

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

JULIANA PIOVESAN VIEIRA

**A PALAVRA COMO UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MARINGÁ

2024

JULIANA PIOVESAN VIEIRA

A PALAVRA COMO UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana de Fátima Franco

MARINGÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V658p Vieira, Juliana Piovesan
A palavra como unidade mínima de análise na alfabetização : contribuições da psicologia histórico-cultural / Juliana Piovesan Vieira. -- Maringá, PR, 2024.
140 f. : il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Adriana de Fátima Franco.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2024.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Desenvolvimento do psiquismo. 3. Linguagem escrita.
4. Alfabetização . I. Franco, Adriana de Fátima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 155.4

JULIANA PIOVESAN VIEIRA

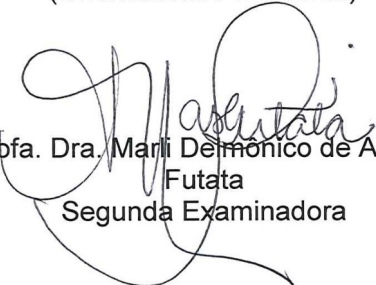
**“A PALAVRA COMO UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE NA
ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.


COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dra. Adriana de Fátima Franco
(Orientadora-Presidente)

Rosana a. a. Bonadio
Prof. Dra. Rosana Aparecida Albuquerque
Bonadio
Primeira Examinadora


Prof. Dra. Mari Delmónico de Araújo
Futata
Segunda Examinadora

Cleudet de Assis Scherer
Prof. Dra. Cleudet de Assis Scherer
Terceira Examinadora


Prof. Dra. Lígia Márcia Martins
Quarta Examinadora

Aprovado em: 15 de março de 2024.
Defesa realizada na sala de vídeo do Bloco 118.

Dedico este trabalho aos professores alfabetizadores.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa a minha busca, enquanto professora alfabetizadora, por uma prática de ensino que promova a apropriação da escrita pela criança. Muitos foram os que contribuíram para que o caminho percorrido até aqui fosse alcançado. Portanto, sinto grande felicidade em agradecer especialmente:

A **Deus Pai**, por seu infinito amor e por me revelar que, sem a Graça e a Misericórdia de **Jesus** em minha vida, nada sou. Declaro a minha gratidão pelas bênçãos recebidas ao longo de todo caminho. Gratidão por fortalecer a minha alma com a Sua presença nos momentos de fraqueza e de dificuldades.

À **Rosângela de Oliveira Grandisoli**, minha amada amiga e irmã de coração, por seu amor, carinho, lealdade, orações e por segurar em minhas mãos nos momentos de angústia. Sua parceria no desenvolvimento desta pesquisa também foi fundamental! Além de amiga, é uma excelente alfabetizadora! Suas indagações e reflexões foram essenciais!

À professora **Dra. Adriana de Fátima Franco**, minha orientadora que me deu o desafio de continuar as suas discussões teóricas iniciadas em seu pós-doutorado. Agradeço pelos conhecimentos compartilhados comigo e pela firmeza nos momentos necessários. Receba o meu carinho, respeito e admiração.

Ao professor **Dr. Fernando Wolff Mendonça!** Meu mestre e amigo, sempre disponível para responder as minhas dúvidas teóricas, por acreditar em mim, desafiar o meu trabalho como professora alfabetizadora e por me encorajar para realizar o doutorado. Agradeço pelos ensinamentos, pelas palavras carinhosas de incentivo e coragem nas ocasiões de construção desta Tese.

À professora **Dra. Lígia Márcia Martins!** Que felicidade e privilégio tê-la por perto nos momentos de formação, dúvidas, ensinamentos, correções, encorajamento! Além das contribuições na banca de qualificação, auxiliou e orientou-me em muitos outros momentos. Não tenho palavras para expressar o quanto sou grata!

Às professoras que participaram como membros da banca. À Professora **Dra. Marli Delmônico de Araújo Futata**, pela amizade, por ser sempre atenciosa e prestativa e pelo engajamento com a formação docente, em especial, com o professor alfabetizador. Às

Professoras **Dra. Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio** e **Dra. Cleudet de Assis Scherer** pela disponibilidade em fazer parte deste processo.

Aos meus pais, **Aristeo Joaquim Piovesan** e **Terezinha Francisco Piovesan**, por me ensinarem desde pequena a importância em ser perseverante e a valorizar os estudos. À minha irmã **Viviane Piovesan Anversi**, pelo carinho e apoio.

Ao **Samuel Ferreira Vieira**, meu esposo e companheiro na vida, por seu otimismo e fé mesmo diante das adversidades. Agradeço pelas palavras de encorajamento e incentivo. Ter o seu apoio foi essencial à conclusão desta tese.

Ao **Lorenzo Piovesan Vieira**, meu filho amado e grande pintor de aves! Com você, aprendo todos os dias e tive o privilégio de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Respondendo a sua insistente indagação: *“Mamãe, você terminou a tese?”*. *“Sim! A mamãe terminou a tese!”*

À **Kelly Cristine Werdenberg Rodrigues**, ex-secretária da educação de Cianorte, por me confiar a Coordenação da Alfabetização da Rede Municipal de Cianorte e por todo apoio na realização desta pesquisa.

À **Jakeline Plácido Marcon**, atual secretária de Educação de Cianorte, por também confiar em meu trabalho na Coordenação da Alfabetização na Secretaria Municipal de Educação.

À equipe pedagógica da **Secretaria Municipal de Educação de Cianorte**, em especial às professoras: Maria José Monteiro de Castro, Kátia Davidi Carnicelli Cardozo, Kely Cristina Ribeiro Jacomini de Souza, Jeferson Donizete Frediani Prado, Keley Lorena Mendes Melluzzi, Denise Franciele Marcola Bertholasso Pimenta, Franciele Alves Gonçalves, Claudia Roberta Amorim Pereira Stefane, Elisangela Lopes de Albuquerque, Vanessa de Oliveira Fernandes, Edileuza de Souza Reis, Camilla Yae Sugayama Ardenghi, Vanessa Rossi Roncoleta Merlini, Juliana Turetti Romeiro Peruci, Rosilda Naves Lucio, Shirley Scomparin Ponciano da Silva, Juliana Cecilia Ouverney Silva e Marineusa Santiago Crizol. Obrigada pela torcida!

À **Janaina Camacho (Jana)**, pela amizade e apoio durante a trajetória desta pesquisa.

À professora **Grazielly Garcia**, que abriu as portas da sua sala de aula para a coleta de dados em campo, agradeço a parceria e cumplicidade. Aos **estudantes** que fizeram parte da pesquisa, minha gratidão!

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (Saviani, 2005, p. 13).

A palavra como unidade mínima de análise na alfabetização: contribuições da Psicologia
Histórico-Cultural

Resumo

A importância de avançar no conhecimento já existente acerca da alfabetização, tendo como pressuposto teórico a Psicologia Histórico-Cultural, foi o ensejo para a realização desta pesquisa. Diante disso, formulamos as seguintes **hipóteses** para a pesquisa em tela: a) a ausência do conceito de palavra mantém o aprendiz na representação gráfica sob a forma de desenho; b) as mediações de ensino, pautadas na centralidade do conceito de palavra, potencializam a relação fonema-grafema no ato de escrever e grafema-fonema no ato de ler. A partir disso, fundamentando-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, os **objetivos** da Tese são: a) contribuir para a organização do ensino em crianças em processo de alfabetização, para subsidiar o percurso de transposição da linguagem oral para a linguagem escrita; b) contribuir para a formação de professores alfabetizadores sob enfoque histórico-cultural, destacando que a alfabetização não se limita à adoção deste ou daquele método. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa interventiva com coleta de dados em campo. O ponto de partida foram os estudos já realizados por Franco e Martins (2021), em que a palavra possui centralidade no processo de alfabetização. Os sujeitos participantes da pesquisa são 16 crianças de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e a professora da turma. A pesquisadora conduziu verificações da transposição da linguagem oral para a linguagem escrita e ministrou intervenções de ensino escolar durante nove encontros com registros em vídeo e fotos. A pesquisa revelou que a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita não ocorre espontaneamente e demanda um desenvolvimento abstrativo por parte do aprendiz e que o desenvolvimento abstrativo requerido para os domínios da escrita exige mediações de conteúdos de ensino específicos que envolve as faces fonética e semântica da palavra escrita.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento do Psiquismo. Representação Ideativa de Palavra Escrita. Alfabetização.

The word as a minimum unit of analysis in literacy: contributions from Historical-Cultural Psychology

Abstract

The importance of advancing existing knowledge about literacy, with Historical-Cultural Psychology as a theoretical assumption, was the opportunity to carry out this research. Based on this, we formulated the following **hypothesis** for the research in question: a) the lack of the concept of word keeps the learner in the graphic representation in the form of drawing; b) teaching mediations, based on the centrality of the concept of word, enhance the phoneme-grapheme relationship in the act of writing and grapheme-phoneme in the act of reading. From this, based on Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, the objectives of the thesis are: a) contribute to the organization of teaching for children in the process of literacy, to support the journey of transposition from oral language to written language; b) contribute to the training of literacy teachers from historical-cultural perspective, highlighting that literacy is not limited to the adoption of this or that method. Therefore, interventional research is developed with data collection in the field. The starting point was the studies already carried out by Franco and Martins (2021), in which the word has centrality in the literacy process. The research participants are 16 second-year elementary school students from a municipal school and their teacher. The researcher conducted verifications on the transportation of oral language to the written language and delivered some interventions, throughout nine encounters with photo and video registers, at school. The research revealed that the transposition of oral language to written language does not occur spontaneously and demands abstractive development on the part of the learner and that the abstractive development required for the domains of writing requires mediation of specific teaching contents that involve the phonetic and semantic aspects of the written word.

Keywords: Psychology Historical-Cultural. Development of the Psyche. Ideational Representation of Written Word. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|----------------|-----|
| Figura 1..... | 42 |
| Figura 2..... | 55 |
| Figura 3..... | 56 |
| Figura 4..... | 57 |
| Figura 5..... | 59 |
| Figura 6..... | 60 |
| Figura 7..... | 61 |
| Figura 8..... | 67 |
| Figura 9..... | 67 |
| Figura 10..... | 70 |
| Figura 11..... | 77 |
| Figura 12..... | 87 |
| Figura 13..... | 89 |
| Figura 14..... | 90 |
| Figura 15..... | 90 |
| Figura 16..... | 93 |
| Figura 17..... | 95 |
| Figura 18..... | 97 |
| Figura 19..... | 99 |
| Figura 20..... | 99 |
| Figura 21..... | 101 |
| Figura 22..... | 103 |
| Figura 23..... | 105 |
| Figura 24..... | 106 |
| Figura 25..... | 107 |
| Figura 26..... | 108 |
| Figura 27..... | 110 |
| Figura 28..... | 114 |
| Figura 29..... | 115 |

| | |
|----------------|-----|
| Figura 30..... | 118 |
| Figura 31..... | 120 |
| Figura 32..... | 123 |
| Figura 33..... | 124 |
| Figura 34..... | 124 |
| Figura 35..... | 125 |
| Figura 36..... | 125 |
| Figura 37..... | 128 |
| Figura 38..... | 129 |
| Figura 39..... | 129 |
| Figura 40..... | 130 |
| Figura 41..... | 130 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---------------|----|
| Quadro 1..... | 76 |
|---------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E SUAS RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO..... | 21 |
| 1.1 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem e seus impactos na alfabetização..... | 22 |
| 1.2 O desenvolvimento do pensamento conceitual..... | 30 |
| 1.3 O conceito de atividade e a sua relação com o ensino escolar..... | 40 |
| 1.4 Nível de desenvolvimento dos estudantes da pesquisa..... | 50 |
| 2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA INFÂNCIA..... | 63 |
| 2.1 O desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, segundo a psicologia histórico-cultural..... | 65 |
| 2.2 Conhecimentos necessários à alfabetização..... | 74 |
| 2.3 A transposição da oralidade para a escrita..... | 82 |
| 3 A PALAVRA COMO UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 112 |
| 3.1 O desenvolvimento da aprendizagem da escrita: a palavra como unidade de análise..... | 112 |
| 3.2 Avaliação diagnóstica final..... | 123 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO A TEORIA ILUMINA A PRÁTICA..... | 133 |
| REFERÊNCIAS..... | 137 |

INTRODUÇÃO

Como ensinar a criança a ler e a escrever? Por onde começar? São questionamentos comuns entre os professores alfabetizadores. Essas indagações revelam uma fragilidade na formação docente, de modo particular, na formação do pedagogo, pois, como resposta a essas perguntas, são frequentes as expressões: “Na prática, a teoria é outra”, “Na teoria tudo se sabe, mas, na prática, há muita diferença”, “Quem escreve a teoria nunca esteve em sala de aula”.

