

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA

Paula Tamyris Moya

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino
da linguagem escrita

Maringá, PR

2011

Paula Tamyris Moya

Contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino
da linguagem escrita

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Terezinha
Bellanda Galuch

Maringá

2011

Dedico este trabalho a todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente em minha trajetória acadêmica, aos que me proporcionaram momentos felizes e inesquecíveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador da minha existência, por sua presença em minha vida, a quem rendo toda a glória e honra pela oportunidade de fazer esse curso de graduação em Pedagogia.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelas horas em que me acolheu para a execução deste trabalho, pela dedicação, companheirismo e incentivo, pelos ensinamentos que me foram muito valiosos para a conclusão deste estudo.

A Prof^a. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas e a Prof^a. Dra. Elsa Midori Shimazaki, pela disposição e pela participação na banca.

Aos meus pais, Dóris e Isaias, que são meus alicerces para enfrentar os desafios que me têm surgido ao longo da vida;

A minha família – Ulysses, André, Maria e Teka –, pelo carinho e ajuda durante esses quatro anos.

Às amigas Ana Maria, Flaviane, Larissa, Patrícia Guelles, Patrícia Alves, Priscila, e aos demais amigos, pela convivência e amizade.

À Universidade Estadual de Maringá, pela oportunidade de desenvolver o presente estudo.

“Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia, porque o mundo pertence a quem se atreve. E a vida é muito para ser insignificante”.

(Charlie Chaplin)

MOYA, Paula Tamyris. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para organização do ensino da linguagem escrita. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá.

Resumo

Para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem da linguagem escrita é um momento singular no desenvolvimento de uma criança, pois diferentemente da língua falada, para escrever é condição *sine qua non* que a criança seja capaz de abstrair e agir de forma intencional, arbitrária e consciente. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é investigar os modos de organizar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança que contribuam para a aprendizagem consciente, intencional e arbitrária desse conteúdo. O objetivo específico desta investigação é compreender como o traçado das letras deve ser ensinado a fim de que deixe de ser uma ação mecânica e se torne uma atividade consciente para aluno. Enfim, na organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita deve haver um equilíbrio entre a apropriação do código e das funções sociais desse conteúdo.

Palavras-chave: Linguagem escrita; aprendizagem conceitual; alfabetização e letramento.

Índice de Figuras

Figura 1 – Rabiscos não-diferenciados	26
Figura 2 – Rabiscos não-diferenciados	26
Figura 3 – Papel das marcas topográficas	27
Figura 4 – Tentativa de escrita	45
Figura 5 – Tentativa de escrita de uma criança na 1 ^o série	45
Figura 6 – Atividade que valoriza as tentativas de escrita.....	46
Figura 7 – Atividade pautada no método tradicional	47
Figura 8 – Atividade para apropriação do traçado das vogais	48
Figura 9 – Atividade retirada da cartilha Caminho Suave	49
Figura 10 – Exemplo de como ensinar o traçado das letras	53

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. OS PROCESSOS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO BRASIL.....	11
2.1. Breve histórico do ensino da linguagem escrita no Brasil	13
2.2. O ensino da linguagem escrita de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural	18
3. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CONSCIENTE DA LINGUAGEM ESCRITA	30
3.1. Etapas de aprendizagem da linguagem escrita: contribuições de Leontiev, Smirnov, Rubinshtein e Tieplov	41
4. CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO TRAÇADO DAS LETRAS..	44
4.1. A importância do processo de formação das ações mentais para a apropriação do traçado correto da escrita	49
4.2. Contribuições para a aprendizagem consciente do traçado das letras	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
6. REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

A palestra de Maria do Rosário Longo Mortatti, intitulada “Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos”, proferida na XVIII Semana de Pedagogia da UEM, em 2010, levou-nos a refletir sobre a importância da alfabetização e do letramento, bem como sobre as suas singularidades. Nessa palestra, Mortatti discorreu acerca do percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura no Brasil. Para nós, o ponto principal do encontro foi o momento destinado às perguntas, pois uma acadêmica do 4º ano de Pedagogia fez o seguinte questionamento: “Qual método você considera mais eficiente para alfabetizar as crianças?”

Diante dessa pergunta, Mortatti, com um semblante simpático, respondeu: “Um método isoladamente não irá resolver os problemas da alfabetização, mas como um processo intencional e sistemático a alfabetização não pode prescindir de um método, além disso, é importante pensar no ensino da escrita em um contexto de letramento”. Após essa resposta, muitos outros questionamentos invadiram nosso pensamento: A que método ela se refere? É possível desenvolver um método para ensinar as crianças a ler e escrever, considerando os pressupostos teóricos do letramento? Por que os alunos apresentam tantas dificuldades para aprender a ler e a escrever? Que teorias educacionais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da escrita? Como organizar o ensino da leitura e da escrita para que haja aprendizagem dos alunos?

Essas e outras perguntas impulsionaram-nos a realizar esta pesquisa, porque como futura professora não faz sentido terminar o curso de Pedagogia sem encontrar possíveis respostas para elas. Sendo assim, o objetivo principal desta monografia é: compreender modos de organizar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Esta investigação ampara-se em estudos da Pedagogia e da Psicologia, em especial as contribuições de Vigotski (2001; 2007), Luria (2006), Leontiev (1983; 1991; 2004), Talízina (1987; 1988), Galperin (1986), Soares (2003), Mortatti (2006; 2010); Saviani (2007).

O percurso desta investigação está sistematizado nesta monografia da seguinte forma: no primeiro capítulo, empreendemos um resgate histórico dos processos de ensino da linguagem escrita no Brasil, com o intuito de compreender os princípios das concepções pedagógicas que orientaram o ensino da escrita em nosso país. Com base nessas reflexões sobre a alfabetização no Brasil, apresentamos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em especial os estudos de Vigotski (2001; 2007) e de Luria (2006) para a organização do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. No segundo capítulo, realizamos uma discussão sobre o processo de conscientização da língua escrita com base nos estudos de Leontiev (1983; 1991; 2004).

No quarto capítulo, analisamos o processo de ensino e aprendizagem da escrita, especificamente do traçado das letras mediante princípios teóricos do método tradicional e do construtivismo. Além disso, buscamos compreender a discussão sobre o processo de conscientização do traçado da letra, utilizando os referenciais teóricos de Talízina (1987; 1988) e Galperin (1986).

Em síntese, a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita é fundamental, pois apenas a interação do aluno com o objeto de conhecimento não é garantia de aprendizagem. Desse modo, durante esta pesquisa verificamos que ensinar a escrita como se ela fosse apenas uma técnica a ser adquirida desconsidera a sua natureza conceitual, porém apenas enfatizar os seus usos sociais não possibilita que o aluno aprenda o traçado correto das letras, a ortografia e a gramática. Enfim, na organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita deve haver um equilíbrio entre a apropriação do código e das funções sociais desse conteúdo.

2. OS PROCESSOS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO BRASIL

Os resultados das avaliações realizadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), no período de oitos anos (1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005), demonstram um baixo desempenho dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no último ano do Ensino Médio em relação à aprendizagem e ao domínio da leitura e da escrita.

Diante dessa realidade, um dos maiores desafios das escolas, e em particular dos professores, é ensinar as crianças a ler e escrever. Klein (2008) afirma que buscar soluções para os problemas relacionados à alfabetização é um passo necessário para superar o fracasso escolar. Contudo, observa que quando o assunto é alfabetizar, os professores se sentem cada vez mais inseguros, ou seja, há inúmeras dúvidas como qual método é mais eficiente? Por onde começar? Que atividades devem ser utilizadas para alfabetizar? Como conciliar alfabetização e letramento?

Segundo Morais, a problemática central da alfabetização não pode ficar restrita a esses questionamentos, uma vez que é “[...] indicador de ignorância de nossa realidade educacional crer que existem métodos milagrosos [...]” (MORAIS, 2006, p. 5).

Em diferentes momentos históricos, a escrita e a leitura foram ensinadas mediante aportes teóricos de concepções de alfabetização também diferentes. Até meados da década de 1980, as crianças eram ensinadas por meio dos métodos tradicionais, que concebiam a escrita como um código de transcrição do aspecto sonoro para o código visual, e com isso as habilidades necessárias para o aluno aprender a escrever e a ler eram coordenação motora, discriminação auditiva e visual e etc.

Contudo, os altos índices de evasão e repetência, no final da década de 1970, revelaram que os métodos até então utilizados para alfabetizar não eram eficazes. Nesse contexto, surgiram estudos como a pesquisa desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita. Os

fundamentos teóricos dessa perspectiva começaram a ser divulgados como possibilidade de solucionar o fracasso escolar resultante da evasão e reprovação ainda no processo inicial de alfabetização. Apesar da valorização do construtivismo no cenário educacional brasileiro a partir dos anos de 1980, não podemos considerar que o método tradicional foi totalmente substituído pelas práticas construtivistas. Como postulam Peres e Porto (2009, p. 16), “seria ingênuo e simplista pensar que o “novo” se impõe sobre o “antigo” de uma forma absoluta e definitiva”.

Ainda sobre essa questão, Moraes (2005) ressalta que da mesma forma que não existem “métodos milagrosos”, o fracasso escolar, especialmente na alfabetização, não é consequência apenas da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries (BRASIL-MEC-SEF,1997), que utilizam como referencial teórico os princípios construtivistas. As pesquisas realizadas por alguns autores (ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2005; PORTO e PERES, 2009) demonstram que os professores alfabetizadores utilizam tanto o método tradicional como o construtivismo. Moraes (2006, p. 3), explica que no ensino da escrita e da leitura há “um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo silábico), “casado” com práticas de leitura e produção de textos [...]”.

Em consonância com os estudos de Moraes (2006), Mortatti (2010) assinala que apesar das orientações oficiais indicarem como referencial teórico para o processo de ensino-aprendizagem da escrita os princípios construtivistas, as cartilhas ainda são utilizadas de forma explícita ou implícita nas práticas de alfabetização. Além disso, a autora acrescenta que nos livros apresentados como construtivistas ou socioconstrutivistas há algumas características dos métodos tradicionais utilizados nas cartilhas.

Compondo o grupo de pesquisadores que tratam dessa disputa entre os métodos tradicionais e as práticas construtivistas, Soares (2003) alega que a adoção dos pressupostos teóricos do construtivismo para o ensino da linguagem escrita não possibilitou a superação do fracasso escolar. Para a autora, há atualmente um discurso que defende o retorno dos métodos tradicionais, principalmente do método fônico.

Entretanto, é importante pontuar que os métodos tradicionais e o construtivismo enfatizam aspectos específicos da linguagem escrita. Enquanto os métodos tradicionais centram-se na aprendizagem do código escrito, o construtivismo valoriza o sentido social da escrita, destacando o texto elaborado pelo aluno, como o ponto de partida para a alfabetização.

Observamos, portanto, que existe uma controvérsia entre os pesquisadores no que se refere aos métodos tradicionais de alfabetização e ao construtivismo em um contexto em que os alunos estão apresentando uma aprendizagem insatisfatória na apropriação da leitura e da escrita. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade de nos afastarmos dessa “querela” entre os métodos tradicionais e o construtivismo com vistas à promoção do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva do letramento, considerando que além de produzir um texto com significado, é importante que o aluno se aproprie dos conteúdos específicos da linguagem escrita para que possa redigi-lo mediante a linguagem padrão.

Dessa forma, neste capítulo, primeiramente, buscamos o histórico do ensino da língua escrita no Brasil, com o intuito de compreendermos os princípios das concepções pedagógicas que orientaram o ensino da escrita em nosso país. Em seguida, apresentamos as contribuições da teoria histórico-cultural que começou a ser divulgada a partir da década de 1990 no Brasil, considerando, especificamente, a organização do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

2.1 Breve histórico do ensino da linguagem escrita no Brasil

Até meados da década de 1980, a alfabetização objetivava promover a aquisição do código escrito pelos alunos. Até esse momento, vigoravam os métodos tradicionais: sintéticos, analíticos e mistos ou ecléticos. Segundo Mortatti (2006), até a década de 1920 o foco principal das discussões sobre o ensino da leitura e da escrita estava no embate entre os métodos sintéticos e analíticos. Essa disputa estava relacionada à eficácia dos métodos: um grupo de estudiosos defendia que a escrita e a leitura deveriam ser ensinadas tendo as sílabas e os fonemas (método sintético) como ponto de partida; outro grupo acreditava que ensinar a partir de textos e frases (método analítico) era a

garantia de sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura. Mortatti (2006) ressalta que a partir da década de 1890 foi decretado como obrigatório o uso do método analítico no Estado de São Paulo.

