em relação a esses três tipos de relação fonográfica, explica Lemle que há uma gradação de dificuldade entre eles:

A motivação fonética da relação simbólica é perfeita no primeiro caso e decai gradativamente. No segundo caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição e no terceiro, a motivação fonética da opção entre as letras está perdida. Essa gradação determina uma gradação da facilidade na aprendizagem das letras (LEMLE, 2004, p. 25-6).

Desse modo, as palavras utilizadas no processo de alfabetização não podem ser aleatoriamente escolhidas e com referência apenas em sua presença no gênero textual trabalhado, como afirmamos anteriormente. Elas precisam ser pensadas de modo a explicitar o sistema, ou seja, ser trabalhadas como expressões singulares das diferentes relações grafema-fonema, o que ajuda os estudantes a se apropriar desse conhecimento como ferramenta para suas ações de escrita.

PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO: ATIVIDADE, AÇÃO E OPERAÇÃO

Para explicar como algo é internalizado de forma consciente, Leontiev (1978) recorre aos conceitos de ação e operação. Esses conceitos ajudam-nos a compreender o processo de internalização do momento inicial em que o sujeito tem contato com um conhecimento até que ele se transforme em habilidade/hábito. Segundo o autor, as operações conscientes formam-se primeiro como ação para se tornarem práticas automatizadas.

Leontiev apresenta como exemplo desse processo a aprendizagem de um atirador. Além do motivo e do sentido dessa atividade para o aprendiz, há também os processos que permitem a execução de cada ação envolvida na atividade de atirar. Apontar a arma de modo adequado para atingir um alvo implica ter conhecimento de vários aspectos do processo:

É-lhe preciso dar ao corpo certa posição, colocar a mira em posição estritamente vertical, estabelecer correctamente a linha de mira, apertar a coronha contra o ombro, reter a respiração, empurrar o gatilho

forçando progressivamente a pressão do dedo (LEONTIEV, 1978, p. 304-305)

Essas aprendizagens são gradativas: “primeiro há que se agarrar corretamente na espingarda, este deve ser aliás o seu fim. É para ele uma acção. A acção seguinte consiste em ajustar o tiro, etc” (LEONTIEV, 1978, p.305). Todas essas ações que, para alguém em aprendizagem, exigem o controle consciente parte a parte não são ações independentes em um atirador experiente. Na consciência deste, há apenas o fim de alcançar o alvo, todas as ações já se transformaram em operações. Isso significa que o atirador “possui perfeitamente a prática do tiro e das operações motoras necessárias ao tiro” (LEONTIEV, 1978, p. 305).

Cada uma das ações vai se transformando em operação à medida que se torna condição para a realização de uma ação mais complexa. A consciência do sujeito é dirigida, então, para a nova ação. Dessa forma, “[...] os momentos que deviam absolutamente ser conscientizados no princípio (agarrar convenientemente a espingarda, apoiar sobre o gatilho, etc.) deixam doravante de o ser” (LEONTIEV, 1978, p.305). Afirmar que os movimentos iniciais, que eram ações, ao se transformar em operações, não ocupam mais o primeiro plano na consciência do sujeito não significa dizer que este não os percebe. Ele os percebe e essa percepção, inclusive, continua a orientar seus movimentos, que podem ser conscientizados a qualquer momento. Por exemplo, quando algo sai em desacordo com o que estava previsto, a atenção se volta para a execução da ação que já estava automatizada.

Podemos reconhecer esse processo descrito por Leontiev (1978) também nas ações e operações envolvidas no aprender a dirigir, tocar um instrumento musical, alguma modalidade esportiva, etc. Há um processo gradativo entre ação, tomada de consciência e operação.

Leontiev (1978) afirma que essa relação entre a ação e as operações motoras vale também para a aprendizagem de ações e operações mentais. Ele apresenta, então, um exemplo desse tipo de aprendizagem:

[...] em aritmética, por exemplo, a adição pode ser uma acção ou uma operação. Com efeito, a criança aprende primeiro a adição como uma acção determinada, em que o meio, isto é, a operação, é a

adjunção unidade por unidade. Depois tem de resolver problemas cujas condições exigem que se efectue a adição de grandezas (“para saber tal coisa, deve-se adicionar tais ou tais grandezas”). Neste caso, a acção mental da criança já não é a adição, mas a resolução do problema; a adição torna-se então uma operação e deve, portanto, tomar a forma de uma prática suficientemente elaborada e automatizada (LEONTIEV, 1978, p.306).

Esse exemplo tem relação com a aprendizagem da escrita, na qual a correspondência grafema-fonema pode ser uma ação ou uma operação. A correspondência grafema-fonema exige a atenção voluntária da criança em processo de alfabetização: ela pensa em cada parte da palavra, murmura-a para perceber melhor o som e associá-lo a alguma letra. Nesse momento, a relação grafema-fonema é uma ação mental, mas, aos poucos, é internalizada, transformando-se em uma operação mental, ou seja, transforma-se em um meio para a execução de outra ação mais complexa, como produzir um texto. Ao produzir o texto, a ação mental da criança já não é a relação grafema-fonema, mas a mensagem a ser transmitida por meio do texto. A relação grafema-fonema torna-se, então, uma operação e, tal como no exemplo da adição, deve “tomar a forma de uma prática suficientemente elaborada e automatizada”. Quanto mais automatizada estiver essa prática, mais condições tem a criança de se ocupar do conteúdo do texto, pois sua consciência poderá estar voltada especificamente para esse fim.