Essas expressões são o resultado da dicotomia existente entre teoria e prática na formação dos professores em nosso país, fruto de dois modelos de formação: “conteúdos culturais-cognitivos” e “didático-pedagógico”. O primeiro refere-se ao domínio dos conteúdos específicos relacionados à disciplina que o professor atuará, o segundo opõe-se ao anterior e está relacionado ao preparo didático, à prática em sala de aula. Na história da formação dos professores, o primeiro predominou nas instituições de Ensino Superior, já o segundo, nas Escolas Normais, isto é, na formação dos professores do ensino primário (Saviani, 2009).

Saviani (2009) destaca que a causa não é a omissão das universidades em relação ao problema da formação dos professores, mas o confronto entre dois modelos diferentes de formação. No caso da universidade, a ênfase reside na apropriação de conteúdos específicos.

Minha história se entrelaça com a história da formação dos professores em geral. Após concluir o curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), campus regional de Cianorte, em 2005, iniciei na docência em uma classe de alfabetização, sem, porém, uma orientação didático-pedagógica que guiasse a minha ação docente.

Nesse sentido, buscando garantir a aprendizagem das crianças, observava professores cujas salas de aula apresentavam “certo êxito” na alfabetização e eram reconhecidos como “tradicionais”. Esses professores acreditavam que o sucesso da alfabetização se ancorava na prática de ensino, nos métodos de ensino, de modo particular, de marcha sintética, com foco no método silábico e o uso de textos de cartilha.

Entretanto, eu sentia que minhas questões não eram aplacadas e, em 2010, quando iniciei o Mestrado em Educação pela UEM, tive a oportunidade de estudar com mais profundidade a Psicologia Histórico-Cultural, e a convicção no êxito da alfabetização firmada apenas na prática foi mudando de sentido.

Amparada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o objetivo da minha dissertação de mestrado foi analisar as implicações das demandas, em termos de formação decorrentes das transformações no mundo do trabalho, a partir da segunda metade do século XX, em situações de leitura e de compreensão de textos nos livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, estudar a teoria ainda naquele momento não foi suficiente para mudar a minha ação em como ensinar as crianças a lerem e a escreverem. Ainda sentia segurança recorrendo ao método sintético e às cartilhas de alfabetização.

A mudança de fato começou a ocorrer quando três professoras e eu fomos selecionadas como “Professor Supervisor” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em 2014, oferecido pela Universidade Estadual de Maringá, campus de Cianorte, sob a orientação dos professores Dr. Fernando Wolff Mendonça e Dra. Marli Delmônico de Araújo Futata, ambos docentes do curso de Pedagogia.

Na ocasião, as três professoras e eu também passamos a fazer parte da pesquisa de tese do professor Fernando, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, cujo objetivo foi investigar como propiciar ao professor alfabetizador conhecimento acerca do processo de organização da atividade de ensino da palavra escrita, dada a importância que a linguagem escrita tem na formação do psiquismo da criança (Mendonça, 2017).

Nos encontros, estudamos alguns textos, dentre eles “O desenvolvimento da escrita na criança” de Luria (1988). Na pesquisa realizada com crianças, Luria concluiu que, para a criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, é necessário ter noção de símbolo, ou seja, uma palavra ou sentença pode ser registrada com um signo auxiliar, cujo registro a leva recordar a ideia à qual se refere. Isto posto, começamos a estudar em Vigotski (2000) o desenvolvimento e o significado da palavra na criança e o seu papel fundante no desenvolvimento do psiquismo.

Compreendida a importância da palavra para o desenvolvimento do pensamento, concluí, para a minha prática docente, que a aprendizagem da escrita não poderia ser reduzida ao método sintético de alfabetização e às cartilhas de alfabetização, mas ao conhecimento do objeto da aprendizagem: a palavra escrita.

Os estudos me mobilizaram a aplicar o estudo experimental de Luria (1988) com os meus estudantes do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2016, e, na Educação Infantil, em 2017, em uma escola da rede pública que atendia mais de 90% de crianças

moradoras da zona rural. Com o experimento, foi possível identificar as crianças que possuíam ou não a ideia de palavra escrita, ou seja, compreendiam ou não a palavra como um recurso para a memória, uma ferramenta psicológica para escrever o nome de “coisas”.

A experiência mudou a minha prática docente enquanto professora alfabetizadora? Sim, compreendi que o método sintético se constitui uma ferramenta que auxilia a ação do professor no processo de ensino da escrita e não atividade fim. Porém, a compreensão sobre o conceito de palavra na alfabetização ainda precisava avançar.

Diante da inquietude e do incentivo do professor Fernando em continuar a estudar sobre a aprendizagem da escrita, em 2019 iniciei o Doutorado em Psicologia, na linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano e Processos Educativos”, também na Universidade Estadual de Maringá, onde tive a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa que desenvolve um projeto intitulado: “Desenvolvimento do Psiquismo: da conquista da linguagem oral a possibilidade do desenvolvimento da escrita”, coordenado pela professora, pesquisadora e então minha orientadora Dra. Adriana de Fátima Franco.

O projeto se origina do relatório final de pesquisa de Pós-Doutoramento de Franco (2018), realizado sob orientação da Profa. Dra. Lígia Márcia Martins, na Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista, que culminou no livro intitulado “Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)” (2021).

No livro, Franco e Martins (2021) afirmam que o significado da palavra ocupa um lugar de destaque na obra de Vigotski, porque, segundo o autor, a palavra aponta a pré-história tanto da linguagem quanto do pensamento e se mostra essencial nas relações internas desses processos que promovem a aprendizagem da escrita. Dos estudos, destacam a “palavra enquanto unidade da palavra escrita. O ponto central [...] é a compreensão do processo de desenvolvimento da representação ideativa da palavra”, ou seja, busca “apresentar a palavra como ideia (conceito) enquanto unidade para a compreensão da língua escrita. [...] a ideação de palavra aponta o caminho para a compreensão dessa função complexa, uma vez que sintetiza a base material/ideal de sua construção” (Franco e Martins 2021, pp. 110-111).

As autoras apresentam, portanto, a centralidade da palavra no processo de alfabetização, a representação ideativa de palavra como unidade mínima de análise para o desenvolvimento da linguagem escrita. Assim, considerando as produções existentes, cujos autores articulam os

pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e as ações educativas voltadas para a apropriação da escrita, como Martins e Marsiglia (2015); Mendonça (2017); Marsiglia e Saviani (2017), Dangió e Martins (2018), Carvalho (2019); o trabalho de Franco e Martins (2021) avança na discussão sobre o processo de apropriação da escrita.

Mas, é importante destacar que, do ponto de vista teórico e prático, mostra-se ainda necessário ampliar pesquisas que considerem a centralidade da palavra e a realidade de nossas escolas, colocando em movimento os estudos já realizados, unindo teoria e prática. Com base nessa problemática, o que foi produzido ainda é caracterizado como insuficiente. Assim compreendido,

[...] na postulação acerca do problema de pesquisa, decorre a segunda correlação a se destacar: a que diz respeito à formulação da justificativa da pesquisa científica. Coerentemente à concepção de problema de pesquisa, as justificativas de realização dessa atividade humana se firmam na correlação existente entre, minimamente, três pressupostos gerais articulados entre si: primeiro, a necessidade da investigação sobre algo que ainda não existe pesquisa a respeito; **segundo, a necessidade de investigação em prol do avanço e desenvolvimento do conhecimento já existente, todavia ainda caracterizado como insuficiente**; ou, terceiro, a necessidade de se fazer avançar e desenvolver o conhecimento sobre aquilo que se configura como inadequado ou equivocado, carecendo de revisão num movimento de superação por incorporação (Martins e Lavoura, 2018, p. 234, grifo nosso).

A necessidade de avançar no conhecimento já existente me mobilizou para a realização desta pesquisa, que toma como **objeto** a prática de ensino da linguagem escrita, cujos **objetivos** são: a) contribuir para a organização do ensino de crianças em processo de alfabetização, para subsidiar o percurso de transposição da linguagem oral para linguagem escrita. b) contribuir para a formação de professores alfabetizadores sob enfoque histórico-cultural, destacando que a alfabetização não se limita à adoção deste ou daquele método. Para tanto, recorreremos a uma pesquisa interventiva com coleta de dados em campo, partindo dos estudos já realizados por Franco e Martins (2021), os quais defendem que a palavra possui centralidade no processo de alfabetização. Nossas hipóteses são assim formuladas: a) a ausência do conceito de palavra

mantém o aprendiz na representação gráfica sob a forma de desenho; b) as mediações de ensino pautadas na centralidade do conceito de palavra potencializam a relação fonema-grafema no ato de escrever e grafema-fonema no ato de ler.

As hipóteses se justificam para evidenciar que a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita não ocorre espontaneamente; que a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita demanda um desenvolvimento abstrativo por parte do aprendiz e que o desenvolvimento abstrativo requerido para os domínios da escrita exige mediações de conteúdos de ensino específicos.

Assim, foi realizada uma pesquisa de campo em 2022, em uma escola situada em um município de porte médio do estado do Paraná, que possui 15 instituições de ensino que atendem Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental I e mais 13 Centros de Educação Infantil (0 a 3 anos). A turma de estudantes por mim escolhida foi uma classe de 2º ano.

Destaco a escolha da turma de 2º ano com nível de desenvolvimento inicial de aprendizagem da escrita, em razão das fragilidades no processo de ensino provocadas pela pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2 em 2020¹.

O município, cuja escola fez parte da pesquisa, teve as aulas presenciais paralisadas no dia 18 de março de 2020 e, para promover a interação entre os professores, os alunos e os conteúdos de ensino, os estudantes passaram a receber apostilas de atividades do ano escolar em que se encontravam elaboradas por seus professores. Em grande parte, as explicações dos conteúdos das apostilas passaram a ser realizadas pelos professores por meio de videoaulas elaboradas e compartilhadas em grupos de pais por meio do aplicativo *WhatsApp*².

Em 2021, o ano letivo iniciou com as aulas remotas, permanecendo o mesmo formato do ano anterior – apostilas de atividades e videoaulas. O ensino presencial retornou apenas dia 10 de agosto deste mesmo ano, seguindo os critérios de Biossegurança da Resolução SESA N° 735³.

1“ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=O%20SARS%2DCoV%2D2%20%C3%A9,China%2C%20em%20dezembro%20de%202019>. Acesso em 19 mai de 2022.

2 As escolas criaram grupos de *WhatsApp* para cada ano escolar com os contatos dos pais dos estudantes, no qual os professores compartilhavam os vídeos e áudios explicativos. É importante destacar que, em razão da desigualdade social, muitas famílias não possuíam internet e celular que garantissem o acesso aos áudios e vídeos, preparados pelos docentes.

3 Disponível em: <<https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Resolucoes>>. Acesso em: 26 de mar de 2022.

Porém, por não haver obrigatoriedade de frequência na escola, muitos estudantes não retornaram nesta data, alguns por comorbidades, outros por insegurança das famílias que temiam o contágio do vírus, o qual, infelizmente, ceifou muitas vidas, até que a vacina, que chegou ao Brasil em março desse mesmo ano, trouxesse certa segurança na preservação da vida. Assim, muitas crianças da rede municipal permaneceram no ensino remoto até o final do ano letivo.