A obrigatoriedade do método analítico no Estado de São Paulo durou somente até a década de 1920, pois com a Reforma Sampaio Dória foi concedida a “autonomia didática” às escolas. De acordo com Mortatti (2006), frente às novas necessidades sociais, políticas e com a Reforma Sampaio Dória os professores começaram, a partir de meados da década de 1920, a questionar a eficácia do método analítico e a buscar novas propostas para resolver os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante dessa realidade, as discussões referentes ao ensino da leitura e da escrita deixaram de ter como preocupação os métodos de ensino, pois estes se tornaram submissos ao nível de maturidade da criança. A esse respeito, Mortatti (2006, p. 9) assevera que, a partir da década de 1920, teve início o processo de “relativização da importância dos métodos de ensino”, ou seja, considerava-se que as bases psicológicas da alfabetização eram mais relevantes. Assim, começaram a ser utilizados no Brasil os testes ABC – elaborados por Lourenço Filho – com o intuito de medir o nível de maturidade e aprendizagem da linguagem escrita visando promover a eficácia na alfabetização.

Contudo, os índices de evasão e repetência continuaram altos até o final da década de 1970, particularmente da 1ª para a 2ª séries, fazendo com que a eficácia dos métodos tradicionais começasse a ser questionada, pois as cartilhas não propiciavam aos alunos um convívio com as práticas reais de escrita. Sérkez e Martins (1996, p. 9) postulam que neste momento:

Ficou evidente o reconhecimento do fato de que a mera leitura e grafia das unidades menores da língua (letras, sílabas e palavras) não implicava um conseqüente domínio do ato de ler e escrever, como nos exigem as atividades sociais. Quer dizer, a leitura e a escrita são utilizadas por nós, letrados, como ato interativo, de comunicação e, por esse motivo, faz-se necessário um trabalho com a escrita verdadeiramente veiculando idéias completas.

Sérkez e Martins (1996) propalam que o ensino com base no método tradicional não promovia a apropriação da escrita e leitura, porque somente ler e escrever sílabas, frases, palavras e pseudotextos não possibilitava o domínio da escrita e da leitura. Corroboramos com as autoras quando consideram que a linguagem escrita não é restrita ao ambiente escolar, sendo utilizada em nosso cotidiano para diversas finalidades como comunicação, registro, lazer e organização.

O ensino da linguagem escrita mediante os métodos tradicionais, segundo Sérkez e Martins (1996), enfatizava o desenvolvimento de habilidades motoras, ou seja, o objetivo é que os alunos saibam codificar e decodificar. Além de adiar o contato com os textos, são utilizados pseudotextos com um significado vazio. Em consonância com Klein (2008), as cartilhas utilizadas no ensino tradicional possuem uma linguagem artificial, já que o objetivo não é que o aluno compreenda o significado do texto e sim que ele aprenda o código escrito.

Em resposta às críticas conferidas ao método tradicional, começaram a ser difundidas no Brasil, a partir de 1980, as ideias de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e de seus seguidores. Com uma nova orientação para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, o construtivismo defende que a apropriação desse conteúdo escolar ocorra a partir de textos, considerando a realidade do educando.

Segundo Lucas (2008), a concepção construtivista parte do pressuposto de que a linguagem escrita é um sistema de representação e como tal não pode ser ensinada como se fosse apenas uma técnica a ser adquirida. A autora afirma, ainda, que há duas contribuições relevantes da perspectiva construtivista para o ensino. A primeira delas é considerar que o aluno é um ser ativo na relação com o objeto de conhecimento, porque, ao contrário do que defende a concepção tradicional, para o construtivismo o processo de ensino-aprendizagem não é centrado no professor, mas sim no aluno. A segunda contribuição é demonstrar que a aprendizagem da escrita é um processo evolutivo, cujo início ocorre antes de a criança ingressar na escola.

Essa concepção pedagógica, todavia, foi alvo de inúmeras críticas por considerar que o mais relevante é o conteúdo do texto produzido pelo aluno e não a forma como ele está escrito, ou seja, não há uma preocupação com a ortografia, a gramática e outros aspectos relacionados à forma. Saviani (2007) postula que na perspectiva construtivista a disciplina foi substituída pela espontaneidade e o esforço pelo interesse do aluno.

No entendimento de Moraes (2006), até os materiais didáticos sofreram algumas transformações na medida em que abandonaram as antigas cartilhas e começaram a ser utilizados livros didáticos que não apresentavam uma preocupação com o ensino da escrita alfabética.

No caso dos livros didáticos de alfabetização, substitutos das antigas cartilhas, verificamos que, ao lado de um rico repertório textual e de práticas freqüentes de leitura de gêneros escritos variados, os professores encontram poucas atividades que levem o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações grafia-som (MORAIS, 2006, p. 6).

A adoção desses livros didáticos com um conteúdo rico em textos e a valorização de práticas de leitura de diversos gêneros escritos demonstram que a preocupação do ensino deixou de ser a apropriação do código escrito, passando-se a ressaltar a importância da função social da escrita. Assim, observamos nas práticas de ensino da linguagem escrita pautadas no construtivismo a ênfase na interação e comunicação entre leitor e escritor. A partir dessas mudanças na organização do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, deixou de ser exigido do aluno uma boa caligrafia e os erros ortográficos e gramaticais passaram a não ser objeto de atenção e correção.

Compreender o impacto dessas novas orientações para a organização do ensino da linguagem escrita é de suma importância, uma vez que a adoção dos princípios construtivistas propiciou, como alerta Soares (2003), a “desinvenção da alfabetização”, isto é, ensinar os usos sociais da escrita tornou-se mais relevante. Com isso, verificamos que os aspectos ortográficos e gramaticais da escrita foram secundarizados, porque o mais relevante passou a ser que o

aluno construísse um texto com significado, independentemente de haver erros ortográficos ou gramaticais.

Desse modo, a aprendizagem com enfoque na função social da escrita tornou-se o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Todavia, é importante ressaltar que, de acordo com Mello (2007 *apud* LUCAS, 2008), muitos professores interpretaram de forma equivocada esses postulados do construtivismo.

A principal e mais ‘perigosa’ interpretação, de acordo com alguns estudiosos, é que a escola e o professor podem acreditar que não devam interferir no processo de apropriação da língua escrita pela criança, porque essa se alfabetiza sozinha, uma vez que se encontra no centro do processo de aprendizagem. Como resultado, essas crianças podem caminhar para um destino desastroso (MELLO, 2007 *apud* LUCAS, 2008, p.100).

A pesquisa realizada por Albuquerque, Ferreira e Moraes (2005), com nove professoras alfabetizadoras da rede pública de Recife, confirma a afirmação de Mello (2008), pois segundo Moraes (2006, p.7), “[...] para alguns docentes, não era preciso “ensinar” a escrita alfabética, já que seus alunos poderiam vir a aprendê-la “naturalmente”.

Resultado disso é que os exercícios prontos das cartilhas foram substituídos por um ensino no qual não há um planejamento e os professores começaram a compreender que a aprendizagem da escrita ocorreria de forma espontânea. Nesse sentido, podemos perceber, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem, que:

[...] da cartilha excessivamente estruturada, passa-se à idéia da impossibilidade de planejar quaisquer seqüências didáticas, ou até mesmo definir conteúdos mínimos da língua escrita a serem dominados em cada série (GALUCH; SFORNI, 2003 p.3).

Observamos que a trajetória do ensino da linguagem escrita é marcada por uma mudança radical, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem da escrita, no Brasil, centra-se primeiramente na concepção tradicional e, posteriormente, na concepção espontaneísta.

Nesse contexto, torna-se necessário buscar o “equilíbrio”, isto é, o entendimento de que a apropriação da escrita é uma aprendizagem conceitual. Como tal, ela não pode ser ensinada como se fosse uma mera habilidade motora ou deixar que o aluno aprenda a escrever espontaneamente. A aprendizagem da escrita envolve processos mentais como reflexão, análise e generalização.

De acordo com Soares (2003), na década de 1990 houve a expansão do paradigma sociocultural, isto é, uma nova perspectiva teórica que traz contribuições para a organização do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Como afirma Lucas (2008, p. 102):

Acreditamos que as críticas tecidas por Vigotski (2000) à forma como a escrita era apresentada às crianças soviéticas, na década de 1920, estão em consonância com a prática escolar brasileira, característica do período de democratização de nossa sociedade, salvaguardando-se as distinções entre o contexto histórico e a forma de organização política de cada uma dessas nações.

Diante do exposto, a seguir apresentamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural tendo em vista a ideia defendida por Vigotski (2001) segundo a qual a linguagem escrita é uma atividade cultural complexa. Logo, para a criança apropriar-se dela não basta que lhe sejam ensinadas apenas habilidades e técnicas necessárias para a escrita, como se escrever fosse apenas um ato mecânico. A linguagem escrita é entendida nessa perspectiva como “[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p.126).

2.2 O ensino da linguagem escrita de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural

Ao reportar-se à importância da linguagem escrita para o desenvolvimento infantil, Vigotski (2001) assinala que a aprendizagem da escrita e da gramática confere à criança a capacidade de controlar as suas habilidades e a agir de forma consciente e intencional. Para este autor,

[...] na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e

automático para o plano arbitrário, intencional e consciente (VIGOTSKI, 2001, p. 320-321).

Apesar da relevância da aprendizagem da escrita para os alunos, o referido autor afirma que ela é ensinada de forma mecânica, isto é, havendo somente a preocupação com o desenho das letras e a construção de palavras com elas.

Nesse âmbito, a escrita não é compreendida como um sistema de símbolos e signos que representam os sons e as palavras da linguagem falada, mas como uma complexa habilidade motora. Para Vigotski (2007, p.126):

Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: 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.

Ensinar a linguagem escrita como se ela fosse uma habilidade técnica permite à criança adquirir algumas capacidades motoras necessárias para escrever letras e palavras. Contudo, como no exemplo do aluno que aprende a tocar piano, essa atividade não é consciente, intencional e arbitrária.

Vigotski (2001) propala que para a aprendizagem da linguagem escrita é indispensável que o aluno aja de forma consciente e intencional, uma vez que, diferentemente da linguagem oral, a escrita é somente pensada e não falada.

[...] a linguagem escrita requer para o seu desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. (VIGOTSKI, 2001, p. 312).

Neste sentido, para o aluno aprender a linguagem escrita, não basta os exercícios de cópia e memorização. É necessário que ele compreenda que ela é uma linguagem abstrata que não carrega em si o som material da fala; é uma representação dos sons e das palavras da fala.

Vigotski (2001), por meio de suas investigações, concluiu que uma das maiores dificuldades do aluno no momento da escrita é a abstração tanto do aspecto sonoro como do interlocutor. Para este autor, a criança, quando fala, não é consciente dos sons que emite, já na escrita é necessário que ela tenha

“consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2001, p. 316).

Essas considerações evidenciam que o ato de escrever não é uma mera ação motora. Quem escreve deve ser consciente dos sons e do traçado de cada letra que forma uma palavra. Vigotski (2001) afirma, ainda, que a aprendizagem da língua materna começa na criança de forma inconsciente e não intencional, pois a fala é uma atividade espontânea dela. No entanto, a escrita exige que o aluno tenha consciência das estruturas fonéticas e gramaticais.

Portanto, podemos afirmar que a aprendizagem da linguagem escrita ocorre graças ao processo de tomada de consciência e graças à arbitrariedade. Em contrapartida, a aprendizagem da língua falada é um processo em que a criança age de forma espontânea, inconsciente e não-arbitrária. A esse respeito, Vigotski (2001, p.320) pondera:

[...] a criança domina certas habilidades no campo da linguagem mas não sabe que as domina. Essas operações são inconscientes. Isto se manifesta no fato de que ela domina tais operações espontaneamente, em determinadas situações, automaticamente, isto é, domina-as quando a situação, em suas grandes estruturas, a mobiliza para revelar essas habilidades; entretanto, fora de uma determinada estrutura, a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades.