Esse processo demonstra que “um nível de desenvolvimento suficientemente elevado das operações permite a passagem à execução de ações mais complexas que podem por sua vez fazer aparecer novas operações susceptíveis de levar a novas ações, etc.” (LEONTIEV, 1978, p.306).

As relações entre ações e operações conscientes levam-nos a pensar em um processo de desenvolvimento gradativo, que, mesmo não sendo tão linear, sinaliza para a necessidade e a possibilidade de um método de ensino que o leve em conta, ou seja, que parta do ensino das representações mais transparentes da fala e alcance, de forma sistematizada, as representações irregulares e de difícil generalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem escrita é apresentada por Vigotski (1982) como parte dos instrumentos simbólicos criados pela humanidade, cuja apropriação não ocorre apenas pela interação espontânea do sujeito com a cultura letrada. Em razão da complexidade de signos e de significados nela presente, a aprendizagem da linguagem escrita exige processos de transmissão intencional e sistematicamente orientados para esse fim. Portanto, os estudos sobre a organização do ensino, de conceitos científicos fundamentais na teoria histórico-cultural (SFORNI, 2004, 2015), oferecem elementos para que analisemos a sistematização da transmissão do sistema de escrita na base do processo de escolarização, identificando seus limites e apontando possíveis superações.

É importante ter claro que a finalidade de um ensino pode produzir o motivo e o sentido da aprendizagem para o estudante e também que as atividades de letramento têm muito a contribuir para a formação de leitores e escritores. No entanto, é preciso distinguir os diferentes papéis que as ações de letramento e de alfabetização desempenham nessa formação. Uma ação não deve ficar refém da outra. Já alertamos para a necessidade de não se restringir as atividades de escrita de palavras e frases às que se fazem presentes no texto trabalhado, pois se trata de um trabalho assistemático do ponto de vista do ensino do sistema de escrita que acarreta dificuldade para que os estudantes tomem consciência e se apropriem desse conhecimento. Da mesma forma, não se pode limitar o trabalho de leitura de textos aos que apresentam apenas palavras e frases de acordo com as convenções grafema-fonemas que são o foco nas atividades de alfabetização. Isso resultaria no contato das crianças com textos artificiais e de conteúdo pobre, os quais as distanciariam da riqueza que a cultura escrita propicia.

No que se refere especificamente à alfabetização, é preciso distinguir a finalidade dos meios para atingi-la. Esses meios devem ser sistematizados, de forma que se possa gradativamente alcançar a finalidade: formar leitores e escritores que tenham condições de interagir com qualquer tipo de texto e não apenas com aqueles presentes no cotidiano imediato e que correspondem às demandas de adaptação à sociedade contemporânea. É necessário,

sobretudo, que tenham contato com textos literários e científicos que permitem novas interações cognitiva-afetivas com a realidade

As questões aqui apontadas para reflexão podem ser entendidas como adesão a um ou outro método na disputa que atualmente impera nesse campo (MORTATTI, 2000). No entanto, produzir novos argumentos para algum dos lados da guerra dos métodos (CAGLIARI, 2007) não foi o motivo que nos levou a produzir o presente texto.

O problema desencadeador de nossas reflexões é o grande número de estudantes que têm concluído os primeiros anos do ensino fundamental com precário domínio da leitura e da escrita. Diante desse quadro, não podemos ficar presos a um ou outro modelo estabelecido. É preciso lançar novas luzes sobre o fenômeno, procurar compreender o que nos tem impedido de avançar na formação dos estudantes e buscar novos caminhos, mesmo que isso signifique romper com alguns consensos. Esses novos caminhos, no entanto, não devem ser derivados apenas de argumentações teóricas, mas também de pesquisas experimentais que permitam a apreensão dos dados em seu processo de desenvolvimento. Eis aí uma necessidade teórico-prática da maior importância.

REFERÊNCIAS

- BELINTANE, Claudemir. **O desafio de ensinar a leitura no fundamental de nove anos**. https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_Basica/O_desafio_de_ensinar_a_leitura_no_fundamental_de_nove_anos_-_Claudemir_Belintane.pdf
- BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- BELINTANE, Claudemir. *Alfabetização – o duelo dos métodos* In: SILVA, E.T. (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade** Campinas: Autores Associados, 2007.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca IsabelPereia.; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 5. Ed – São Paulo: Contexto, 2001.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15 ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEONTIEV, Alexis. Cuestiones psicológicas de la teoría de la consciencia. In: _____. **Actividad, conciencia, personalidad**. Anexo. Habana: Editorial pueblo y educacion, 1983. p. 192-249.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed.São Paulo:Ática, 1998.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Mariado Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo. Unesp, 2000.

PUENTES, Roberto Valdés e LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.) **Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – Livro II**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues "**Garantindo a Todos o Direito de Aprender**": Uma Visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/garantindo_p37-58.pdf

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 2003, v. 9, nº 52, p. 1-7

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

_____. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2015, vol.40, n.2, pp.375-397.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**, Tomo II, Madrid: Visor, 1982

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.