Com o retorno da maioria dos estudantes para as salas de aula, as desigualdades do acesso ao ensino à distância ficaram evidentes. A aprendizagem foi sobremaneira afetada, sendo as crianças em processo de alfabetização, independente do ano escolar, foram as mais prejudicadas, em razão do complexo processo que é a apropriação da escrita.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação do município, no final de 2021, das 15 escolas, 508 estudantes do 2º ao 5º ano não apresentavam domínio da leitura e da escrita. Segundo a Secretaria, as turmas com maior defasagem foram as do 2º e 3º anos.

O ano letivo de 2022 iniciou com as aulas presenciais e, segundo a Secretaria Municipal de Educação, algumas estratégias foram desenvolvidas para atender os estudantes não alfabetizados, como organizá-los em uma mesma turma, ou seja, crianças com o mesmo nível de desenvolvimento, respeitando o ano escolar que pertenciam, para o docente desenvolver um trabalho efetivo de alfabetização.

Mediante tal realidade, utilizei como critério de escolha para realizar o experimento, uma turma com esse grupo de estudantes. Assim, elegi uma escola da periferia que possuía quatro segundos anos e escolhi a turma do “2º B”, período matutino, composto por 16 estudantes, com idade entre 7 a 8 anos, idade regular para o ano escolar. Foram realizados 9 encontros com uma média de 3h cada um.

Contei com o auxílio da professora da turma, que realizou algumas intervenções apenas quando solicitei. Para preservar a identidade dos estudantes, utilizei as iniciais de seus nomes. Assim, as aulas da pesquisa interventiva com coleta de dados em campo seguiram a seguinte ordem:

1ª Sessão: 02/06 - Avaliação inicial.

2ª Sessão: 09/06 - Avaliação inicial.

3ª Sessão: 13/06 -Avaliação inicial.

Recesso escolar de 08 a 20/07.

4ª Sessão: 19/09 -Compreensão da representação da palavra escrita e o seu significado.

5ª Sessão: 29/09 - Conceito de palavra.

6ª Sessão: 06/10 - Representação ideativa de palavra escrita.

7ª Sessão: 27/10 -Correspondência entre fonema e grafema/significado das palavras.

8ª Sessão: 10/11 -Correspondência entre fonema e grafema/significado das palavras.

9ª Sessão: 18/11 -Avaliação final.

Para a coleta de dados, utilizei a filmagem como instrumento de registro, sendo assim, a Secretária Municipal de Educação assinou a autorização para a viabilização de nossos estudos, a direção da escola e os pais dos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo a captação da imagem de seus filhos. A pesquisa interventiva permeia as seções da Tese.

Para expor os resultados desta pesquisa e atingir os objetivos propostos, o trabalho foi organizado em três seções em que apresento dados que atendam aos objetivos. Na primeira, explícito teoricamente sobre desenvolvimento do psiquismo da criança, o papel da escrita nesse processo, enfatizando a função do ensino escolar com base na Psicologia Histórico-Cultural e apresento os primeiros dados da pesquisa.

Na segunda seção, apresento o percurso do desenvolvimento da escrita na infância, as capacidades necessárias à alfabetização, a centralidade da palavra na relação entre pensamento e linguagem. Isso posto, avanço sobre o conceito de palavra, sua composição fonêmica e estrutural e sobre relação fonema-grafema.

Na terceira seção, apresento a avaliação final da pesquisa interventiva realizada com os estudantes, buscando analisar o nível de desenvolvimento real alcançado por eles e os desdobramentos pedagógicos desses resultados.

Por fim, nas considerações finais, retomo o percurso teórico, anunciando as contribuições da pesquisa para a organização de um ensino da escrita.

1 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E SUAS RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO

A relação entre os sujeitos e o mundo passa pela atividade mediada por signos, sendo a palavra o principal deles, por promover a formação de ideias, conceitos, pensamentos e tornar possível a realidade objetiva coexistir na subjetividade. Vigotski (2000, p. 7), de forma enfática, afirma: “a própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”. Complementa Luria (1986, p. 27), a palavra “[...] designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”. Assim, a palavra permite a apropriação dos fenômenos externos da cultura material e intelectual produzidos, idealizados, planejados pela humanidade ao longo da história.

Segundo Leontiev (2004), para se apropriar dos fenômenos da cultura material e intelectual, é imprescindível “[...] desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (Leontiev, 2004, p. 286). O processo de apropriação é sempre “[...] um fenômeno *ativo*. Para ‘se apropriar’ dos fenômenos é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou no fenômeno dado”. Exemplificando, “quando dizemos [...] que a criança ‘assimila’ instrumentos, isto significa que começa a usá-los com precisão, que forma as correspondentes ações e operações motoras e mentais” (Leontiev, 2005, p. 94, grifos do autor). Portanto, “[...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (Leontiev, 2004, p. 288).

Tomando por base esse pressuposto, observamos que a palavra e os conhecimentos nela objetivados é um produto intelectual que traz em si a descoberta de que podemos representar a linguagem oral por meio de signos (escrita) e as operações mentais empreendidas em sua elaboração: os processos de decodificação, codificação e significado objetivado na palavra. Logo, aprender a ler e a escrever consiste em compreender a função simbólica dos signos escritos, a compreensão das faculdades formadas em sua elaboração e exige a compreensão dos significados objetivados na palavra. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa, porque

permite o desenvolvimento de funções psíquicas novas, funções psicológicas superiores que humanizam os indivíduos na esfera cognitiva.

Nesse sentido, nesta seção, vamos apresentar como a Psicologia Histórico-Cultural explica o desenvolvimento do psiquismo da criança em idade escolar e o papel da escrita nesse processo. O texto também apresenta os primeiros dados de nossa pesquisa, necessários para refletirmos sobre a apropriação da escrita pela criança.

1.1 O desenvolvimento do pensamento e da linguagem e seus impactos na alfabetização

De acordo com Vigotski (2000), maior representante da Psicologia Histórico-Cultural, a escola cumpre uma importante função na transmissão e na apropriação do conhecimento culturalmente elaborado e no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Para o autor, o desenvolvimento intelectual ocorre mediante a aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo especial, por meio da apropriação de conceitos científicos, os quais são signos: produto da atividade mental humana, mobilizados para solucionar problemas, produzir conhecimentos, portanto, são síntese de raciocínios complexos.

O autor denomina os signos de “estímulos artificiais” ou “autogerados” para representar objetos, circunstâncias, fatos, ideias como “instrumentos ou ferramentas psicológicas” que auxiliam na realização de atividades que exigem ações mentais como lembrar, imaginar, planejar, pensar.

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (Vigotski, 1998, p. 68).

Ao longo do tempo, a humanidade utiliza os signos em diferentes situações. O signo pode ser uma marca externa que auxilia a realização de tarefas que exigem o uso da memória. Por exemplo: no passado, a humanidade utilizou varetas ou pedras como um sistema auxiliar de registro para controlar a quantidade de animais de um rebanho, ou ainda, a escrita pictográfica

como forma de comunicação e registro de experiências. Isto é, a escrita pictográfica é uma representação da realidade, suas marcas são interpretáveis e podem se referir a elementos ausentes, por esse motivo, são signos.

Luria (1988, p. 146) cita a escrita como um desses mediadores culturais:

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escrita floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão de idéias, conceitos e relações.

Assim, os signos passam a mediar as atividades humanas, isto é, passam a intervir na relação entre sujeito e ambiente. Nessa perspectiva, Vigotski (1998, p. 70) faz uma analogia entre a criação e a utilização desses dois elementos:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Ainda que o uso de instrumentos e signos promova mediações diferentes na relação sujeito/objeto, isto é, um dirige a atividade externa e o outro a interna “[...] é um sistema imbricado, já que a criação, utilização e transmissão de instrumentos são carregadas de signos e somente se efetivem por meio deles” (Sforni, 2004, p. 35).

Assim, Vigotski (2021, p. 26) destaca que o domínio dos signos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são dois fenômenos imbricados:

O conceito de ‘desenvolvimento das funções mentais superiores’ e o objeto de nossa pesquisa abrangem dois grupos de fenômenos que parecem não estar relacionados, à primeira vista, mas que de fato representam dois ramos básicos, duas correntes do desenvolvimento das formas superiores de comportamento conectadas inseparavelmente,

mas nunca confundidas. Esses são, primeiro, os processos de domínio dos instrumentos externos no desenvolvimento cultural e no pensamento: a linguagem, a escrita, a aritmética, o desenho; segundo: os processos de desenvolvimento das funções mentais superiores especiais não delimitadas e não determinadas com nenhum grau de precisão e denominadas na psicologia tradicional, de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos em seu conjunto formam também o que, condicionalmente, chamamos de processo de desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil.

Os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento humano, como ações conscientes, atenção voluntária, pensamento abstrato, memória lógica, formação de conceitos, são processos mediados por signos. Como a linguagem é um sistema simbólico, a questão do desenvolvimento do pensamento e da palavra ocupa um lugar central nas pesquisas de Vigotski.

Martins (2011, p. 55), ao tratar da relevância da palavra na obra de Vigotski, destaca que o autor identifica “[...] na palavra o ‘signo dos signos’, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo”. A autora afirma que Vigotski, ao analisar as funções que os signos assumem no desenvolvimento do psiquismo humano, constatou que a significação dos signos, objetivados nas palavras, mobilizam as ações dos indivíduos e essas ações geram as rearticulações interfuncionais, que ampliam a capacidade de resolução de problemas, provocando novas formas de manifestação psíquica e autocontrole do comportamento.

A significação, conforme explica Martins (2011, p. 57), “imbrica pensamento e linguagem, e, também, razão e afeto. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar”. Destarte, “tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa”. Portanto, toda ideia possui a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade objetiva que ele ocupa.

O desenvolvimento das funções psíquicas, como sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, imaginação, pensamento, emoção e sentimento não é linear e uniforme, mas dinâmico e depende das atividades que o indivíduo realiza ao longo de seu desenvolvimento. Martins (2011, p. 58) ressalta que Vigotski considerou que adjetivar as funções psíquicas como

dinâmica não garante a compreensão desse processo, mas é “necessário identificar aquilo que o move e, nessa direção, afirmou que o dado nuclear na articulação e rearticulação das funções psíquicas outra coisa não é, senão, o emprego de signos”.

Em face dessas considerações, podemos afirmar que, em grande parte das ferramentas psicológicas, os signos se constituem em objeto de ensino na educação escolar, ou seja, esses instrumentos psicológicos têm **na palavra o significado que o constitui**.

Não obstante, Vigotski atribui importância à escola e a sua função no desenvolvimento do psiquismo dos estudantes. Nessa perspectiva, segundo o autor “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (Vigotski, 1998, p. 115). E ainda: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vigotski, 1998, p. 118).

Porém, não se trata de qualquer aprendizagem, mas a aprendizagem de conceitos “[...] que se forma precisamente no processo de ensino de um determinado sistema de conhecimento científico à criança” (Vigotski, 2000, p. 251). Esse processo é mais do que um simples hábito mental,

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou **significados das palavras** requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso).

Portanto, a qualidade do desenvolvimento psicológico do estudante depende de como o ensino é organizado, ou seja, de como o professor desenvolve sua prática pedagógica. A clareza de Saviani (2005, p. 13) sobre o papel da escola merece destaque: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Para tanto, há que se considerar os aspectos didáticos/pedagógicos, desse modo, o objetivo da educação escolar deve ser “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos

da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Quanto ao primeiro aspecto, a identificação dos elementos culturais a serem apropriados, para a alfabetização, isso quer dizer que a palavra como ideia (conceito) é a unidade mínima para o entendimento da apropriação da escrita, pois nela estão objetivadas as relações que envolvem o seu processo de compreensão, ou seja, a atividade “encarnada”, acumulada na palavra. Assim, a sua aprendizagem exige o domínio dos signos, o domínio da linguagem oral e a capacidade de grafar ideias por meio de palavras, porque está relacionada ao pensamento (Franco e Martins, 2021). Quanto ao segundo aspecto, a reflexão sobre o papel do ensino e os encaminhamentos didáticos para a apropriação da escrita.