Pelo fato de a escrita, ao contrário da linguagem espontânea, ser uma atividade consciente, intencional e arbitrária, a criança é capaz de falar frases inteiras corretas, todavia não consegue escrever o que fala.

Com base em estudos realizados por Vigotski (2007), consideramos que a linguagem escrita não é uma habilidade motora ou uma técnica a ser adquirida, já que ela é a representação dos sons e das palavras da linguagem oral. Nas palavras deste autor, a linguagem escrita é “um simbolismo de segunda ordem, que gradualmente, torna-se um simbolismo direito” (VIGOTSKI, 2007 p.126). Ainda em relação a essa temática, Vigotski afirma que, na apropriação da escrita, a linguagem falada é um elo intermediário entre o objeto concreto e a palavra escrita.

Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 2007 p.126).

Podemos afirmar, por conseguinte, que a princípio a linguagem oral é o ponto de ligação entre o objeto real e a sua representação; gradualmente, esse elo vai desaparecendo e a linguagem escrita passa a ser um sistema de signos que representa diretamente os objetos e as relações entre eles.

Tendo em vista que a escrita é um sistema de representação, é fundamental, para a organização do processo de ensino-aprendizagem desse sistema, compreender como ocorre o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente na criança. É importante conhecer a pré-história da escrita, pois como afirma Vigotski (2007, p.126), “a única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”.

Vigotski (2007) pontua que analisar a história do desenvolvimento da linguagem escrita não é uma tarefa fácil, porque além de não ser um processo evolutivo, o desenvolvimento não segue uma linha única. A história do desenvolvimento da escrita é compreendida pelo autor como um processo no qual “[...] a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova” (VIGOTSKI, 2007 p.127).

Vigotski (2007) crítica a psicologia infantil da sua época, porque ela considera a história do desenvolvimento da linguagem escrita um processo linear. Com vistas a superar essa visão, Vigotski (1997, p.127) aponta como primeira tarefa:

[...] revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar. Atualmente, apesar dos vários estudos existentes, ainda não estamos em

condições de escrever uma história coerente ou completa da linguagem escrita nas crianças. Conseguimos somente distinguir os pontos importantes nesse desenvolvimento e discutir as suas mudanças. Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para crianças.

Para o autor, a história do desenvolvimento da escrita inicia-se com o gesto, ou seja, quando a criança ainda não domina a linguagem oral ela utiliza os gestos para demonstrar o que deseja. No entendimento de Vigotski (2007, p.128), o gesto é “[...] o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar”.

Vigotski (2007) ressalta que na pré-história da linguagem escrita há dois momentos que ligam os gestos à origem dos primeiros signos escritos: os primeiros rabiscos das crianças e os jogos. Nos experimentos realizados para analisar os desenhos das crianças, Vigotski revela que elas utilizam mais a representação gestual do que o desenho, como, por exemplo:

Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos (VIGOTSKI, 2007, p.128-129).

Assim, os primeiros desenhos e rabiscos elaborados pelas crianças são considerados gestos, pois quando elas são solicitadas a desenhar um objeto complexo, acabam representando no papel apenas suas qualidades gerais. Com os conceitos a situação se repete, uma vez que a criança acaba indicando por meio dos gestos em vez de desenhar, como argumenta Vigotski (2007, p.129): “Elas não desenharam, elas indicam, e o lápis, meramente fixa o gesto indicativo”.

No jogo simbólico, por sua vez, alguns objetos são utilizados como brinquedos pelas crianças. É importante asseverar que não é necessário haver semelhança entre o objeto real e o simbolizado, pois o mais importante é que o objeto em si comporte um gesto representativo. Esses jogos são denominados

por Vigotski (2007) como brincadeiras de faz-de-conta ou como jogos simbólicos.

Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo (VIGOTSKI, 2007, p.130).

Os gestos das crianças são responsáveis por atribuir os significados para os objetos nas brincadeiras de faz-de-conta ou no jogo simbólico. Essa atividade representativa na qual a criança, por meio dos gestos, imagina, por exemplo, que uma caixa de papelão pode ser um carrinho é fundamental para a aprendizagem da escrita, porque desenvolve a capacidade de representar simbolicamente. Vigotski (2007) afirma que a fala exerce um papel muito importante nessas brincadeiras, pois a criança por meio dela explica e atribui um significado para os gestos e objetos.

No decorrer dessas brincadeiras, as crianças vão atribuir novos significados aos objetos independentemente dos gestos. Como afirma Vigotski (2007, p. 132), “[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornado-se nessa fase, independente dos gestos das crianças”.

Portanto, assim como nos primeiros desenhos, em que os gestos das crianças determinam o significado dos rabiscos, nos jogos simbólicos ou nas brincadeiras de faz-de-conta eles também são responsáveis por atribuir um significado aos objetos. Como ressalta Vigotski (2007), a fala assume um papel relevante para os objetos adquirirem a função de signo, com um significado independente dos gestos das crianças. No momento das brincadeiras de faz-de-conta, em que o objeto adquire a função de signo, Vigotski (2007) aponta que:

Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira de faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VIGOTSKI, 2007 p.132-133)

Com as brincadeiras de faz-de-conta, as crianças tornam-se capazes de representar simbolicamente, e isso é um passo significativo para o desenvolvimento da linguagem escrita. Para Vigotski (2007, p.134), “[...] a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”.

Em relação ao desenho, Vigotski (2007) afirma que, na etapa inicial, as crianças não utilizam o desenho para representar os objetos; elas consideram que o desenho de um brinquedo não é a sua representação, mas sim o objeto real. Tal entendimento pode ser observado nas palavras de Vigotski (2007, p.136-137):

Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observações têm demonstrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo.

Nesse processo, a contribuição da linguagem oral é essencial, pois as crianças desenhavam da mesma forma como falavam. Vigotski (2007) ressalta que a fala acompanha o desenho das crianças, isto é, elas demonstram o que desenhavam como se estivessem contando uma história. Os experimentos realizados por Vigotski (2007) confirmam a importância da fala, pois quando o autor dita uma frase para as crianças registrarem, observa que os desenhos delas acompanham rigorosamente o que lhe foi dito. Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem oral é de suma importância para o desenho infantil, pois como afirma Vigotski (2007, p.136), “[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”.

Vigotski (2007) cita os estudos de Luria, revelando que a criança substituiu os primeiros rabiscos por desenhos e figuras e estes, por sua vez, são

substituídos pelos signos escritos. Para o autor, o desenho é uma etapa prévia no desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, é necessário que a criança, na idade escolar, compreenda que:

[...] se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz a criança à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (VIGOTSKI, 2007 p.140).

Na filogênese, a compreensão de que além de desenhar objetos podemos desenhar a fala possibilitou a construção do sistema de escrita pela humanidade. Na ontogênese, por sua vez, o processo se repete e a criança compreende que além de desenhar coisas pode desenhar a fala.

As investigações realizadas por Vigotski (2007) demonstram como o gesto, o jogo e o desenho infantil contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita. Nessa perspectiva, enfatizá-los na organização da educação infantil é um passo importante, como pontua o próprio Vigotski (2007, p. 145): “[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”.

Nas reflexões de Luria (2006), observamos também uma preocupação com o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Para compreender o caminho que o aluno percorria na aprendizagem da escrita, este desenvolveu um estudo experimental em que as crianças que não sabiam ler e escrever deveriam memorizar um conjunto de sentenças que lhes eram ditadas. Com o intuito de dificultar a tarefa para a criança, Luria (2006) ditava um número de sentenças maior do que elas eram capazes de memorizar.

No decorrer do experimento, as crianças percebiam que era difícil memorizar todas as frases faladas pelo experimentador. Nesse momento, ele sugeria às crianças que escrevessem as sentenças para facilitar a memorização. Com base na observação desses experimentos, Luria (2006) elaborou os pressupostos teóricos para a pré-história da linguagem escrita, apresentados a seguir.

Para o autor, no primeiro momento, a criança apenas imitava a escrita dos adultos, pois os seus “rabiscos” não tinham relação com a ideia da sentença dita a ela. Assim, esses rabiscos não são utilizados pela criança como um mediador no processo de memorização, isto é: “[...] os rabiscos das crianças não mantêm qualquer relação com as sentenças significativas que lhes foram ditadas” (LURIA, 2006 p. 150). A seguir, reproduzimos um exemplo citado por Luria (2006, p.149), de uma criança que encontra-se nessa etapa:

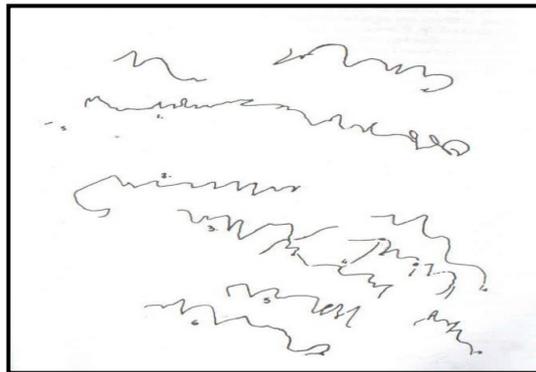


Fig. 1 Rabiscos não-diferenciados.

No entendimento de Luria, as produções das crianças como a demonstrada acima não podem ser consideradas escrita; são, na verdade, rabiscos. Com o intuito de demonstrar que a criança não utiliza os seus primeiros rabiscos como signos auxiliares, Luria desenvolveu um experimento no qual o ato de rabiscar é visto pela criança apenas como uma brincadeira.

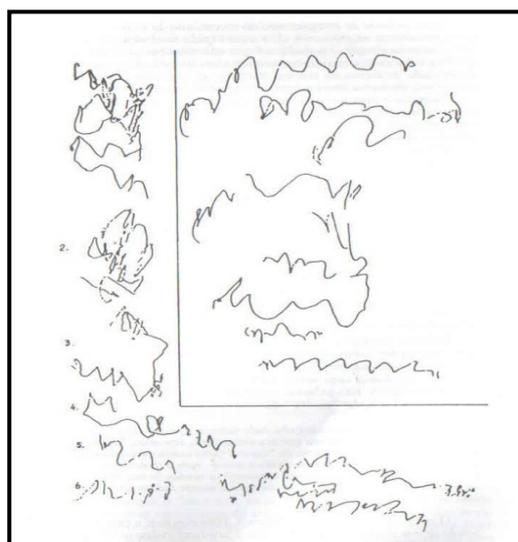


Fig. 2 Rabiscos não-diferenciados

Por meio da observação da figura, podemos perceber que a criança rabiscou a folha inteira. Segundo o autor, do lado direito os rabiscos foram feitos pela criança antes de ele ditar a sentença; já do lado esquerdo, ela tentou escrever as frases que o experimentador falava. Para Luria (2006, p.154), essa:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental.

No segundo momento, por sua vez, a criança começa a produzir o que Luria chama de marcas topográficas. Apesar de a escrita ainda não assumir uma forma diferenciada, Luria (2006) revela que nessa etapa o indivíduo relaciona as marcas topográficas com as sentenças ditadas pelo experimentador. Essas marcas começaram a ser utilizadas como meios auxiliares no processo de memorização das sentenças. Nas palavras do autor:

Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável (LURIA, 2006, p. 158).

As marcas topográficas são uma forma de escrita não diferenciada, elas não indicam o conteúdo das sentenças ditadas pelo experimentador. Luria (2006) descreveu um experimento realizado com uma criança de quatro anos e oito meses para demonstrar o papel desses signos primitivos no processo de memorização de algumas palavras, são elas: quadro, livro, menina e locomotiva. A criança fez, para cada uma dessas palavras, uma marca, porém quando foi solicitado que lesse, o resultado foi esse: “Apontando para cada marca, uma depois da outra, a menina ‘leu’: “menina-boneca-cama-caminhão” (LURIA, 2006, p.159). Observamos que as palavras lembradas não são as mesmas, apenas a quantidade permanece. Isso significa que as marcas anotadas não têm nenhuma relação com as palavras ditadas pelo experimentador, elas apenas indicam que: “[...] algum conteúdo anotado por ela existe, mas não nos conduz a ele” (Ibidem, p.160). Para deixar mais claro o

papel das marcas topográficas, Luria (2006, p.160) elaborou a fórmula descrita abaixo:

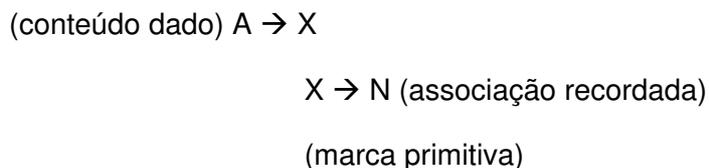


Fig. 3 Papel das marcas topográficas

A criança faz uma marca no papel representado por “X” a partir do conteúdo dado “A”, e a partir dessa marca produz uma associação “N”. Em alguns casos esse conteúdo recordado “N” não tem relação com o conteúdo “A” ditado pelo experimentador.

Luria (2006) ressalta que ao longo do desenvolvimento da criança, esta deixa de utilizar as marcas topográficas e começa a fazer uso dos primeiros sinais de diferenciação. O marco inicial dessa mudança ocorre quando a criança começa a grafar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras e frases longas com diversos rabiscos. Em contrapartida, o autor revela que apesar de a criança conseguir diferenciar o ritmo das sentenças, ela ainda:

[...] não está apta a marcar o conteúdo de um termo que lhe foi apresentado graficamente. Precisamos esperar o próximo passo, quando sua atividade gráfica começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo (LURIA, 2006 p. 163).

Esse próximo passo citado pelo autor refere-se ao momento no qual as crianças começam a diferenciar o conteúdo das sentenças a partir da quantidade, do tamanho, da forma, dentre outras características concretas das frases ou palavras faladas pelo experimentador. Como exemplo, podemos citar um experimento realizado por Luria (2006), no qual a criança anotou a sentença “Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé”, com marcas bem pretas de lápis. A frase “Eis um homem e ele tem duas pernas” ela registra apenas duas linhas.

Nesse momento do desenvolvimento a criança é capaz de elaborar marcas diferenciadas em sua escrita, relacionadas ao conteúdo que deve memorizar. Como afirma Luria, o comportamento da criança se modifica, pois ela

descobre: “[...] o uso instrumental da escrita; havia inventado o signo (LURIA, 2006 p.171)”.

O período seguinte do desenvolvimento da escrita é a fase pictográfica, na qual a criança utiliza-se dos desenhos. Dessa representação pictográfica a criança passa à escrita simbólica, isto é, começa a elaborar formas de representar aquilo que não consegue desenhar. Segundo Luria (2006, p.188), o desenvolvimento da alfabetização: “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”.

Em síntese, Luria (2006) afirma que é graças a essa pré-história da linguagem escrita que a criança aprende a escrever em um período curto, pois antes de atingir a idade escolar ela desenvolve um conjunto de habilidades necessárias para se apropriar da escrita. Em suas palavras (2006, p. 144):

Além disso, podemos razoavelmente presumir que mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta “pré-história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado.

A pré-história da linguagem escrita promove o desenvolvimento da capacidade de representação na criança, porque por meio do gesto, do jogo de faz-de-conta e do desenho ela cria “técnicas primitivas” semelhantes à escrita. Luria (2006) argumenta, porém, que a escola é responsável por possibilitar que a criança abandone essas “técnicas primitivas” e aprenda um sistema de signos elaborado historicamente pela humanidade. Nesse sentido, no próximo capítulo apresentamos as contribuições teóricas de Leontiev (1983, 1991, 2004) com o intuito de compreender como a criança se apropria de forma consciente desse sistema de signos construído culturalmente pela humanidade.

3. O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO CONSCIENTE DA LINGUAGEM ESCRITA

Nos estudos sistematizados por Leontiev (1983), no texto intitulado “Questões pedagógicas da teoria da consciência”, o autor aponta alguns questionamentos em relação à análise da aprendizagem consciente dos alunos, são eles: o que a criança conscientiza do ensino que lhe foi oferecido? Como ele conscientiza? No que se refere à resposta para a primeira questão, Leontiev (1983) afirma que a criança se conscientiza do conteúdo para o qual foi atraída a sua atenção. Entretanto, o autor revela que a resolução para tal questionamento não é tão simples quanto parece, uma vez que é necessário compreender também qual é a relação entre a organização das atividades de ensino e a atenção dos alunos.

Para demonstrar a relação entre a atividade sistematizada pelo professor e a atenção dos alunos, Leontiev traz um exemplo no qual o professor propõe para eles a leitura de um enigma. Nesse caso, além de adivinhar, as crianças têm de desenhar e escrever o conteúdo da charada. O objetivo do professor não era ensinar os seus alunos a adivinharem enigmas ou a desenharem, mas sim ensinar-lhes a escrita correta de algumas palavras. Contudo, a forma como ele sistematizou a atividade promoveu apenas a conscientização do conteúdo do adivinha e não da ortografia.

Ainda em relação a essa temática, Leontiev (1983) postula que a coincidência entre o conteúdo proposto pelo professor e aquele que o aluno realmente se conscientiza nos coloca diante de uma tarefa muito significativa: definir qual é o objeto da consciência do homem, o que ele conscientiza e diante de quais condições. Para Leontiev (1983, p. 198), “A resposta habitual que se dá a essa questão consiste em inferir que o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito¹”.

¹ No texto em espanhol lê-se: “La respuesta habitual que se le da a esta cuestión consiste en inferir que El objeto de La conciencia es aquello hacia lo cual se dirige la atención del sujeto” (LEONTIEV, 1983 p.198).

Sendo assim, é necessário compreender o que leva um objeto a se tornar ou não o foco principal da atenção de uma criança. O experimento realizado por Zinchenko, exposto por Leontiev, aponta alguns elementos para a análise dessa questão, por isso consideramos relevante apresentá-los. Zinchenko confeccionou uma folha com quinze desenhos de diversos objetos e a mesma quantia de cartões com figuras diferentes às da folha e propôs que um grupo de alunos organizasse os cartões sobre a folha de forma que houvesse uma correspondência entre a primeira letra dos objetos desenhados. O outro grupo, tinha como tarefa dispor os cartões de acordo com a relação mútua entre os objetos, por exemplo, como menciona Leontiev (1983): machado e serra; caderno e caneta.

Segundo Leontiev (1983), nos dois casos era necessário que os sujeitos prestassem a atenção nos desenhos dos cartões para que fosse possível realizar as tarefas. Assim, tanto no primeiro caso como no segundo, os desenhos dos objetos entraram no “campo de atenção” das crianças. Não obstante, para Leontiev (1983), o objeto da atenção das crianças em cada experimento foi diferente, apesar de ambos terem atraído igualmente a atenção dos dois grupos.

Para explicar tal afirmação, Leontiev (1983) cita a fase posterior do experimento realizado por Zinchenko, quando foi solicitado que as crianças recordassem os desenhos dos objetos sem que eles estivessem presentes. Nesse momento, verificou-se que as crianças do primeiro grupo, no qual a tarefa foi realizada relacionando a primeira letra das palavras desenhadas, lembraram de poucos desenhos. Diferentemente, os membros do segundo grupo recordaram de uma quantidade muito maior. Enfim, como afirma Leontiev (1983, p. 199-200):

Nos experimentos realizados, os sujeitos ao selecionar os cartões segundo a primeira letra da palavra que representa o objeto desenhado, vêem, distinguem e discriminam o objeto dado – podemos dizer que o tem dentro do campo de sua atenção –, mas o objeto de sua consciência propriamente dita, é a estrutura fônica da palavra: o nome do objeto, em relação a segunda tarefa, o objeto da consciência do sujeito é o próprio

objeto representado e sua relação respeito a outro objeto, desenhado na mesa².

As crianças do primeiro grupo não conseguiram se recordar dos desenhos porque o objeto de sua consciência era a estrutura fonética das palavras, ou seja, elas percebiam as características dos objetos representados nas figuras, mas não eram conscientes delas. Em contrapartida, no segundo grupo o objeto da consciência das crianças era a representação do objeto e sua relação com os outros objetos, por isso as crianças conseguiram recordar-se de uma quantidade muito maior. Para Leontiev (1983, p. 200), quando o sujeito não se conscientiza de um determinado conteúdo, este “não pode ser reproduzido de maneira voluntária; esta é uma regra que não admite discussão”.

O autor ressalta, ainda, que o conteúdo percebido e o conscientizado não concordam diretamente, e como exemplo cita uma situação na qual o indivíduo caminha em uma rua enquanto conversa com um amigo. Nesse caso, o sujeito somente percebe as irregularidades da rua, as pessoas que caminham ao seu redor e as vitrines das lojas, já que o objeto da sua consciência é o conteúdo da conversa com o colega. Em relação a essa temática, Leontiev (1983, p. 200) afirma que:

Temos visto que a presença de um conteúdo ou outro no campo da percepção (ou se preferem, no campo da atenção) da criança, não implica de fato, que este conteúdo seja o objeto de sua consciência que é conscientizado por ele³.

Observamos que um determinado conteúdo pode estar no campo de atenção, mas não ser o objeto da consciência do indivíduo. Por isso, Sforni e Galuch (2003, p. 9) assinalam: “[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta.

² No texto em espanhol lê-se: “En los experimentos realizados, los sujetos al seleccionar lãs tarjetas según la primeira letra de la palabra que representa el objeto dibujado, ven, distinguen y discriminan el objeto dado – podemos decir que lo tienen dentro del campo de su atención-,mas el objeto de su conciencia propiamente dicho, es la estructura fônica de la palabra: el nombre de este objeto; en la estructura fônica de la palabra: el nombre de este objeto; en la realización de la segunda tarea, el objeto de la conciencia Del sujeto es el próprio objeto representado y su relación respecto a outro objeto, dibujado en la tabla” (LEONTIEV, p.199-200).

³ No texto em espanhol lê-se: “Hemos visto que la presencia de un contenido u outro em el campo de la percepción (o si lo prefieren, en el campo de la atención) del niño,no implica de hecho, que este contenido sea el objeto de su conciencia que es concientizado por él” (LEONTIEV, 1983 p. 200).

Organizar atividades de ensino em que os conteúdos, além da ortografia, sejam trabalhados de forma indireta acaba não promovendo a aprendizagem dos alunos, pois eles podem ser apenas percebidos e não conscientizados pelos indivíduos e como afirma Leontiev (1983) o que não é consciente não pode ser “reproduzido voluntariamente”.

Dessa forma, se o objetivo do professor é ensinar, por exemplo, o uso correto da crase a fim de que o aluno consiga utilizá-la de forma consciente, ele não deve usar somente atividades de interpretação e produção de textos, pois por meio delas o aluno somente irá perceber alguns empregos da crase, visto que o objeto da consciência do indivíduo será o conteúdo do texto. Segundo Klein (2008), as propostas curriculares atuais afirmam que o conteúdo dos textos deve ser a principal preocupação dos alunos, a forma como ele será registrado fica em segundo plano. Como exemplo, a autora cita um fato que ocorreu em uma escola de Curitiba:

[...] o aluno, entusiasmado com a possibilidade de “contar um caso” para um colega, através da escrita, recorre à professora para ajudá-lo a escrever a palavra “chutou”. A professora, fiel ao seu propósito de “não dar resposta pronta”, instiga-o a tentar. Ante o desânimo do aluno, que, definitivamente, não sabe escrever tal palavra, a professora sugere: “faça do seu jeito”. “A resposta do aluno é uma lição exemplar: não dá para ser do meu jeito, porque é para o Celso ler” (KLEIN, 2008, p. 103).

Como podemos perceber, ensina-se a escrita padrão a partir de atividades de interpretação e produção de texto, acreditando-se que o aluno irá se apropriar de forma espontânea da ortografia, da gramática, da pontuação dentre outros conteúdos ou que para a compreensão do leitor não é necessário seguir as normas padrões da escrita. Nesse exemplo, fica claro que para o professor o conteúdo do texto produzido é mais relevante, pois a escrita correta será apropriada no processo de construção do texto, ou seja, o aluno irá construir o seu conhecimento. Destarte, atividades como essa citada acima dificilmente promovem a conscientização dos conteúdos necessários para a produção de um texto de acordo com a escrita padrão, pois eles são apenas percebidos pelos alunos e não conscientizados.