É por meio da aquisição da fala que a criança adquire consciência dos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos e gramaticais da língua, os quais atuam como fundamentos da apropriação da leitura e da escrita. Daí que a aprendizagem da escrita não pode ser tratada como uma apreensão técnica, mas com o desenvolvimento do psiquismo (Franco; Martins, 2021).

Vigotski (2000; 2008) apresenta a linguagem em dois planos, o aspecto físico (sonoro exterior) e o aspecto semântico (significado da palavra). Cada plano tem suas leis de desenvolvimento. A face fonética se refere à representação do objeto sensível e possibilita a representação do objeto em imagem mental. Já a face semântica é o significado que sua manifestação fenomênica (fonética) esconde (Franco e Martins, 2021).

Após examinar o salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo da criança (por volta dos dois anos) com o entrecruzamento entre pensamento e palavra, Vigotski (2000) observou que a fala da criança se torna intelectual com função simbólica e o pensamento torna-se verbal, mediado pelos significados dados pela linguagem. Porém, é importante destacar que, segundo o autor, essa possibilidade não extingue a presença da linguagem sem pensamento, até mesmo no adulto. De modo enfático, explica: “não pode existir nenhum processo de pensamento quando alguém reproduz na linguagem interior um poema aprendido de cor ou repete mentalmente uma frase que lhe foi ensinada [...]” (Vigotski, 2000, p. 140). Portanto, o significado da palavra manifesta a unidade entre pensamento e linguagem.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como

tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. **A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio.** Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o **significado da palavra como um fenômeno de pensamento** (Vigotski, 2000, p. 398, grifo nosso).

O significado é um elemento essencial da palavra, e, ao mesmo tempo, é um ato de pensamento, contudo, o significado da palavra não está dado, mas evolui. Vigotski (2008) explica que a criança pequena, quando passa a dominar a fala exterior, inicia por uma palavra até progredir na capacidade de verbalizar frases. Por outro lado, em relação ao significado, a primeira palavra para a criança é uma frase completa. “Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades”. Isso revela que o desenvolvimento dos aspectos semântico e externo da fala seguem rumos antagônicos. “[...] um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra” (Vigotski, 2008, p. 157).

Afirma Luria:

Esta descoberta científica, realizada há mais de quarenta anos pelo eminente psicólogo soviético L. S. Vigotski, foi formulada por ele como a tese de que o significado das palavras se desenvolve tanto no relativo à sua estrutura como ao sistema de processos que se encontram em sua base. Vigotski denominou esta proposição sobre o *desenvolvimento semântico e sistêmico do significado da palavra* (Luria, 1986, pp. 43-44, destaque do autor)

O significado da palavra é uma generalização, ou seja, é um ato do pensamento. Esse é um processo que se modifica ao longo do desenvolvimento da criança. Já o desenvolvimento sistêmico da palavra corresponde aos processos psicológicos, ou seja, por trás do significado da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento se manifestam diferentes processos psíquicos. À medida que o significado se amplia, as funções psíquicas também se ampliam e se desenvolvem (Luria, 1986).

A palavra é o principal instrumento de abstração e generalização, pois, segundo Vigotski (2000, p. 9), “a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização”. As formas mais complexas de comunicação do homem são possíveis, porque seu pensamento reflete uma realidade conceitualizada.

Desse modo, o desenvolvimento da consciência é um processo ativo e mediado pela palavra. Se toda palavra é generalização, “**o significado é parte inalienável da palavra** como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio” (Vigotski, 2000, p. 10, grifo nosso). É no significado da palavra que o pensamento e a fala se imbricam em pensamento verbal. Pelas considerações reafirmamos a tese de que a representação ideativa de palavra é a

[...] unidade mínima de análise para a decodificação da gênese e desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que sem a referida representação a palavra não se objetiva como conceito, e na ausência deste, as conexões internas entre linguagem e pensamento resultam artificiais (Franco; Martins, 2021, p. 108).

É importante destacar que esse desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto em que a criança se encontra, visto que, graças à sua inserção num ambiente cultural, o pensamento e a linguagem dão origem ao funcionamento psicológico mais complexo. Explica Vigotski (2000, pp. 148-149, grifo do autor) “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem *depende dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança”. Nessa

perspectiva, o processo de escolarização deve levar a criança à capacidade de generalizações cada vez mais complexas.

A relação entre pensamento e palavra foi também analisada por Luria (1986), segundo o qual, a palavra é a unidade fundamental da linguagem e apresenta dois componentes fundamentais: referência objetual e significado, assim, ela é um instrumento do pensamento e da comunicação verbal, os quais não permanecem inalteráveis ao longo do desenvolvimento infantil. Logo, “[...] se à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, quer dizer que também muda o reflexo daqueles enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência” (Luria, 1986, p. 44). Não apenas o significado da palavra se altera, mas, ao mesmo tempo, as estruturas psíquicas.

Junto ao conceito de significado, Luria (1986) apresenta o conceito de sentido, entendido como aquele significado individual da palavra. A palavra vacina, por exemplo, possui um significado determinado: é uma substância que produz anticorpos, causando imunidade à determinada doença. Porém, o sentido da palavra vacina é diferente para um cientista, que a tem como objeto de estudo; para uma mãe, que compreende que a substância protege seu filho de doenças; e para uma criança que, ao ouvir a palavra “vacina”, a associa com a dor da injeção. Na palavra, junto com o significado propriamente dito, existe um sentido pessoal, que, na criança, trata-se, antes, do sentido afetivo.

Precisamente por isso, a lingüística contemporânea considera, com completo fundamento, que, se o ‘significado referencial’ é o elemento fundamental da linguagem, o ‘significado social comunicativo’ ou ‘sentido’ é a unidade fundamental da comunicação (em cuja base encontra-se a percepção do que precisamente quer dizer o falante e quais são os motivos que o leva a efetuar uma alocução verbal). O sentido é o elemento fundamental da utilização viva, ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito (Luria, 1986, p. 46).

A criança vai assimilando os significados da linguagem por meio das palavras, os quais são dinâmicos e se transformam. Como o significado da palavra evolui, Franco e Martins (2021, p. 128) destacam que “assim, para a organização do futuro ensino da escrita e leitura é

fundamental a compreensão do processo de formação do significado da palavra ao longo do desenvolvimento da criança”. Vejamos como esse processo ocorre.

1.2 O desenvolvimento do pensamento conceitual

Ao realizar um estudo experimental da formação de conceitos na criança, Vigotski (2000; 2008) observou que o significado da palavra é dinâmico e se modifica ao longo do desenvolvimento. Nesse percurso, há diferentes formas qualitativas de generalização. Conforme o autor:

A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotski, 2000, p. 246).

Nas etapas iniciais do desenvolvimento da criança, a palavra possui um caráter afetivo; no final da idade pré-escolar e no início da escolar, o significado da palavra está ligado a representações concretas, à experiência prática; na etapa posterior, a palavra começa a se organizar em sistemas conceituais organizados hierarquicamente, ou seja, num sistema de relações lógico-verbais (Luria, 1986).

Vigotski (2000) apresenta três estágios de desenvolvimento do pensamento: pensamento sincrético; pensamento por complexos e pensamento abstrato. O curso desse desenvolvimento é histórico-cultural, ou seja, não pode ser compreendido como uma sucessão linear, embora vinculado a períodos de desenvolvimento.

O pensamento sincrético tem início na criança de tenra idade. Nesse período, o significado das palavras é marcado por impressões internas da criança, portanto, ocorre uma falta de nexos objetivos. Além disso, o pensamento sincrético apresenta três subfases. A primeira é marcada pela formação da imagem sincrética, na qual ocorre o ensaio e o erro. A criança escolhe objetos ao acaso, conforme acha interessante e os substitui, quando identifica que não corresponde ao que quer significar. Nessa fase, “[...] o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (Vigotski, 2000, 175). Cada objeto exibido à criança é uma hipótese que pode ser comprovada ou não pela experimentação. Além disso, nessa fase, “[...] a palavra ainda não se separou do gesto e ação correspondente e estes continuam sendo uma característica inseparável da palavra percebida” (Luria, 1986, p. 48).

Na segunda fase, a criança ainda se orienta pelos vínculos subjetivos que a percepção lhe alude e não aos vínculos objetivos que descobre nos objetos ou nas coisas. A palavra *Toddy*, para a criança pequena, por exemplo, refere-se exclusivamente ao leite morno com chocolate, o que faz com que ela não aceite essa denominação para leite gelado com *Toddy*.

A terceira fase marca a passagem para o segundo estágio de formação de conceito, porque “[...] forma-se em uma base mais complexa e se apóia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança” (Vigotski, 2000, p. 177). Ao aprender, por exemplo, a palavra bola, a criança pode utilizar inicialmente essa palavra não apenas para o objeto bola, mas a outros objetos que “aparentam uma bola por seu aspecto arredondado”, como a lua cheia, um prato, uma forma circular. Nesse caso, “[...] a criança compreende as palavras em função de uma série de fatores complementares situacionais (simpráxicos) [...] O significado imediato da palavra pode depender da situação em que se encontra a criança [...]” (Luria, 1986, p. 47).

O mais importante, nessa etapa, é que se abrem as possibilidades para o processo de simbolização, ou seja, “[...] inicia sua compreensão de que ‘algo’ pode ocupar o lugar de outro ‘algo’, dado de maior grandeza para a futura aprendizagem escrita. Para escrever, a criança terá

que tomar uma ‘coisa’ por ‘outra’, ou seja, terá que transformar os sons das palavras em signos gráficos” (Franco; Martins, 2021, p. 128).

Os nexos produzidos pela impressão subjetiva têm enorme importância para o desenvolvimento do pensamento infantil. Vigotski (2000, pp. 175-176) ressalta:

O significado atribuído a alguma palavra pela criança que se encontra nesse estágio de desenvolvimento dos conceitos pode, pela aparência, lembrar de fato o significado dado à palavra pelo adulto. Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos; nessa abundância de laços sincréticos, nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança. Por isso, em alguma parte os significados das palavras infantis podem - em muitos casos, especialmente quando se referem a objetos concretos da realidade que rodeia a criança - coincidir com o significado das mesmas palavras estabelecidos na linguagem dos adultos.

Em suas investigações, Vigotski (2000; 2008) observa cinco fases do sistema complexo que fundamentam as generalizações do pensamento infantil: complexo associativo, complexo por coleção, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos. A criança em idade pré-escolar e escolar caracteriza-se pelo pensamento por complexos.

No complexo associativo, o pensamento infantil se baseia na semelhança. As palavras deixam de ser denominações de objetos isolados e se tornam nomes de família comum, o vínculo associativo ainda está ligado mais às impressões concretas do que às subjetivas. Isto é, “chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado” (Vigotski, 2000, p. 182). Nessa fase a criança é capaz de incluir gato, cachorro, na categoria animais. Possibilidade lógica de pensamento.

Em relação ao complexo por coleção, a criança é capaz de agrupar objetos pelas suas características como cor, forma e tamanho. Esse estágio tem origem na “[...] experiência prática da criança, em que as coleções de coisas complementares frequentemente formam um conjunto ou um todo”. Ou seja, “a experiência ensina à criança determinadas formas de agrupamento funcional: xícara, pires e colher, um conjunto de faca, garfo, colher e prato; o conjunto de roupas

que usa. Tudo isso constitui modelos de complexos de coleções naturais” (Vigotski, 2008, p. 79). É como se os objetos cumprissem a mesma função, combinam-se, unem-se por uma determinada atividade.

Em seguida ao estágio por coleção, é característico o complexo por cadeia. Como o próprio nome indica, é uma combinação dinâmica, sequencial de determinados elos.