Nesse contexto, fica a indagação: como possibilitar que os conteúdos da linguagem escrita sejam conscientizados pelos alunos e não apenas percebidos? Leontiev (1978) responde que para um conteúdo entrar no “campo da consciência” do sujeito não depende se ele é uma novidade ou se algo comum, pois

[...] 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 relação correspondente com respeito ao motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica⁴ (LEONTIEV, 1983, p. 203).

Para o sujeito se conscientizar de um determinado conteúdo, é necessário que este seja o objetivo direto de uma ação da sua atividade, sendo ela externa ou interna. Além disso, o objetivo da ação deve estar relacionado ao motivo da atividade. Para compreender tais pressupostos e o processo de conscientização dos conteúdos escolares faz-se necessário explicar brevemente o conceito de atividade, necessidade, motivo, ação e operação para Leontiev.

No entendimento de Leontiev (2004), para um processo ser considerado uma atividade é indispensável que ele responda a uma necessidade do indivíduo em particular. A necessidade é responsável por direcionar e regular a atividade concreta do homem. Contudo, ela por si própria não realiza tal função, pois a sua determinação está somente no objeto da atividade. A partir do momento em que a necessidade objetiva-se no objeto, ele torna-se o motivo da atividade. As necessidades e os objetos separadamente não geram atividades, isto é, elas só existem na presença de um motivo, pois este impulsiona a atividade e articula a necessidade a um objeto.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por

⁴ No texto em espanhol lê-se: “[...] para que un contenido pueda concientizarse es menester que este ocupe dentro de la actividad Del sujeto un lugar estructural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre em una relación correspondiente com respecto al motivo de esta actividad. Este postulado tiene validez tanto para la actividad interna como para la externa, tanto para la práctica como para la teórica” (LEONTIEV, 1983 p. 203).

assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 2004, p. 115).

Para deixar mais clara a relação entre motivo-atividade, Leontiev (2004) cita o exemplo de um aluno que está se preparando para uma prova com a leitura de um livro de História. Leontiev (2004) questiona se essa leitura pode ser considerada uma atividade. Ele mesmo afirma que não é possível responder a essa questão sem antes compreender o que ela representa para o indivíduo. Se o aluno recebe a visita de um colega que o comunica sobre a inutilidade do livro de história para a realização da prova, ele pode ter algumas reações como: abandonar a leitura imediatamente ou continuar a ler ou deixar o livro de lado contra a sua vontade.

Nos últimos casos, percebemos que a leitura estava dirigida para o conteúdo do livro, ou seja, a leitura era uma atividade que satisfazia à necessidade do sujeito de compreender o conteúdo do livro e este, por sua vez, constituía o motivo da atividade. Em contrapartida, para o sujeito que abandonou imediatamente a leitura a atividade era a preparação para o exame, o motivo era a necessidade de passar no exame e a leitura era apenas uma ação da atividade mencionada.

Nesse exemplo, podemos constatar a importância do motivo para o desenvolvimento da atividade do sujeito. Além disso, para compreender a relação entre o motivo e a atividade humana, é preciso explicar também o conceito de sentido de acordo com os pressupostos teóricos de Leontiev (1983).

No entendimento do autor, o sentido pessoal é produto das relações objetivas do homem em sua vida, isto é, a partir da sua atividade. Ele expressa a relação do motivo da atividade com os objetivos das ações. Para Asbahr (2004), na atividade do indivíduo o sentido e o motivo são elementos que estão sempre relacionados, ou seja, para encontrar o sentido é necessário descobrir o motivo que está correlacionado a ele. Sendo assim, Leontiev (1983, p. 230) ressalta que: “O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos

motivos da atividade⁵ [...]”. Esses pressupostos revelam claramente a relação entre o sentido e o motivo da atividade do homem, pois o desenvolvimento dos sentidos depende do desenvolvimento dos motivos.

Além disso, Leontiev (1983) afirma que no processo de conscientização dos conteúdos é fundamental compreender o sentido que eles têm para o sujeito, pois como afirma o autor: “[...] a conscientização dos conhecimentos se caracteriza precisamente pela natureza do sentido que eles tenham para o homem⁶ (LEONTIEV, 1983 p. 230)”. Com isso, para o aluno se apropriar da escrita, por exemplo, depende do sentido que ela tem para ele.

Para Leontiev (2004), além dos elementos citados acima, a atividade humana é constituída pelas ações, que são definidas pelo autor como “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objeto (isto é com aquilo que visa) (2004, p. 316)”. As ações podem ser realizadas de diversas maneiras, ou seja, por meio de diversas operações. Leontiev (2004) cita o processo de memorização de um poema para definir as operações, pois a ação seria memorizá-lo e para isso ele pode, por exemplo, se estiver em casa, copiar várias vezes ou repeti-lo mentalmente. Nos dois exemplos a ação é a mesma, a forma de execução, isto é, somente as operações foram diferentes. Em relação às operações, Leontiev (1983) postula que elas nem sempre são conscientes, pois para ser é necessário que “tenha surgido mediante a transformação de uma ação consciente dirigida a determinado objetivo⁷ (LEONTIEV, 1983 p. 218)”.

Em contrapartida, existem as operações não conscientes que são resultado de uma adaptação ou surgem a partir de uma simples imitação. Nesse caso, o conteúdo não é controlado conscientemente. Para o autor, as operações conscientes e, conseqüentemente, as condições geradas por elas são responsáveis por criar o conteúdo conscientemente controlado. É importante ressaltar que para um conteúdo entrar no campo da consciência e ser controlado é necessário que antes tenha sido o objetivo direto de uma ação.

⁵ No texto em espanhol lê-se: “El desarrollo de los sentidos es un product del desarrollo de los motivos de la actividad [...]” (LEONTIEV, 1983 p. 230).

⁶ No texto em espanhol lê-se: “[...] la concientización de los conocimientos se caracteriza precisamente por la naturaleza del sentido que ellos tengan para el hombre.

⁷ No texto em espanhol lê-se: “[...] que ha surgido mediante la transformación en ella de una acción consciente dirigida a determinado objetivo” (LEONTIEV, 1983 p. 218).

Após a definição dos componentes estruturais da atividade com base nos pressupostos teóricos de Leontiev (2004), fica mais claro compreender o processo de conscientização dos conteúdos escolares, pois a atividade, o motivo, as ações e as operações são elementos fundamentais nesse processo. Como apregoa Leontiev (1983, p. 205): “[...] se conscientiza só aquilo que entra na atividade, como objeto de uma ou outra das ações que se realizam como seu objetivo direto⁸”. Considerando que essas ações podem ser internas ou externas, torna-se relevante retratar a importância desses processos para a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, pois segundo Leontiev (1983, p. 216), o aluno se conscientiza do conteúdo “que ocupa um lugar estrutural de um objetivo direto de uma ação externa ou interna de uma atividade determinada⁹”. Desse modo, as ações externas e internas de uma determinada atividade do sujeito são fundamentais no processo de apropriação dos conteúdos, como preconiza Leontiev (1991, p. 116):

[...] para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar acções mentais adequadas. Isto pressupõe que estas acções se organizem activamente. Inicialmente, assumem a forma de acções externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em acções mentais internas.

Compreendemos que na aprendizagem dos conhecimentos que compõem a linguagem escrita é papel do professor, primeiramente, transformá-los em ações externas, ou seja, como nos estudos de Galperin, citados por Leontiev (1991), inicialmente o professor tem que orientar, demonstrar quais ações são necessárias para a realização de uma atividade que irá promover a apropriação de um determinado conhecimento. Para Leontiev (1991, p. 116), “Esta é a “base de orientação” para as primeiras acções que as crianças aprendem a realizar”. Ainda nessa etapa, segundo Leontiev (1991), ocorre uma transformação, isto é, a criança já começa a realizar essas ações externas de forma independente.

⁸ No texto em espanhol lê-se: “[...] se concientiza solo aquello que entra en la actividad, como objeto de una u outra de las acciones que se realizan como su objetivo directo” (LEONTIEV, 1983 p. 205).

⁹ No texto em espanhol lê-se: “[...] que ocupe um lugar estructural de objetivo directo de la acción externa o interna de una actividad determinada” (LEONTIEV, 1983 p. 216).

Leontiev (1983) cita a importância de utilizar a visualização de objetos como um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, pois por meio do material visual a criança compreende os fenômenos que são apresentados a ela de forma concreta e real. Nesse sentido, o papel do professor é transformar a sua explicação (ação teórica) em ações externas, utilizando como instrumento os materiais visuais. Sendo assim, a função dos materiais visuais na aprendizagem consiste em “[...] servir de um tanto de apoio externo as ações internas que realiza a criança sob a direção do professor, durante o processo de dominar os conhecimentos¹⁰ (Leontiev, 1983 p.211).

É importante reiterar que na utilização dos materiais visuais nos processos de ensino e aprendizagem devem-se levar em consideração, no mínimo, dois aspectos: o papel concreto que eles desempenham na aprendizagem dos alunos e a relação do conteúdo do material visual e o objeto que dever conscientizado e apropriado.

Na etapa seguinte, a ação do aluno é transferida para o campo da linguagem tornando-se teórica, pois a base para a sua realização são as palavras e os conceitos verbais. No decorrer da última etapa, a ação da criança é deslocada para o plano mental, nesse momento ela está sujeita a passar por algumas mudanças até adquirir as características inerentes a uma operação interna. Leontiev (1991, p. 116) propala que: “Nessa etapa pode, naturalmente, ser controlada e corrigida pelos adultos, o que requer que se exteriorize uma vez mais, por exemplo, transferir-se para o plano da linguagem falada”

De acordo com Leontiev (1991), esse é um esquema geral do processo de desenvolvimento das ações mentais internas. Além disso, para o autor, esse processo não se limita às três etapas consecutivas, pois ele pode começar pela segunda etapa quando a ação da criança transfere-se para o campo da linguagem falada.

¹⁰ No texto em espanhol lê-se: “[...] sirve un tanto de apoyo externo a las acciones internas que realiza el niño bajo la dirección del maestro, durante el proceso de dominar los conocimientos” (LEONTIEV, 1983 p. 211).

Na organização das atividades de ensino da linguagem escrita, o professor deve considerar tais pressupostos, porque como afirma Leontiev (1991), a criança aprende por meio da formação de ações mentais adequadas. Sendo assim, para que um conteúdo seja conscientizado é necessário que nesse processo de formação de ações mentais ele seja o objetivo direto das ações externas ou internas da atividade. Em síntese, o conteúdo a ser conscientizado deve ser o objetivo das ações, sejam elas externas ou internas.

Neste sentido, quando um aluno escreve, o conteúdo a ser conscientizado depende do motivo dessa atividade. Como exemplo, Leontiev (1983) enuncia que se o objetivo do aluno é transmitir, expressar as suas ideias por meio da escrita o objeto da sua consciência será as suas ideias e não a representação gráfica das palavras. O aluno apenas percebe o traçado das letras, isto é, as palavras e as orações “se apresentam subjetivamente diante dele como se estivessem escritas mais ou menos bem, mais ou menos mal”¹¹ (LEONTIEV, 1983 p. 204).

Entretanto, se o objetivo da atividade é escrever com boa caligrafia, o objeto da consciência do aluno será a representação gráfica das letras. Assim, para o conteúdo ser conscientizado depende do lugar estrutural que ele ocupa no interior da atividade do sujeito.

Leontiev (1983) traz à tona outro exemplo sobre a aprendizagem consciente. Um aluno, ao escrever, prolonga as terminações das letras d e u. Nesse caso, o autor registra que somente indicar para o aluno o seu erro não será suficiente, porque quando ele for escrever essas letras em um ditado, por exemplo, o objeto de sua atenção não será o traçado correto das letras d e u.

Em contrapartida, se o professor sistematizar exercícios que o objetivo das ações do aluno for o traçado correto dessas letras ele irá se conscientizar e, conseqüentemente, não irá mais prolongar as terminações das letras d e u. Dessa maneira, Leontiev (1983, p. 222) afirma que “entrando de novo na

¹¹ No texto em espanhol lê-se: “[...] se presentan subjetivamente ante él como si estuvieran escritas más o menos bien, más o menos mal” (LEONTIEV, 1983, p.204).

estrutura do processo integral da escrita, este traçado pode ser controlado, regulado¹²”.

Em suma, no que se refere ao processo de conscientização é importante destacar, em consonância com Leontiev (1983), que na escola o aluno se apropria de inúmeros conhecimentos e habilidades que devem ser utilizados como instrumentos por ele. No entanto, os conteúdos conscientizados pelo educando não podem permanecer o tempo todo como objeto da consciência do sujeito, pois eles não “devem recarregar a consciência”¹³ (LEONTIEV, 1983, p. 223). Para exemplificar, o autor cita o caso do homem instruído que é capaz de escrever corretamente ainda que esse não seja o objetivo direto das suas ações.

Além desse exemplo, Leontiev (1983) retrata a aprendizagem dos conhecimentos aritméticos, pois é necessário que eles sejam conscientizados pelo aluno, porém eles não podem ocupar toda a consciência do indivíduo. Como revela o autor, o conteúdo conscientizado, seja ele da Física, da Matemática dentre outras ciências, deve ocupar a consciência do indivíduo no lugar certo e no momento certo.

Na organização do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, é de suma importância que o professor considere os pressupostos teóricos supracitados, pois se o objetivo do professor é ensinar, por exemplo, a escrita ortográfica, é fundamental que tal conteúdo seja explicitado no exercício proposto e não apenas diluído nele, considerando-se nesse processo a importância da coincidência entre o conteúdo proposto pelo professor e o realmente conscientizado pelo aluno.

Sendo assim, no processo de conscientização dos conteúdos da linguagem escrita é fundamental compreender as reflexões de Leontiev (1983) e as etapas de aprendizagem da escrita descritas por Leontiev, Smirnov, Rubinshtein e Tieplov (1969).

¹² No texto em espanhol lê-se: “[...] entrando de nuevo en la estructura del proceso integral de la escritura, este trazado puede ser controlado, regulado” (LEONTIEV, 1983, p.222).

¹³ No texto em espanhol lê-se: “[...] deben recargar su conciencia” (LEONTIEV, 1983, p.223).

3.1 Etapas de aprendizagem da linguagem escrita: contribuições de Leontiev, Smirnov, Rubinshtein e Tieplov

Na primeira etapa, a elementar, o aluno prende sua atenção nos elementos que compõem as letras, na maneira correta de sentar-se, em como deve coordenar os movimentos para escrever e na utilização da caneta e do papel. Nesse momento, como afirmam Leontiev *et al* (1969, p. 297):

No começo, sua atenção se fixa na distinção dos sons que formam a palavra que escrevem e, sobre tudo, na forma das letras, tratando de conseguir que estas sejam iguais, assim como conservar a precisão e inclinação necessária da caneta, por isto permanece fora de sua atenção o conteúdo do pensamento¹⁴.

Como podemos constatar, a atenção das crianças no início do processo de alfabetização não está dirigida para o conteúdo do pensamento. Na segunda etapa, a literal, a atenção da criança se fixa no desenho das letras, enquanto que a representação de seus elementos e a observação das regras técnicas se automatiza. No entendimento de Leontiev *et al* (1969, p. 297): “O habito de escrever permite observar as regras gráfica sem fixar-se nelas¹⁵”.

Na terceira etapa, denominada pelos autores como a escrita coordenada, a atenção dos alunos está dirigida, especialmente, para a formação das palavras, o tamanho adequado das letras, bem como a distribuição correta delas na linha. Em relação à escrita rápida e coordenada, podemos afirmar que: “[...] constitui a fase superior da aprendizagem da escrita”¹⁶ (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 297).

Depois de superar essas etapas, há uma nova tarefa para o aluno, ou seja, escrever de acordo com as regras ortográficas. Para isso, é necessário que o objeto da atenção do sujeito deixe de ser o traçado ou a caligrafia das letras,

¹⁴ No texto em espanhol lê-se: “Al comienzo, su atención se fija en la distinción de los sonidos que forman la palabra que escriben y, sobre todo, en la forma de las letras, tratando de lograr que éstas sean iguales, así como de conservar la presión e inclinación necesaria de la pluma; por esto queda fuera de su atención el contenido del pensamiento” (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 297).

¹⁵ No texto em espanhol lê-se: “El hábito de escribir permite observar las reglas gráficas y técnicas de la escritura de una manera automática, sin fijarse en ellas” (LEONTIEV *et al*, 1969, p.297).

¹⁶ No texto em espanhol lê-se: “[...] constituye la fase superior del aprendizaje de la escritura” (LEONTIEV *et al*, 1969, p.297).

pois o adulto instruído: “Escreve as palavras sem fixar-se nos traços das letras e sem separar umas das outras¹⁷ (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 297)”.

Para os autores citados, a forma mais desenvolvida da linguagem escrita é conquistada pelo indivíduo quando ele consegue expor por meio da escrita as suas ideias e pensamentos de forma coordenada e consciente. No entendimento de Leontiev, Smirnov, Rubinshtein e Tieplov (1969) a aprendizagem da escrita:

[...] para chegar a este estado de desenvolvimento não se termina na escola, mas se prolonga toda a vida, já que os meios de expressão da linguagem escrita são muito numerosos, tem uma grande variedade de estilos e o objeto da exposição pode ser muito complicado¹⁸ (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 298).

Em decorrência da complexidade da escrita, os referidos autores revelam que a sua aprendizagem vai além da escola. Para um escritor redigir um texto, ele tem que escolher as palavras corretas, levando sempre em consideração o tipo de leitor para o qual ele produz. As frases devem ter um sentido lógico, como ressaltam Leontiev *et al* (1969, p. 298) não é recomendado ter uma:

[...] grande quantidade de orações subordinadas que dificultem a leitura e que não acumulem palavras de uma mesma forma gramatical. É necessário levar em conta também que a relação lógica de uns pensamentos com outros¹⁹.

Outra questão relevante é que, além de elaborar uma frase com coerência, considerando as regras ortográficas e gramaticais, o aluno tem que conhecer muito bem o assunto sobre o qual escreve e “[...] pôr-se no lugar do leitor, o qual nem sempre se consegue por completo”²⁰ (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 299).

Em síntese, para o desenvolvimento das etapas descritas acima, é fundamental que o professor organize atividades nas quais aja a coincidência

¹⁷ No texto em espanhol lê-se: “Escribe las palabras sin fijarse en los trazos de las letras y sin separar unas de otras” (LEONTIEV *et al*, 1969, p.297).

¹⁸ No texto em espanhol lê-se: “[...] para llegar a este estado de desarrollo no se termina en la escuela, sino que se prolonga toda la vida, ya que los medios de expresión del lenguaje escrito son muy numerosos, hay una gran variedad de estilos y el objeto de la exposición puede ser muy complicado” (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 298).

¹⁹ No texto em espanhol lê-se: “[...] gran cantidad de oraciones subordinadas que dificulten la lectura y que no se acumulen palabras de misma forma gramatical. Es necesario tener en cuenta también la relación lógica de unos pensamientos con otros” (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 298).

²⁰ No texto em espanhol lê-se: “[...] ponerse en el lugar del lector, lo cual no siempre se consigue por completo” (LEONTIEV *et al*, 1969, p. 299).

entre o conteúdo proposto e o objeto da consciência do educando. Ou seja, para o aluno se apropriar, por exemplo, do traçado correto das letras é necessário que o objetivo principal da atividade sugerida pelo professor sejam os elementos gráficos que compõem as letras.

Em consonância com esses pressupostos teóricos, objetivamos, no próximo capítulo, compreender como o traçado das letras deve ser ensinado, a fim de que o aluno aprenda-o de forma consciente e intencional. Para tanto, analisamos algumas práticas pedagógicas pautadas nos métodos tradicionais de alfabetização e no construtivismo com o intuito de investigar como o traçado da letra é ensinado a partir dos pressupostos teóricos dessas concepções de ensino. Em seguida, discorreremos sobre as contribuições de Talízina (1988) e Galperin (1986) para organização do processo de ensino e aprendizagem do traçado correto das letras.

4. Contribuições da prática pedagógica para a organização dos processos de ensino e aprendizagem do traçado das letras

Neste capítulo, descrevemos as análises de práticas pedagógicas ora pautadas no método tradicional, ora no construtivismo. Nosso objetivo é compreender como o processo de ensino e aprendizagem do traçado das letras é organizado mediante os princípios teóricos do método tradicional e do construtivismo.

O traçado das letras é ensinado de acordo com os pressupostos teóricos de cada concepção de alfabetização, isto é, na perspectiva construtivista não há ênfase no traçado das letras. Além disso, segundo Duarte (2005), para o construtivismo é mais relevante o indivíduo aprender por si próprio do que a partir do processo de transmissão de conhecimentos e experiências pelo professor. Assim, nas práticas de ensino pautadas no construtivismo, o aluno tem que se apropriar do traçado das letras sem a mediação do professor, ou seja, ele é responsável por construir a sua aprendizagem. Essa concepção da aprendizagem do traçado das letras fica evidente nas atividades analisadas abaixo, ou seja, as crianças aprendem a escrever a partir de exercícios que valorizam tentativas individuais de escrita. Em relação ao discurso dos professores que defendem essa perspectiva teórica observamos uma preocupação com a função social da escrita, e assim as atividades elaboradas envolvem propagandas, bilhetes, pesquisa e recorte de revistas e jornais. A seguir, retratamos um exemplo de atividade que valoriza as tentativas de escrita:

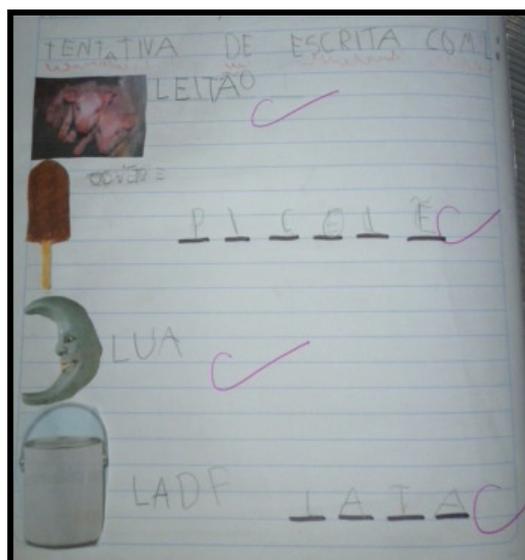


Fig. 4 Tentativa de escrita

Fonte: acervo da autora

Por meio da análise dessa atividade, verificamos que há uma preocupação em deixar o aluno construir as hipóteses de escrita. Sendo assim, o mais relevante são as tentativas de escrita da criança, por isso o traçado e os erros ortográficos e gramaticais não são enfatizados nesse momento. Enfim, não há um ensino sistematizado do traçado das letras, pois o aluno pode traçar a letra da forma que ele considerar correta que o professor não vai corrigir. Como exemplo dessa desvalorização do traçado correto das letras pelo construtivismo, podemos citar o registro de uma criança na 1ª série do Ensino Fundamental citado por Telma Weisz em um artigo publicado na edição especial da revista Nova Escola sobre Emilia Ferreiro e a construção do conhecimento.

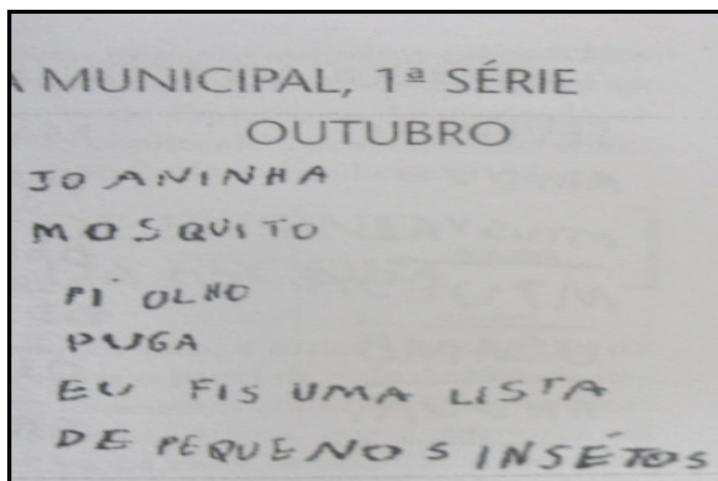


Fig. 5 Tentativa de escrita de uma criança na 1ª série

Fonte: Revista Nova escola

Além dos erros ortográficos, constatamos que algumas letras são traçadas de forma incorreta, isto é, a letra “P” de “pi olho”, por exemplo, não está legível. Nesse contexto, Weisz (2005) desconsidera tanto os erros ortográficos cometidos pela criança como o traçado incorreto das letras, porque para ela o mais relevante são as tentativas de escrita delas. Isso fica evidente também nas atividades do livro ALP: Um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista, elaborado por Maria Fernandes Cócó e Marco Antonio Hailer, pois é proposto que o aluno escreva do jeito que ele souber.