Por exemplo, se a amostra experimental for um triângulo amarelo, a criança poderia escolher alguns blocos triangulares até que sua atenção fosse atraída, digamos, pela cor azul de um bloco que tenha acabado de acrescentar ao conjunto; passa, então, a selecionar blocos azuis sem se atentar para a forma – angulosos, circulares, semicirculares (Vigotski, 2008, pp. 79-80).

O final da cadeia nada tem em comum com o seu início, isso ocorre porque o significado das palavras altera-se durante os nexos da cadeia, conforme o interesse da criança. Por vezes, as propriedades dos objetos são consideradas parecidas não em razão da sua aparência real, mas pela impressão de algo que tem em comum. Esse movimento de pensamento leva ao complexo difuso.

O complexo difuso pressupõe a capacidade de a criança generalizar elementos que estão dentro do seu campo prático, concreto, condicionado por seu nível cultural, porém, seu pensamento extrapola a sua experiência palpável, apesar de ser determinado por ela. A criança entra em um universo de “[...] generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. [...] reinam os processos ilimitados que freqüentemente impressionam pela universalidade dos vínculos que combinam” (Vigotski, 2000, p. 189). É a fase dos “porquês”, a criança tem mais desenvoltura na fala e na compreensão da linguagem oral. Ela pergunta e o adulto responde e o que ela constata é que as coisas podem ser explicadas.

A ponte entre o pensamento por complexos e o desenvolvimento da formação dos verdadeiros conceitos é chamado por Vigotski (2000; 2008) de pseudoconceitos. Importante destacar que os pseudoconceitos predominam aos outros complexos no pensamento da criança no início da idade escolar.

Em razão de os significados das palavras não se desenvolverem de modo espontâneo, “[...] *as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos*” (Vigotski, 2008, p. 84, grifo do autor). Porém, o adulto não ensina a criança o modo de pensar, mas o significado acabado de uma palavra. A criança pensa de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. A linguagem do meio, os seus significados, indica o caminho que as generalizações da criança vão seguir. Segundo Vigotski (2000, p. 193):

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos pseudoconceito. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas.

As palavras da criança e do adulto se identificam nos objetos concretos, mas não possuem o mesmo significado. Isso mostra que “[...] a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis” (Vigotski, 2008, pp. 85-86). Portanto, a criança assimila a linguagem dos adultos que estão ao seu redor.

Além disso, uma vez que a criança pensa por pseudoconceitos e que as palavras lhes indicam complexos de objetos concretos, seu pensamento terá conexões que são inoportunas pela lógica dos adultos. O autor explica: “uma determinada coisa pode ser incluída em diferentes complexos por força de seus diferentes atributos concretos, podendo, conseqüentemente, ter vários nomes; qual desses nomes será utilizado vai depender do complexo ativado no momento” (Vigotski, 2008, p. 89). O pensamento da criança se baseia em fatos concretos, vividos pela experiência empírica.

Luria exemplifica:

Para uma criança no início da vida escolar, [a palavra] ‘armazém’ designa o lugar onde se vai comprar produtos diversos e onde às vezes é mandada para fazer compras. Este

armazém encontra-se na esquina da casa ou atravessando a rua. A palavra ‘armazém’ fica privada do significado afetivo, o sentido transforma-se progressivamente em algo complementar. Agora, o papel principal é desempenhado pela imagem direta do armazém concreto, a função determinada cumprida por ele. Quando esta criança, no contexto correspondente, diz a palavra ‘armazém’, esta evoca nela toda a situação concreta do armazém, onde se compram coisas ou produtos (Luria, 1986, p. 52).

O terceiro estágio de desenvolvimento do pensamento, pensamento rigorosamente abstrato conceitual, é o resultado das operações racionais de análises e sínteses mais elaboradas, como as alterações significativas do sistema de convenção do sistema representativo: de logográfico para um sistema de representação abstrato. Segundo Vigotski (2000, p. 220, grifo nosso):

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, **a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência.**

O desenvolvimento dos conceitos na criança demanda tempo e só no final da infância ocorre o desenvolvimento do pensamento por conceitos e assim se completa o terceiro estágio de desenvolvimento do intelecto. “Esta estrutura entra, agora, em um sistema de categorias enlaçadas hierarquicamente e mutuamente subordinadas”. Nesse momento, a palavra apresenta “[...] um *caráter paradigmático*, incluindo o objeto dado em um sistema hierárquico de contraposições abstratas: um cão *basset* não é um *bulldog* nem um cachorro de rua; o *basset* é um cachorro e não um gato; o cachorro e o gato são animais e não vegetais” (Luria, 1986, p. 53, grifos do autor). Destarte, uma vez que o significado da palavra se transforma ao longo do desenvolvimento da criança, se amplia, ao mesmo tempo, a relação do pensamento com a palavra. Segundo Luria (1986, p. 51):

Como demonstrou L. V. Vigotski, em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra, mesmo conservando a mesma referência objetual, adquire novas estruturas semânticas, muda e se enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados, o que quer dizer significado da palavra se desenvolve. Junto com isto, L. S. Vigotski mostrou que, na ontogênese, pode-se observar uma mudança psicológica no significado da palavra, a mudança de sua estrutura sistêmica. Ou seja, por trás do significado da palavra, em cada etapa, estão presentes diferentes processos psíquicos. Nisto consiste a tese sobre o desenvolvimento semântico e sistêmico da consciência, que reflete o mundo externo através da palavra.

Vigotski (2000, p. 228) destaca ainda que “[...] não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído”. Por essa razão, afirma que é necessário considerar a formação dos conceitos como dependente do modo de vida de cada sujeito, ou seja, da qualidade das apropriações das elaborações culturais, diferenciando, inclusive, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos.

Após observar como as crianças se desenvolvem, Vigotski (2000) diferenciou os conceitos cotidianos, que evocam um sistema de enlaces reais/imediatos/concretos, dos conceitos científicos, para o qual a palavra se apresenta num sistema de relações lógico-verbais.

Inserida em um contexto historicamente estabelecido, a criança, desde os seus primeiros dias de vida, está imersa nos significados sociais atribuídos aos objetos, fenômenos, símbolos, seres. A mediação dos adultos ocorre de maneira espontânea por meio da linguagem, em situações imediatas e, nessa interação, a criança adquire os conceitos cotidianos, cujo pensamento está voltado para o objeto, o fenômeno e não propriamente ao conceito nele presente. Apesar de ocorrer um processo de aprendizagem das informações que a circundam nessa fase, a assimilação é espontânea.

Já os conceitos científicos não estão evidentes nos objetos, nos fenômenos, porque neles estão cristalizados os pensamentos complexos dos homens, mobilizados a serviço da resolução de problemas e da produção do conhecimento. A escrita, por exemplo, ao se tornar um “[...] simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (Vigotski, 1998, p. 153), carrega a marca de toda atividade

mental humana de registrar o aspecto sonoro da língua e, ao mesmo tempo, os significados atribuídos pela humanidade ao longo do tempo. Logo sua aprendizagem também é conceitual, pois envolve níveis de abstração e de generalização.

Em seus estudos, Vigotski constatou que o desenvolvimento dos conceitos científicos, ou dos significados das palavras, implica o desenvolvimento de muitas funções mentais, como: “[...] atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (Vigotski, 2008, p. 103), que dirigem o pensamento ao próprio conceito, à ação de pensar, promovendo o desenvolvimento da consciência reflexiva⁴, habilidades necessárias para a apropriação semântica da palavra. Logo, a aprendizagem conceitual exige um processo de instrução, nesse sentido, Vigotski reconhece a escola *lócus* para desempenhar essa função.

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu **sistema hierárquico de inter-relações**, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos (Vigotski, 2008, p. 115, grifo nosso).

A apropriação de um conceito se submete à consciência quando faz parte de um sistema, ou seja, “[...] a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos” (Vigotski, 2008, p. 116). Para o estudante se apropriar do conceito de ambiente urbano, deverá apropriar-se também de ambiente rural e as características geográficas e econômicas desses territórios, como indústria, comércio, bairro, lavoura, agricultura, plantação, campo, compreensão de paisagem nos distintos espaços de vivência, porque são essas relações e associações entre os conceitos expressos nas palavras que possibilitam significar ambiente urbano e rural.

⁴ Vigotski emprega o termo consciência para indicar a percepção da atividade mental, ou seja, a consciência de estar consciente. “A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último torna-se objeto da minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Uma criança em idade pré-escolar que, em resposta à pergunta ‘Você sabe o seu nome?’ diz como se chama, não possui essa percepção auto-reflexiva; ela sabe o seu nome, mas não está consciente de que sabe” (Vigotski, 2008, p. 114).

A apropriação da escrita também envolve um sistema hierárquico de inter-relações, como a ideia de símbolo, a identificação da grafia das letras, a relação oralidade (sons/fonemas) e escrita (grafemas), o desenvolvimento dos conceitos de letra, sílaba, rima, aliteração.

Com isso, inferimos que a apropriação da escrita envolve a reconstrução da atividade psicológica desenvolvida em seu processo de ideação. Sua aprendizagem é o resultado de uma ação que adquiriu certa constância, na intenção de provocar o domínio das várias operações envolvidas neste sistema de signos. Desse modo, é indispensável estabelecer certo hábito para seu domínio. À medida que o estudante vai se apropriando dos mecanismos próprios da linguagem escrita, as operações empreendidas em sua criação convertem-se em hábito e integram-se à ação excepcionalmente humana: a ação consciente. Para Saviani (2005, p. 20):

À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A liberdade só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em conseqüência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos e afirmados como elementos internos.

Nesse sentido, consciência constitui generalização e a generalização constitui a formação de um conceito sistemático. Os rudimentos de um sistema adentram no pensamento da criança, via instrução, por meio dos conceitos científicos e são transferidos para os conceitos cotidianos. Por essa razão, os conceitos espontâneos e científicos estão em constante interação. Reforçando essa interdependência, Sforzi (2004, p. 79) destaca:

Apesar de terem formas de desenvolvimento antagônicas – conceitos espontâneos: desenvolvimento ascendente; conceitos científicos: desenvolvimento descendente – ambos estão intimamente ligados. Em razão de os conceitos científicos não interagirem diretamente com o objeto, mas serem mediados por outros conceitos, é necessário que o

desenvolvimento dos conceitos cotidianos tenha alcançado determinado nível para que a criança possa assimilar e tomar consciência do conceito científico.

A respeito da presença dos conceitos científicos na psique humana, são significativas as colocações de Luria (1988, p. 53):

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também ‘expedientes’ lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta.

Isso significa que, no contexto escolar, em situações de ensino de conceitos científicos, é imprescindível o professor considerar os conhecimentos prévios do estudante, isto é, o que eles sabem sobre o conteúdo a ser trabalhado, para, então, prosseguir no assunto, permitindo que o significado do conhecimento do estudante seja ampliado e conscientizado, para que ele seja capaz de desenvolver generalizações mais complexas.

O movimento inconsciente-consciente no processo de aprendizagem ocorre por meio da zona de desenvolvimento iminente.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (Vigotski, 2004, p. 485 citado por Prestes, 2010, p. 173).

Em termos conceituais, sua característica fundamental “[...] é das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a

criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais” (Prestes, 2010, p. 173). O alcance maturacional das funções psíquicas é o que possibilita a criança fazer alguma coisa sozinha, e é na atividade realizada pela criança em colaboração com o adulto ou com seus pares mais experientes que se criam as possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento iminente possibilita ao professor compreender o desenvolvimento psicológico da criança e observar o que hoje está na iminência, amanhã estará no nível de desenvolvimento real. Assim, o que a criança precisa fazer com auxílio hoje, amanhã fará sozinha.

Reforçamos que a aprendizagem da escrita também é conceitual, porque se trata de um sistema de representação da realidade e a sua aprendizagem provoca transformações no psiquismo da criança, pois “[...] as conexões primárias entre pensamento e linguagem ultrapassarão a unidade objeto percebido/designação, possibilitarão que a criança se despregue do campo perceptual e duplique o mundo externo internamente” (Franco e Martins, 2021, p. 107). Isso posto, queremos avançar sobre o processo de ensino.

1.3 O conceito de atividade e a sua relação com o ensino escolar

Dando continuidade às premissas de Vigotski sobre o desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (1988; 2004) explica que o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais muda, e essas mudanças são forças motrizes que impulsionam o seu desenvolvimento psicológico. O meio social do qual a criança faz parte, a família e a escola, atribui sentido aos seus atos. E, nesse processo, ela internaliza motivos e ações que a insere no mundo exigindo-lhe constantes reorganizações psíquicas.

Segundo Leontiev (2004), em determinados momentos da vida, alguns tipos de atividades são mais significativas e guiam as diferentes etapas do desenvolvimento psicológico da criança. O autor explica que esse tipo de atividade é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p. 312).

A criança, por meio da atividade guia⁵, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio do desenvolvimento, forma-se nela necessidades peculiares em termos psicológicos. Esse processo é caracterizado por transformações qualitativas no funcionamento do psiquismo.

Esse conceito se alicerça na estrutura histórico-social de Atividade, por meio da qual o sujeito se relaciona com a realidade objetiva, por isso e se caracteriza “[...] pela presença de 3 atributos: na Atividade-guia surgem outras atividades, processos psicológicos específicos são formados por ela e a personalidade do indivíduo se forma por meio da Atividade-guia” (Marsiglia e Saviani, 2017, p. 6).

Para elucidar a periodização do desenvolvimento psíquico, apresentamos o diagrama elaborado por Abrantes (2012):

Figura 1

A periodização do desenvolvimento Psíquico



Nota. Fonte: Quadro elaborado por Angelo Antonio Abrantes, do Departamento de Psicologia, da Faculdade de Ciências, UNESP, Campus Bauru, 2012.

⁵ Na literatura também encontramos as denominações atividade principal e atividade dominante.

A mudança da atividade-guia para outra está diretamente ligada às condições de vida e de educação dos sujeitos, portanto, a transição de uma etapa por outra não é linear, tão pouco natural.

Segundo Leontiev (2004), o que caracteriza a atividade guia não é a quantidade de vezes que ela aparece numa determinada etapa do desenvolvimento, mas aquela que causa mudanças nos processos psíquicos da criança. Na idade pré-escolar, por exemplo, período de 3 a 6 anos, os jogos de papéis sociais é a atividade guia. Por meio dessa atividade, a criança penetra no mundo de forma ativa e desenvolve a imaginação e o pensamento abstrato por meio, por exemplo, das brincadeiras de faz de conta. Dirige um automóvel, faz comidas para as bonecas, dá aula para animais de pelúcia imaginando ser alunos, torna-se construtor com peças de madeira ou plástico, é a capacidade de simbolizar coisas. Explica Elkonin (2017, pp. 164-165):

O jogo de papéis aparece como a atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal.

Já, no período de 6 a 10 anos, a atividade de estudo passa a ser a atividade guia, momento em que surgem necessidades e motivos de estudo, ou seja, a atividade que transcorre a apropriação de novos conhecimentos transmitidos pela escola e ganha espaço “[...] uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança” (Elkonin 2017, p. 165).

Segundo Leontiev, a atividade guia comporta três características, a primeira delas diz que:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito de termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira (Leontiev, 1988, p. 64).

Leontiev descreve o desenvolvimento da atividade guia na idade pré-escolar, todavia quando a atividade de estudo passa a ser o elemento principal, o que norteia a apropriação do conteúdo escolar?

Vivemos em uma sociedade em que a leitura, a escrita e a função social dos números tornaram-se os principais mecanismos de comunicação, interação, produção e apropriação do conhecimento. Por conseguinte, a primeira exigência para ter acesso ao conhecimento elaborado é dominar a leitura, a escrita, os conceitos matemáticos e os significados consubstanciados nas palavras. Estes três rudimentos tornam-se conteúdos fundamentais da educação escolar, o alicerce da atividade de estudo.

A segunda característica da atividade guia explica que:

2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém, que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorre durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc.; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens (Leontiev, 1988, p. 64).

Considerando a leitura e a escrita da palavra como a base da atividade de estudo, vamos exemplificar a reorganização dos processos psíquicos descritos acima, envolvendo estes dois elementos. No percurso evolutivo, a escrita adquiriu características abstratas, o que torna seu processo de aprendizagem um fator que vai além da simples apreensão da técnica de escrever. Segundo Vigotski (2000, p. 312), “[...] a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração”. A escrita é “[...] uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material” (Vigotski, 2000, pp. 312-313). Escrever requer do sujeito

“[...] abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações das palavras (Vigotski, 2000 p. 313). A língua escrita constitui-se um simbolismo de segunda ordem, isto é, não representa diretamente o objeto, mas a representação do objeto: a fala oral. Daí decorre a complexidade de sua aquisição e sua importância para a formação do pensamento abstrato.

A terceira característica da atividade guia diz que:

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (Leontiev, 1988, p. 64).

Quando a criança entra na escola, suas relações se reorganizam. Passa a ter compromissos que estão além do vínculo familiar, além da presença de seus pares; surge a figura do professor e do diretor que lhe cobram aprendizagem e bom comportamento; novos valores são acrescentados para que faça parte do convívio social; novas atitudes são exigidas da criança a qual passa cumpri-las com entusiasmo ou obrigação.

Outro aspecto psicológico importante da atividade são também as experiências psíquicas, isto é, suas emoções e sentimentos. Isso porque “estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte” (Leontiev, 1988, p. 68). Na escola, por exemplo, a criança pode ser motivada a realizar determinada tarefa por prazer, medo ou obrigação.

A principal contribuição da teoria da atividade corresponde aos elementos que formam a estrutura interior da atividade, pois envolve momentos que permitem entender pontos fundamentais para que o ensino proporcione ao estudante a apropriação do conhecimento.

O primeiro fator para compreendermos esse processo se aplica à definição de Leontiev sobre o conceito de atividade:

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto)

coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o **motivo** (Leontiev, 2004, p. 315, grifo nosso).

Leontiev (2004) parte do princípio de que o motivo é o fator desencadeador da atividade, ou seja, é aquilo que dirige à satisfação de uma determinada necessidade. Importante destacar que, para o autor, os motivos humanos não são dados desde o nascimento, mas são históricos, isto é, desenvolvidos na criança a partir das suas condições objetivas de vida e de educação. Na educação escolar, isso significa que o interesse dos estudantes para a aprendizagem dos conteúdos está condicionado aos motivos e às necessidades gerados ao longo do processo de ensino, por isso não podem ser compreendidos como algo natural ou imutável, mas podem ser modificados e novas necessidades geradas.

Para compreender essa questão, o autor dá o exemplo de um estudante que, preparando-se para uma avaliação, lê o livro de História. Segundo Leontiev (2004), não é possível afirmar se a ação de ler o livro é uma atividade, pois não há como saber se o motivo que leva o estudante ler o livro seja apenas para passar no exame ou porque gosta do conteúdo. Portanto, não há como saber se o ato assumido pelo estudante em ler o livro é uma atividade sem identificar os motivos que o incitam a ler. Porém, suponhamos que esse estudante é informado que o conteúdo cujo livro está lendo não cairá mais na prova. Nesse momento, o estudante pode tomar algumas atitudes, como abandonar imediatamente a leitura do livro, continuar ou abandonar com contrariedade.

O caso do abandono da leitura mostra que o motivo que instigava o estudante a ler não era o conteúdo do livro, mas a necessidade de passar no exame. A leitura é, neste caso, uma ação. Leontiev (2004, p. 316) caracteriza o termo ação como “[...] um processo cujo motivo não coincide com seu objeto (isto é, com aquilo que visa)”, todavia uma ação só se forma vinculada ao motivo de uma atividade. Como no exemplo anterior, ler o livro para se apropriar do conteúdo tinha significado para o aluno, porque era o meio de ele tirar uma boa nota. O ato de ler não era propriamente uma atividade, mas a atividade era a preparação para a prova. No entanto, no caso em que o estudante dá continuidade à leitura ou a abandona com contrariedade, o ato de ler pode ser caracterizado como atividade, pois o conteúdo do livro era o motivo que instigava a ação do estudante.

Outro aspecto destacado por Leontiev (2004) e de grande contribuição para o ensino é a ideia de que a ação pode transformar-se em atividade. Para esclarecer esse processo, o autor descreve dois tipos de motivos: “motivos apenas compreendidos” e “motivos que agem realmente ou motivos eficientes”. Tomando o exemplo do autor sobre a leitura do livro de História, podemos dizer que quando o motivo que incitava o aluno a ler não era a apropriação do conteúdo, mas o êxito na prova, o estudante era movido em ler por um “motivo apenas compreendido”. Todavia, a partir do momento em que o motivo de o aluno a ler o livro não seja mais o êxito no exame, mas a aquisição do conteúdo, o motivo que era apenas compreendido, transforma-se em “motivo eficiente”. “Produz-se uma nova ‘objetivação’ das suas necessidades, isto quer dizer que elas se elevaram de um grau” (Leontiev, 2004, p. 319). Assim a leitura deixa de ser uma ação e torna-se uma atividade. O motivo, portanto, nos impulsiona a atingir um objetivo a ele diretamente relacionado.

Outro conceito importante relacionado à atividade, é a relação entre ação e operação.

Por operação entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem de condições em que é dado este fim (Leontiev, 2004, p. 323).

O autor explica que uma ação pode ser executada por meio de diversas operações. Na ação de memorizar um poema, por exemplo, é possível realizar diversas operações, como copiá-lo, repeti-lo diversas vezes interiormente ou em voz alta, gravá-lo e depois ouvi-lo. Em todos os casos, as operações para a memorização do poema são diferentes, no entanto, estão inseridas numa mesma ação: memorizar. Assim, uma operação é desencadeada para a resolução de um problema, logo ela é um ato consciente, pois visa um fim, que pode se tornar uma prática automatizada.

Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico [...] que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes

são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático (Leontiev, 1988, pp. 74-75).

A afirmação de Leontiev mostra que as ações se transformam em operações que mais tarde se transformam em um ato automático. Para tanto, é necessário “[...] que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (Leontiev, 1988, pp. 74-75).

Tomemos como exemplo a alfabetização: para aprender a ler e a escrever diversas ações devem ser realizadas, como: a grafia, a identificação, diferenciação e escrita das letras, a compreensão sobre a constituição da palavra, as várias combinações de letras utilizadas para a formação de sílabas, a reprodução de meios para a compreensão da constituição das palavras, bem como a identificação de rimas, aliteraões, conceito de letra, de palavra escrita. Enfim, para aprender a linguagem escrita, diversas ações são necessárias, até que se torne uma prática automatizada, ou seja, uma operação.

Quando um sujeito não dominou por completo a ação de decodificar uma palavra, a ação de ler exige atenção deliberada para ser decifrada, pois, de fato, ainda não há operação, mas prevalência de ações, logo o significado da palavra fica em segundo plano. As ações para a aprendizagem da escrita devem mobilizar a atenção do estudante, ou seja, ocupar o seu psiquismo. Apenas quando essa ação se automatiza e se torna uma operação, ocorre de fato a aprendizagem da leitura.

Ações automatizadas indicam que houve aprendizagem e desenvolvimento psíquico no sujeito, pois “[...] um nível de desenvolvimento suficientemente elevado das operações permite a passagem à execução de ações mais complexas que podem por sua vez fazer aparecer novas operações suscetíveis de levar a novas ações etc.” (Leontiev, 2004, p. 325).

As operações permitem o desenvolvimento das estruturas do pensamento mais complexas, assim como o surgimento de novas ações, portanto, novas atividades.

Cabe destacar ainda o conceito de neofomações, porque, para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, esse conceito explica o movimento do desenvolvimento psíquico. Segundo Vigotski (1996, pp. 253-254):

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado.