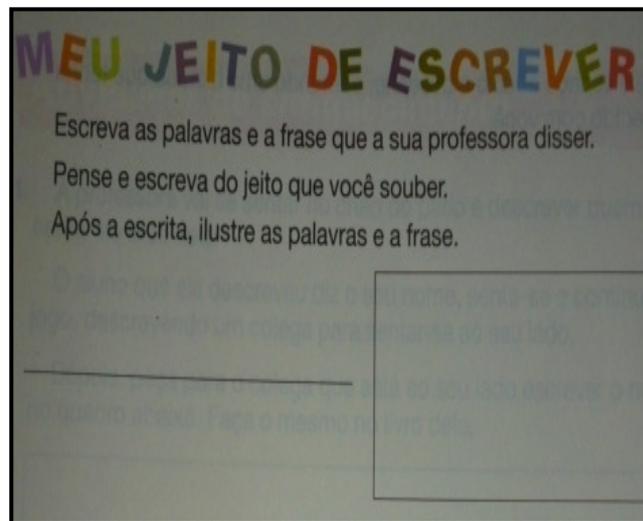


Fig.6 Atividade que valoriza as tentativas de escrita.

Fonte: Livro Didático ALP

Diante desse exemplo, é importante ressaltar que umas das funções sociais da escrita é a comunicação, e para que ela ocorra é necessário que o leitor compreenda o que está escrito, por isso existem normas que determinam o traçado correto das letras e os aspectos ortográficos e gramaticais da linguagem escrita. Assim, é imprescindível que na produção de texto o aluno respeite as regras ortográficas e gramaticais e tenha uma letra legível de acordo com o traçado determinado pelas normas padrões.

Enfim, nas atividades que utilizam como referencial teórico o construtivismo, o traçado correto das letras não ocupa o lugar estrutural de objetivo direto de uma ou outra ação realizadas no decorrer das atividades de ensino, isto é, “[...]”

para que o aspecto gráfico da escritura seja realmente conscientizado, é necessário fazer dele o objeto na direção o qual a ação se dirige²¹ [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 216). Assim, para o traçado ou aspecto gráfico, como afirma Leontiev, ser conscientizado é necessário que ele seja o objetivo de uma das ações da atividade do aluno.

Na análise das atividades que utilizam como referencial teórico alguns princípios dos métodos tradicionais, percebemos uma ênfase maior na aprendizagem da escrita como um código, pois como na atividade abaixo a criança aprende o traçado das letras a partir da cópia e da memorização.

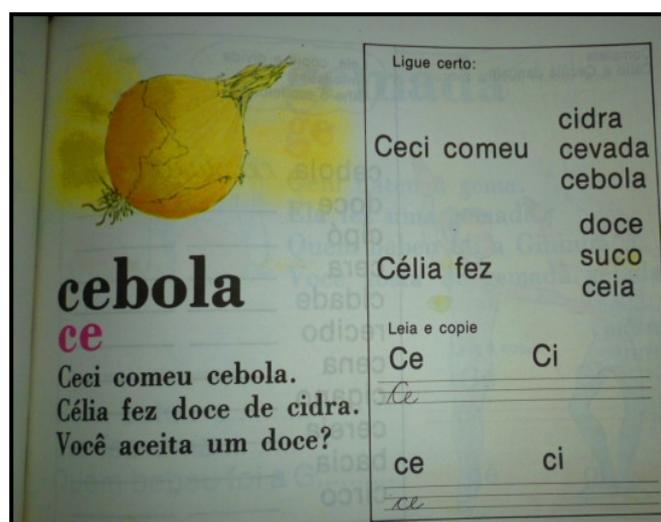


Fig.7 Atividade pautada no método tradicional

Fonte: Cartilha Os cinco besourinhos da comunicação

Nessa atividade, retirada da cartilha “Os cinco besourinhos da comunicação”, há uma preocupação em ensinar o traçado correto das sílabas “Ce” e “Ci”. Observamos que há um modelo do traçado das sílabas em letra cursiva para os alunos copiarem. Além disso, é importante destacar que a presença das linhas delimitando o espaço para eles copiarem é um ponto importante na aprendizagem do traçado correto das letras. Atividades como essas podem ser encontradas em diversas cartilhas que utilizam como referencial teórico os métodos tradicionais de alfabetização. Exercícios de cubra e copie também

²¹ No texto em espanhol lê-se: “[...] para que el aspecto gráfico de la escritura sea realmente concientizado, es necesario hacer de él objeto hacia el cual la acción de dirige [...]” (LEONTIEV, 1983, p.216).

são utilizados para ensinar o traçado das letras; como exemplo, reproduzimos uma atividade retirada da cartilha citada acima.

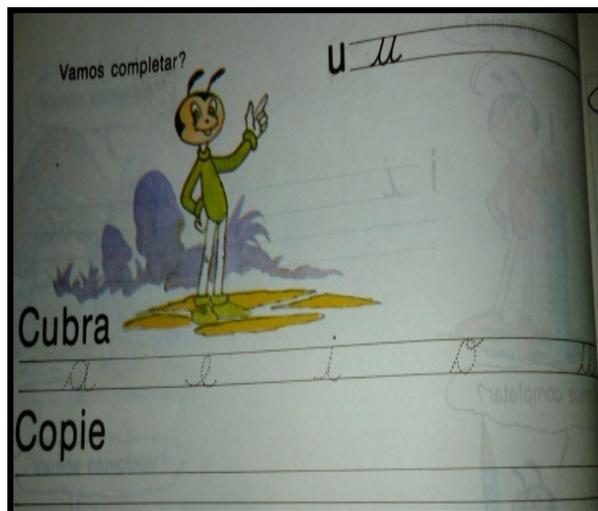


Fig.8 Atividade para apropriação do traçado das vogais

Fonte: Cartilha Os cinco besourinhos da comunicação

Como podemos perceber, no primeiro momento as crianças cobrem os pontilhados que formam as letras e em seguida copiam. Assim, nessa atividade acreditamos que para os alunos aprenderem o traçado correto das letras basta apenas que eles resolvam exercícios que seguem os modelos demonstrados acima. O método tradicional demonstra uma preocupação em ensinar o traçado das letras, isso fica evidente em diversas atividades presentes nas cartilhas tradicionais. A seguir, transcrevemos uma atividade retirada da cartilha Caminho Suave.

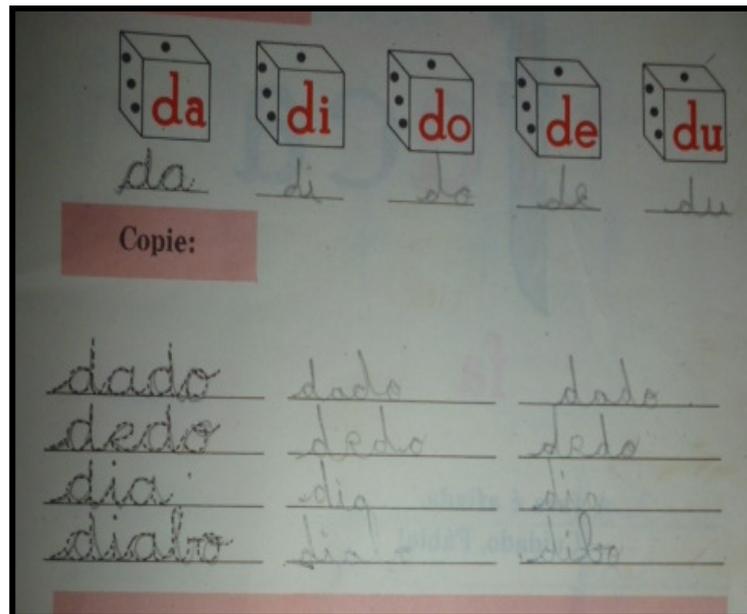


Fig. 9 Atividade retirada da cartilha Caminho Suave

Fonte: Cartilha Caminho Suave

Na análise de algumas atividades das principais cartilhas pautadas no método tradicional, constatamos que a cópia e os exercícios de pontilhados são utilizados pelos métodos tradicionais como instrumentos para promover a aprendizagem do traçado das letras.

Apesar de os métodos tradicionais possuírem uma proposta sistematizada para o ensino do traçado correto das letras, é importante salientar que eles somente enfatizam a aprendizagem do código escrito, desconsiderando que a linguagem escrita é um sistema de representação. Em contrapartida, as práticas de ensino pautadas nos pressupostos teóricos do construtivismo valorizam as vivências com diferentes tipos de textos, acreditando que isso seria o suficiente para o aluno dominar as convenções que normatizam a linguagem escrita.

A partir da análise das práticas de ensino mencionadas acima, observamos que é de suma importância buscar modos de organizar o processo de ensino e aprendizagem do traçado correto das letras. Para tanto, apresentamos as contribuições teóricas de Galperin (1986) e Talízina (1987; 1988).

4.1 A importância do processo de formação das ações mentais para a apropriação do traçado correto da escrita

Para promover o desenvolvimento psíquico das crianças no período escolar, os conhecimentos das diferentes áreas não devem ser apropriados de forma passiva, ou seja, não basta que o aluno seja capaz de repetir as ações dos professores. É necessário que ele aja mentalmente com o conteúdo aprendido, demonstrando que houve a internalização, a conscientização e a operacionalização dos conhecimentos ensinados. Desse modo, para que os conceitos transmitidos na escola possibilitem a reorganização dos processos psíquicos dos alunos, o processo de formação das ações e operações intelectuais é fundamental, pois como afirmam Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991, p.85): “Graças à formação das ações psíquicas, o homem tem a possibilidade de usá-las voluntariamente para a execução de novas tarefas cognitivas”.

Em consonância com o pensamento de Bogoyavlensky e Menchinskaya, Galperin (1986) também retrata a importância do processo de formação das ações mentais para a assimilação dos conhecimentos pelo aluno, ou seja, para ele se apropriar do traçado correto das letras, por exemplo, é indispensável a elaboração de ações mentais adequadas.

Neste sentido, torna-se necessário compreender como ocorre esse processo, pois tal entendimento é essencial para o professor organizar situações de ensino nas quais o aluno ocupe o lugar de sujeito mentalmente ativo.

De acordo com Galperin (1986), as ações intelectuais são constituídas a partir de ações externas. Além dos estudos de Galperin (1986) no texto intitulado “Sobre o método de formação por etapas das ações intelectuais²²”, Talízina (1988) revela de forma detalhada outros estudos de Galperin (1959 e 1965) sobre as etapas de formação dessas ações mentais, possibilitando uma maior compreensão deste processo. Sendo assim, consideramos relevante explicitar as cinco etapas elaboradas por Galperin e descritas pela autora. Antes de explicá-las, Talízina aponta que Galperin afirmou a necessidade introduzir mais uma etapa: a elaboração de motivos para despertar nos alunos o interesse pelos estudos. Se ele nega estudar é impossível como afirma a autora “a

²² Este texto faz parte do livro: “Antologia de la psicología pedagógica y de las edades”, elaborado por I. Iliasov e V. YA. Liaudis.

formação das ações e dos conhecimentos que entram nelas”²³ (TALÍZINA, 1988 p. 108).

Na primeira etapa, o papel do professor é possibilitar que as crianças conheçam as condições pelas quais a ação deve ser executada. Além disso, para autora a assimilação da ação ocorre apenas quando o aluno consegue executá-la sem observar as ações dos outros indivíduos. Como propala Galperin (1959 *apud* Talízina, 1988 p.110) nessa etapa o aluno ainda “[...] não tem a própria ação, não a tem realizado, todavia sem cumprir a ação não pode aprender²⁴”. Sendo assim, na segunda etapa o aluno inicia o processo de formação da ação de forma material, isto é, ele começa a realizar uma ação prática exterior.