Leontiev (2004, p. 289) chama as neoformações de “órgãos fisiológicos do cérebro”, os quais são, nas palavras do autor, “[...] órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais, de morfologia constante, mas distinguem-se por serem neoformações que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogenético)”.

Portanto as neoformações, ou melhor, sínteses complexas das funções psíquicas, formam-se no decurso da apropriação pela criança dos modos de agir, objetos e fenômenos desenvolvidos pela humanidade, que lhe exigem determinadas formas de reagir e de interagir. Explicam Tuleski e Eidt (2016, pp. 53-54):

Tais exigências, por sua vez, mobilizam funções ainda não completamente desenvolvidas, as quais se colocam em movimento para atender às exigências sociais externas. Nesse processo se produz e modifica-se a atividade infantil, que reconfigura em novos patamares as funções psíquicas, instituindo formas cada vez mais independentes entre elas.

Destacamos esse processo na apropriação da linguagem escrita. A princípio a criança não possui consciência da estrutura sonora da sua fala. No início, para escrever, apoia-se na verbalização da palavra, ou seja, precisa falar em voz alta para escrever. À medida que a atenção da criança e a percepção do aspecto sonoro da palavra são dirigidas, por meio do ensino intencionalmente organizado, para a estrutura sonora da palavra, a criança se torna capaz de desempenhar essa tarefa sem o apoio vocal para realizar um registro escrito, porque a sua atenção e percepção, dentre outras funções psíquicas, desencadearam um processo interno de desenvolvimento. Mas é importante destacar que também compreender o aspecto semântico da palavra é fator imprescindível para o desenvolvimento de neoformações.

O movimento apresentado revela um processo contínuo de desenvolvimento dos sujeitos, que não é natural e, no campo educacional, isso significa que para a ação (se apropriar de um determinado conteúdo) tenha significado para o estudante, é indispensável que ela seja gerada pelo motivo impulsor da **atividade de estudo**, e para que o estudante sinta necessidades e motivos para agir num nível superior, é essencial que o contexto (sala de aula) gere a necessidade de novas ações.

Leontiev (1975) afirma que, para uma aprendizagem consciente, é essencial que a atenção da criança seja dirigida para a atividade proposta. O autor problematiza: o que a criança conscientiza da instrução recebida? Como conscientiza? Em resposta às questões: a criança toma consciência do material para o qual a sua atenção foi atraída. Mas esse processo não é tão simples quanto pareça, é muito mais complexo.

Para compreender essa questão, o autor exemplifica o ensino da ortografia. Para ensinar ortografia, o professor apresenta aos estudantes charadas e adivinhações e solicita que desenhem e escrevam o texto ou a palavra referente ao conteúdo do enigma. Então o autor questiona: “Qual a tarefa desse exercício, para que serve?” A ação não consiste em ensinar ortografia, mas adivinhar, ou seja, o exercício não contribui para tomar consciência do aspecto ortográfico das palavras.

Desse modo, o exercício não garante a conscientização do aspecto ortográfico das palavras, pois a atenção dos estudantes está voltada para o conteúdo da charada e não para a escrita das palavras. Assim, o estudante acaba por conscientizar aspectos distintos dos objetivos da atividade proposta e essa questão torna-se fundamental para a organização do ensino. Portanto, do ponto de vista didático, é importante que o professor conduza a atenção dos estudantes para o conteúdo o qual objetiva ensinar.

O quadro teórico apresentado aponta caminhos importantes para refletirmos sobre a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento psíquico da criança em processo de alfabetização. Compreender as especificidades dos conceitos científicos é essencial para percebermos que a semântica das palavras comporta níveis de organização do pensamento. O conceito de atividade fornece pistas que orientam a organização do ensino. Além disso, a relação entre pensamento e linguagem e a periodização do pensamento conceitual são fenômenos cruciais para entender que os significados das palavras evoluem para uma estrutura categorial, fundamental para o desenvolvimento de um pensamento capaz de generalizar e que a aprendizagem da palavra

escrita se fundamenta num sistema de relações. Ademais, compreender o funcionamento do psiquismo em cada período do desenvolvimento são condições importantes para o compreender que é no processo de desenvolvimento da linguagem que o pensamento se desenvolve e a alfabetização ocorre.

1.4 Nível de desenvolvimento dos estudantes da pesquisa

Planejar é uma das funções fundamentais do professor, pois é o momento de refletir e propor objetivos sobre algo que queira ensinar, portanto, é preciso pensar na “organização da aprendizagem” e na “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Planejar permite agir para um determinado fim, mobilizar a atenção e gerar motivos para a realização da atividade, o que significa afirmar que o conteúdo, a forma e o estudante para o qual o ensino é ofertado devem ser a atenção da escola.

Preocupada com os aspectos didáticos no processo de ensino, Martins (2011, p. 232) afirma que “a tríade - conteúdo – forma – destinatário – se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino”. Concordamos com Dangió e Martins (2018, p. 232, grifos das autoras), no que tange à alfabetização “[...] o nosso enfoque confere centralidade, agora, na *linguagem escrita* (conteúdo), no tipo/modo de *ensino* (forma), levando-se em conta o *aluno* (destinatário), acerca de quem não podemos preterir a análise das *condições sociais de desenvolvimento*”. Além disso, um bom planejamento exige do professor analisar o conhecimento já consolidado por seus estudantes, para atuar na zona de desenvolvimento iminente.

Assim, como o objetivo desta pesquisa é contribuir com a organização do ensino da escrita por meio de uma pesquisa interventiva com coleta de dados em campo, realizamos uma avaliação retrospectiva em três etapas, buscando observar as características do pensamento dos estudantes a respeito da representação da palavra (conceito) já consolidadas, bem como daquelas em desenvolvimento para realizarmos as intervenções necessárias.

A avaliação à qual se refere à primeira etapa ocorreu no dia dois de junho de 2022, momento em que acreditávamos que os estudantes já apresentavam compreensão sobre o que é a palavra escrita. Para tanto, propomos uma atividade envolvendo a literatura infantil “A caixa

Maluca”, de Flávia Muniz. Trata-se de uma história onde os animais são protagonistas e ficam curiosos em descobrir o que há dentro de uma caixa encontrada na floresta. O texto incita curiosidade e a imaginação.

Iniciamos apresentando a capa do livro, a ilustração, a leitura do título da história, do autor e ilustrador. Em seguida, indagamos os estudantes: “O que pode haver dentro da caixa?” A finalidade da pergunta foi observar a interação comunicativa e as palavras que os estudantes utilizaram para designar “coisas” que supostamente poderia haver na caixa.

Em segundo momento, na leitura do texto, os estudantes foram levados a inferir o que poderia haver na caixa, quando o sapo, o leão e o macaco a disputavam em descobrir o que havia dentro da caixa: “O que há na caixa que possa interessar ao sapo?” “E ao leão?”, “E ao macaco?”. Assim foi possível observar as suposições dos estudantes.

Após a leitura da história, questionamos os estudantes sobre o que eles colocariam dentro da caixa, para observar a apreensão da palavra como representação de algo e ainda se eram capazes de utilizar categorias para eleger objetos, portanto, como expressavam suas ideias pela via da oralidade.

Pesquisadora: Crianças, se vocês tivessem encontrado a caixa, o que gostariam que houvesse dentro dela?

A. F. S. P.: Um osso.

Pesquisadora: Um osso? Por que um osso?

A. F. S. P.: Pro meu cachorro.

Pesquisadora: T., e você?

T. M. A.: Milho.

Pesquisadora: Por que milho?

T. M. A.: Pra minha galinha.

Pesquisadora: E você S.?

S. G. O. S.: Um filhotinho de cachorro.

Pesquisadora: Por quê?

S. G. O. S.: Porque eu gosto de cachorro.

Os estudantes utilizaram a palavra seguindo o mesmo critério da história, animais, sem qualquer interferência da pesquisadora para isso. Utilizaram nomes de animais, de sua preferência, ou algo relacionados a eles, como a alimentação, para nomear aquilo que possivelmente poderia haver na caixa.

Vigotski (2000) explica que só entendemos a relação entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento social da criança, quando observamos a unidade entre comunicação e generalização, ou seja, as relações entre pensamento, palavra, generalização e comunicação. A expressão do pensamento pela linguagem reflete a realidade conhecida pelo sujeito e as generalizações que foram capazes de realizar. Pela via da face fonética, as crianças expressaram suas experiências de vida. Utilizaram a palavra para comunicar, nomear os objetos, animais, alimentos, conhecidos pela experiência empírica, não ultrapassando a “representação sensível do objeto”.

No segundo encontro, dia nove de junho, realizamos outra atividade de avaliação e utilizamos para isso outro texto literário. Nesse encontro o intuito foi analisar como as crianças faziam uso do registro, ou seja, a capacidade de representar suas ideias no papel.

Iniciamos apresentando a capa do livro “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha. Em seguida, questionamos os estudantes se eles imaginavam sobre o que a história contaria.

Em seguida, apresentamos as informações contidas na capa e instigamos os estudantes a lerem o título da obra e a autora.

A história retratada nos tempos das cavernas conta que Nicolau tinha uma ideia na cabeça. Em um dia, ele ouviu a ideia do João e, desse modo, passou a ter duas ideias na cabeça. Após isso, Nicolau falou com Maria, Pedro, Manuela e mais uma porção de gente. Na literatura, as ideias são apresentadas por meio de desenhos.

Após ouvir a leitura da história, levamos os estudantes a refletirem sobre o conceito de ideia.

***Pesquisadora:** Crianças, as ideias são importantes para resolvermos algumas coisas, solucionar problemas, ou seja, para resolver um problema, eu posso ter uma ideia.*

Sempre inventamos alguma coisa a partir de uma necessidade. Então, o que é ter uma ideia mesmo?

K. H. R. S. A.: *Usar a cabeça pra pensar.*

Pesquisadora: *Vou dar alguns exemplos: Para se proteger da chuva, qual foi a ideia da humanidade?*

Crianças: *Casa, cabana.*

K. H. R. S. A.: *Guarda-chuva*

Pesquisadora: *Para não ter de andar só a pé, o que a humanidade inventou?*

F. H. S. R.: *Carro.*

A. F. S. P.: *Skate.*

S. G. O. S.: *Moto, carroça.*

H. G. S. G.: *Avião, Bicicleta.*

H. G. M. T. M. A.: *Ônibus.*

K. H. R. S. A.: *Jeep.*

H. G. M. T. M. A.: *Caminhão.*

[...]

Pesquisadora: *Muito bem! Antigamente, lá na época do Nicolau, as pessoas comiam com as mãos, qual foi a ideia para não comer mais com as mãos?*

K. H. R. S. A.: *Garfo, colher.*

H. G. S. G.: *Faca.*

H. G. M. T. M. A.: *Pau pra comer comida de japonês.*

Pesquisadora: *Hashi! Então vejam, quantas ideias as pessoas tiveram! Agora, outra ideia: para não ter que andar descalço, o que a humanidade inventou?*

Y. M. M.: *Chinelo.*

F. H. S. R.: *Sapato.*

Arthur de Lima: *Tênis.*

F. H. S. R.: *Sandália.*

A. F. S. P.: *Bota.*

Pesquisadora: *Então as pessoas criaram os calçados. Agora, quais outras ideias a humanidade teve que vocês podem me falar?*

H. G. M. T. M. A.: *Dinheiro.*

Pesquisadora: Dinheiro pra quê?

H. G. M. T. M. A.: Pra comprar e vender para os outros e ganhar mais dinheiro.

Pesquisadora: Que outras ideias os homens tiveram?

A. F. S. P.: Lápis.

Pesquisadora: Para que o lápis

K. H. R. S. A.: Para escrever coisas.

Buscamos mostrar para as crianças que pensar pode ser divertido e que necessidades podem gerar ideias para solucionar problemas. Após o diálogo, propusemos aos estudantes o registro de uma ideia ou pensamento, para analisarmos a capacidade deles de registrarem uma representação mental, capacidade tocante à aprendizagem da escrita.