Para Talízina (1988), depois que a criança assimila todos os conhecimentos que envolvem a ação externa, ela começa a transferir a sua ação para o campo da linguagem. Nesse momento, inicia-se a terceira etapa, denominada por Galperin como “A formação da ação como verbal externa”. No entendimento deste autor, a fala assume uma nova função nessa etapa, pois por meio dela a ação do aluno começa a ter como base as palavras e os conceitos. Na quarta etapa, por sua vez, o aluno realiza a ação em silêncio, com isso adquire a forma mental, dando início ao processo de automatização.

A partir desse momento, a ação passa à etapa final, na qual ela é transferida totalmente para o plano mental. Como afirma Galperin (1959 *apud* Talízina, 1988 p. 112): “Agora se trata do ato do pensamento, onde o processo está oculto²⁵ [...]”. Enfim, na etapa final a ação da criança se automatiza, ou seja, passa a ser controlada por ela.

A partir das contribuições teóricas de Galperin (1986; 1959) e Talízina (1988) sobre o processo de formação das ações mentais, consideramos muito relevante organizar o ensino do traçado correto das letras a partir de tais pressupostos, pois como ressalta Leontiev (1991) para o aluno aprender

²³ No texto em espanhol lê-se: “[...] las formación de las acciones y de los conocimientos que entran en ellas” (TALÍZINA, 1988, p. 108).

²⁴ No texto em espanhol lê-se: “[...] no tiene la propia acción, no la ha realizado todavía, y sin cumplir la acción no puede aprender” (TALÍZINA, 1988, p.110).

²⁵ No texto em espanhol lê-se: “Ahora se trata del acto del pensamiento, donde el proceso está oculto [...]” (TALÍZINA, 1988, p. 112).

conceitos, conhecimentos como o traçado correto da escrita é necessário que ele forme ações mentais adequadas. Enfim, o processo de apropriação do traçado não pode ser entendido como apenas um ato mecânico ou espontâneo.

4.2 Contribuições para a aprendizagem consciente do traçado das letras

Talízina (1988) menciona a dificuldade que muitas crianças têm para escrever uma carta com uma redação bonita, pois algumas letras costumam se virar ora para direita, ora para a esquerda, ou elas acabam ultrapassando o limite da linha e atingindo sua parte superior ou inferior. Diante dessa situação, os professores e os pais costumam exigir que as crianças copiem diversas vezes. Para a referida autora, “Nem sempre esta medida dá o resultado esperado”²⁶ (TALÍZINA, 1987 p. 7).

No entendimento de Talízina (1987), para ensinar uma ação prática, como, por exemplo, escrever uma carta com a letra legível, é necessário direcionar a atenção da criança não para a parte exterior ou prática, mas sim para o conteúdo interior, isto é, para o intelecto, porque para a autora:

Quando o homem não pode realizar alguma ação prática com freqüência se diz que ele tem mãos desajeitadas. Isto não é assim, frequentemente o problema é que ele tem a cabeça desajeitada. As mãos são sempre servidoras da cabeça, são as realizadoras de seus mandatos²⁷ (TALÍZINA, 1987 p. 7).

Com base nessa compreensão, fica claro que a aprendizagem do traçado correto das letras não está relacionada apenas ao desenvolvimento de uma habilidade motora, isto é, ao escrever uma letra a criança está realizando uma ação prática e como afirma a autora supracitada, esta é orientada pelas ações teóricas, ou seja, os movimentos da mão são comandados pela cabeça da criança. Sendo assim, sem as ações teóricas o homem não seria capaz de realizar nem as ações práticas mais simples.

Neste âmbito, ensinar o traçado correto apenas por meio de exercícios de cubra e copie letras e sílabas não irá promover a aprendizagem das crianças,

²⁶ No texto em espanhol lê-se: “No siempre esta medida da el resultado esperado” (TALÍZINA, 1987, p.7).

²⁷ No texto em espanhol lê-se: “Cuando el hombre no puede realizar alguna acción práctica com frecuencia se dice que tiene manos torpes” (TALÍZINA, 1987, p.7).

pois segundo Talízina (1987), a execução dessas atividades é apenas um trabalho mecânico. Em relação à ajuda que o professor e os pais dão para criança no momento que ela tem que escrever, é importante ressaltar que ao [...] tomar a mão da criança e começar a guiar-lhe a escrita, isto é bom ou mal? As investigações têm mostrado que isto é muito mau²⁸ (TALÍZINA, 1987 p. 7).

A partir de tal entendimento, consideramos que pegar na mão da criança para conduzir a sua escrita não promove a aprendizagem do traçado correto, pois como afirma Talízina (1987, p.8) “se deve começar com análise do rumo que deve tomar a letra e não começar com o movimento da mão²⁹”.

Nesse contexto, é necessário, como apregoa a autora, ensinar a criança a definir qual é a unidade do contorno da letra. Para isso, os traços devem estar visíveis por meio de pontos, como na figura abaixo, elaborada por Talízina (1987, p. 8):

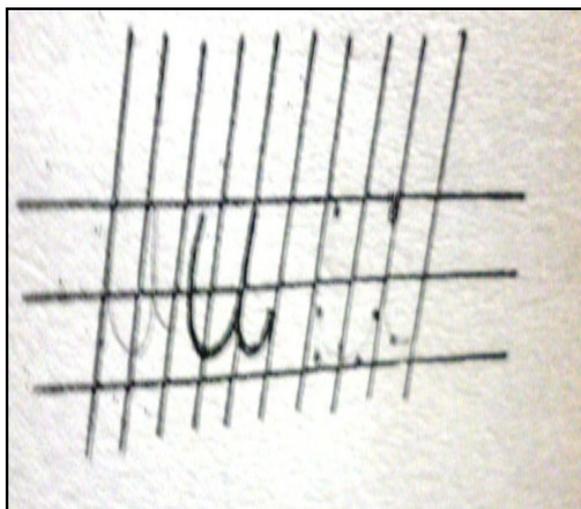


Fig. 10 Exemplo de como ensinar o traçado das letras.

Para Talízina (1987), antes de o aluno começar a traçar a letra, é importante que o professor explique a posição de cada ponto; por exemplo, no caso da letra “u” o primeiro ponto está marcado na intersecção das líneas horizontais e verticais, o segundo na parte inferior da linha vertical aproximadamente na metade do segundo “quadrado” de cima para baixo, o terceiro está do lado

²⁸ No texto em espanhol lê-se: “[...] toman la mano del niño y empiezan a guiarle la escritura, ¿esto es Bueno o malo?” (TALÍZINA, 1987, p. 7).

²⁹ No texto em espanhol lê-se: “[...] se debe empezar con el análisis del rumbo que debe tomar la letra y no empezar con el movimiento de la mano” (TALÍZINA, 1987, p.8)

direito na parte interna do segundo “quadrado” e o restante o aluno segue a ordem estabelecida. É importante ressaltar que as crianças não devem passar o lápis em cima dos pontos, é necessário que elas analisem a posição de cada um e escreva a letra do lado, pois como afirma Talízina (1987, p. 8):

Pode surgir a pergunta não se pode dar ao aluno estes pontos já preparados? Se pode, claro está. Mas neste caso o trabalho intelectual - análise das letras - o faz o adulto e ao aluno resta somente o trabalho mecânico³⁰.

De acordo com a autora, se o aluno apenas contornar os pontos delimitados pelo professor, ele pode até aprender o traçado correto das letras, contudo será necessário ensinar o traçado de cada letra, separadamente, para que ele possa aprender. Em contrapartida, Talízina (1987) pontua que se a criança aprender a analisar o traçado de quatro ou cinco letras, como no exemplo da letra “u”, ela será capaz de escrever corretamente qualquer letra.

Em síntese, o traçado da letra como outros conteúdos da linguagem escrita deve ser ensinado de forma sistematizada e intencional, ou seja, é fundamental que o aluno compreenda que existem regras que estabelecem o traçado correto de cada letra, com isso ele não pode traçar do jeito que considera correto.

³⁰ No texto em espanhol lê-se: “Puede surgir la pregunta ¿no se pueden dar al alumno estos puntos ya preparados? Se puede, clara está. Pero em este caso el trabajo intelectual – análisis de las letras- lo hace el adulto y al alumno Le queda solo el trabajo mecánico” (TALÍZINA, 1987, p.8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva Vigotskiana, compreende-se que para promover a aprendizagem dos alunos é necessário que haja uma correta organização do ensino. Além disso, para Vigotski (2001) o desenvolvimento psíquico da criança, na escola, ocorre por meio da aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, para a Vigotski (2007, p.102) “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Com base nessa compreensão, não basta o aluno frequentar a escola se o professor não organizar corretamente o ensino dos conteúdos escolares, pois apenas a memorização e a definição dos conceitos científicos não irão promover aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico da criança.

Diante disso, consideramos de suma importância uma correta organização do ensino da linguagem escrita, pois ela é um instrumento simbólico que contribui para o desenvolvimento da memória, do raciocínio, da imaginação, da percepção e da atenção. Nesse contexto, para promover o processo de ensino-aprendizagem da escrita, é essencial que o professor compreenda aspectos gerais da aprendizagem conceitual, uma vez que ela é constituída por conceitos.

Sendo assim, ensinar a escrita como um conhecimento conceitual significa possibilitar que a criança seja capaz de refletir, analisar e generalizar. Para tanto, essa aprendizagem tem que ser consciente, isto é, os conhecimentos da escrita não podem ser apenas percebidos pela criança nas atividades de ensino. Com isso, neste estudo buscamos demonstrar que a aprendizagem do traçado da letra, um dos conteúdos da escrita, não ocorre de forma espontânea como diversos discursos pedagógicos vêm defendendo atualmente. É importante destacar que o propósito desta pesquisa não é defender o retorno dos métodos tradicionais, contudo constatamos que há uma desvalorização dos aspectos gráficos, ortográficos e gramaticais da escrita, em defesa de um discurso que considera mais relevante a aprendizagem das funções sociais da

escrita. Assim, se o objetivo do professor é ensinar a grafia correta de algumas palavras, esse conteúdo deve estar explícito nas atividades de ensino e não apenas diluído nelas.

Em síntese, a mediação do professor nesse processo é fundamental, pois apenas a interação do aluno com o objeto de conhecimento não é garantia de aprendizagem. Desse modo, durante esta pesquisa verificamos que ensinar a escrita como se ela fosse apenas uma técnica a ser adquirida desconsidera a sua natureza conceitual, porém apenas enfatizar os seus usos sociais não possibilita que o aluno aprenda o traçado correto das letras, a ortografia e a gramática. Enfim, na organização do processo de ensino e aprendizagem da escrita deve haver um equilíbrio entre a apropriação do código e das funções sociais desse conteúdo.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT: Psicologia da Educação, n. 20, São Paulo: IPUSP, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. GT: Alfabetização, leitura e escrita, n.10, Recife: UFPE, 2005.

BOGOYAVLENSKI, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L.S (Orgs). **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

DUARTE, Newton (Org). **Sobre o construtivismo**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores.2009. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade de Sao Paulo, São Paulo, 2009

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, Conciencia, Personalidad. Habana**: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKY, L.S (Orgs). **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N; SMIRNOV, A. A; TIEPLOV, B. M. **PSICOLOGIA**. México: Editorial Grijalbo, 1969.

KLEIN. L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 2008

PERES, Eliane; PORTO, Gilceane Caetano. Concepções e Práticas de Alfabetização: o que revelam cadernos escolares de crianças? REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. GT: Alfabetização, leitura e escrita, n.10, Pelotas: UFPel, 2009.

MORAIS, A. G. de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? Brasília, DF, 2006, 15 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista brasileira de Educação**. v.15 n.44, maio/ago, 2010.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília, DF. Anais...Brasília, DF [s.n], 2006. Disponível em: <[HTTP://www.smec.salvador.ba.gov.br](http://www.smec.salvador.ba.gov.br). Acesso: 18 fev. 2011.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e a apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**. - GT: Educação Fundamental, n.13, Maringá: UEM, 2003.

SÉRKEZ, A. M. B.; MARTINS, S M. B. **A sistematização dos conteúdos de Língua portuguesa a partir do texto**. Curitiba: Renascer, 1996.

SOARES. M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. v.1. n.25, jan/abr, 2003. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 11 de maio. 2011.

_____. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. v. 9 n.52 jul./ago, 2003

TALÍZINA, Nina F. **Psicologia de la enseñanza**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

TALÍZINA, Nina F. **La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares**. Habana: Universidad de la Habana, 1987.

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

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.