Pesquisadora: Agora vou propor que vocês registrem uma ideia bem legal e depois vamos socializar as ideias de vocês, assim como Nicolau fez na história com os amigos dele.

Nesse momento, foi entregue uma folha de sulfite para cada estudante. Depois de algum tempo, a pesquisadora questionou cada um a respeito dos seus registros. Seguem alguns relatos:

Pesquisadora: K, qual foi a sua ideia?

K. H. R. S. A.: Eu fiz 8 sóis e 8 nuvens e um patinete voador que carrega um suco.

Figura 2

Dia 02/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisa (2022).

Pesquisadora: *Que legal, assim vai voar e nem vai sentir sede na viagem!*

Pesquisadora: *L, conta a sua ideia pra mim?*

L. C. M.: *Era uma menina que perdeu os seus poderes, aí, ela vivia no sol com a sua capsula. Então ela voou, voou até o sol.*

Pesquisadora: *Você desenhou uma casa?*

L. C. M.: *Sim! Com foguete pra ela voar!*

Figura 3*Dia 02/06*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Pesquisadora: *A, qual foi a sua ideia?*

A. P. L. C. M.: *A minha ideia foi desenhar carros dentro de bolhas.*

Pesquisadora: *Para que servem as bolhas?*

A. P. L. C. M.: *Pra quando eles baterem não estragar o carro.*

Pesquisadora: *Boa ideia para evitar acidentes!*

Figura 4*Dia 02/06*

Nota. Fonte: Arquivo da autora (2022).

Constatamos que os estudantes foram capazes de registrar o seu pensamento por meio do desenho, portanto possuem a capacidade simbólica, ou seja, compreendem que algo pode ser representado por outra coisa. Fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, pois o desenho também é um meio de registrar o pensamento.

A linguagem que se antecipa ao desenho corrobora para um importante desenvolvimento mental – a intenção de desenhar algo. Essa possibilidade de planejar o que será desenhado terá importância central para o desenvolvimento da escrita, entretanto, o desenho infantil corresponde a uma fase anterior à escrita. (Franco e Martins, 2021, p. 149).

Porém, o ponto mais significativo na alfabetização ocorre quando a criança entende que, além de desenhar coisas, pode desenhar a própria fala: “Esse fato demanda da criança a

conscientização e o conhecimento da percepção auditiva em relação ao uso das letras representativas dos sons que são percebidos” (Dangió e Martins, 2018, p. 167).

Nesse sentido, dando continuidade à nossa pesquisa de campo, propusemos outra atividade aos estudantes, mas agora com o foco no registro de palavras. Para tanto, buscamos promover necessidades e motivos nos estudantes para o registro escrito.

O encontro ocorreu no dia 13 de junho e a atividade também partiu da literatura “Nicolau tinha uma ideia”. Retomamos a história e discutimos sobre as ideias apresentadas na história, com destaque a ideia de Nicolau, a roda e a sua utilidade. Na sequência, propomos aos estudantes:

***Pesquisadora:** Vamos fazer de conta que Nicolau existe e que ele vive em um pequeno povoado, como vamos avisá-lo que a sua invenção, a roda, é muito importante para nós?*

***Y. M. M.:** Desenhando.*

***L. C. M.:** Com o celular.*

***Pesquisadora:** Mas nós não temos celular para avisar ele.*

***Y. M. M.:** Desenhar.*

***Pesquisadora:** Desenhar o que?*

***Y. M. M.:** A Roda.*

***Pesquisadora:** Só a roda?*

***H. G. M. T. M. A.:** E o carro.*

***Pesquisadora:** Então, nós vamos avisar o Nicolau que a invenção dele foi muito importante. Como podemos fazer isso? A Y. disse que desenhando. Além de desenhar, o que podemos fazer?*

Ninguém respondeu.

***Pesquisadora:** Na época do Nicolau, como as pessoas escreviam?*

***Crianças:** Nas pedras, nas cavernas.*

Colocamos o papel *crafit* na parede e, então, sugerimos:

Pesquisadora: Vamos registrar neste espaço um recado para o Nicolau, contando pra ele que a invenção dele, a roda, foi e é muito importante para nós.

A. L. F. H. S. R.: Mas o Nicolau existe?

Pesquisadora: Vamos fazer de conta que ele existe. E a professora vai transportar o recado de vocês numa máquina do tempo...

Crianças: Legal! Legal!

Pesquisadora: O Nicolau sabe ler, como podemos avisá-lo também?

L. C. M.: Escrevendo!

Pesquisadora: Isso mesmo! Podemos escrever para ele! Então, vamos avisar o Nicolau!

Depois que as crianças registraram no papel *Crafit*, questionamos cada estudante a respeito do seu registro.

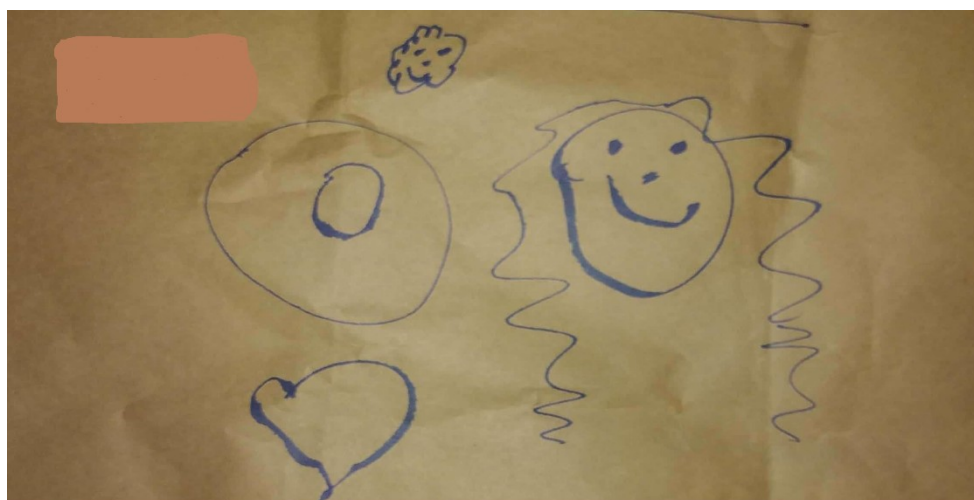
Pesquisadora: L, o que você fez?

L. C. M.: Eu pensei num agrado com o coração que representa o amor. Um agrado pela invenção da roda. E uma carinha feliz porque ele inventou a roda.

Pesquisadora: Gostei do seu recado.

Figura 5

Data 13/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Pesquisadora: Conta pra mim o seu recado.

F. H. S. R.: Eu desenhei um prédio, um carro.

Pesquisadora: O que você escreveu aqui?

F. H. S. R.: Uva, queria escrever igual o Nicolau.

Pesquisadora: O que mais você fez?

F. H. S. R.: O foguete e o Nicolau.

Pesquisadora: O que é isso?

F. H. S. R.: O pão.

Pesquisadora: Por que você desenhou o pão?

F. H. S. R.: Porque estava lá o pão pra ele comer.

Figura 6

Data 13/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Pesquisadora: A, me conta o seu recado.

A. P. L. C. M.: Aqui é uma carroça e aqui tem uma criança brincando de skate e aqui uma criança desenhando uma roda na pedra.

Figura 7*Data 13/06*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Os estudantes recorreram ao desenho e não à escrita de palavras para expressarem as suas ideias, mesmo afirmando que o Nicolau já sabia ler. Esse episódio confirma a nossa hipótese de que a ausência do conceito de palavra escrita mantém o aprendiz na representação gráfica sob a forma de desenho, o que significa que, para a tarefa apresentada, os estudantes ainda estavam na representação de primeira ordem: o desenho, indicando a necessidade de trabalharmos a representação de segunda ordem: a grafia das palavras. Com o exposto até o momento, visamos demonstrar que o conceito de palavra, elaborado gradativamente ao longo do desenvolvimento cultural da criança, revela-se unidade de análise não apenas das articulações entre linguagem e pensamento, mas, sobretudo, para a compreensão das vinculações internas essenciais que se estabelecem entre linguagem oral e linguagem escrita.

Os desenhos elaborados adquiriram uma função simbólica de primeiro grau, representaram uma ideia, um episódio da literatura, mas não palavras escritas, as quais correspondem uma função simbólica de segundo grau.

Queremos destacar que a capacidade de abstração, no nível da escrita, “[...] apenas será possível se a criança possuir um conjunto de condições psicológicas já trilhado, se ela for capaz de abstrair, por meio da linguagem de sons, o mundo material” (Franco e Martins, 2021, p. 151). Para a educação escolar e, em particular para a alfabetização, é necessário “[...] centrar-se no processo de representação e possibilidades de desenvolvimento de conceitos, buscando gerar na criança, ao final desse processo, a necessidade de representar graficamente a sua ideia. Só assim o processo de alfabetização terá sucesso [...]” (Franco e Martins, 2021, p. 151).

O desenvolvimento do pensamento da criança (destinatário) ao nível da escrita (conteúdo) exige um processo de complexificações das estruturas de generalização, que passa pelo pensamento sincrético – capacidade em compreender que algo pode ocupar o lugar de outra coisa – perpassando pelo pensamento por complexos – possibilidade de categorizações e generalizações mais elaboradas – para alcançar o pensamento abstrato (conceitual). De acordo com Franco e Martins (2021, p. 112), “quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz no bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita como ferramenta do psiquismo complexo”.

Com isso, acreditamos que as mediações pautadas na centralidade do conceito de palavra potencializam a relação fonema-grafema no ato de escrever e grafema-fonema no ato de ler. É o que veremos na próxima seção.

2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA INFÂNCIA

A escrita está vinculada à primeira linha do desenvolvimento cultural da humanidade, é um sistema complexo de signos e a sua aprendizagem não se restringe ao traçado da letra (Vigotski, 2021), por isso escrever exige a habilidade de utilizar uma linguagem abstrata representada por palavras e compreendê-la requer apropriação dos conceitos nela consubstanciados. Portanto, o domínio da escrita está relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isso se deve à atividade cognitiva das gerações anteriores que desenvolveram um meio de representar suas ideias por meio da linguagem escrita, logo está relacionada a complexificação do psiquismo humano. Já a capacidade de compreender os significados das palavras e escrever passa pela aprendizagem conceitual e por um processo de reconstrução, nas propriedades do indivíduo, da atividade psicológica historicamente formada na espécie humana.

Sobre a apropriação da escrita, explica Vigotski (2021, p. 128):

Essa forma superior [...] consiste no fato de que a fala escrita se transforma de simbolismo de segunda ordem em simbolismo de primeira ordem. Os símbolos escritos iniciais servem de representação dos símbolos verbais. A compreensão da fala escrita realiza-se por meio da oral. Contudo, gradualmente, esse caminho se encurta, o elo intermediário em forma de fala oral desaparece e a fala escrita transforma-se em simbolismo direto, que é assimilado da mesma forma que a oral. Basta imaginar a grande ruptura que ocorre em todo o desenvolvimento cultural da criança graças ao domínio da fala escrita, graças à possibilidade de ler e, conseqüentemente, conviver com a experiência de tudo o que o gênio humano criou no campo da palavra escrita para compreender o momento crucial que vivencia a criança ao descobrir a escrita.

Nesse sentido, a alfabetização requer a compreensão dos sons da fala a partir da análise dos sons das palavras, assim como a compreensão das relações fonema/grafema na ação de escrever e grafema/fonema na ação de ler. Esse é um processo de formação ativa, pois possibilita o desenvolvimento de funções cognitivas novas, funções psicológicas superiores que nos hominizam no âmbito cognitivo.

Além disso, é na prática social, na interação entre pessoas, que a atividade psicológica culturalmente elaborada para escrever, ler, compreender, constitui-se, pois, como defende Vigotski (1998), todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no processo de desenvolvimento de cada pessoa. Primeiramente no plano social, intersíquico; posteriormente no plano individual, intrapsíquico.

Esse processo não é estanque, pois “a transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (Vigotski, 1998, p. 75, grifo do autor). Tornar-se “intra” exige tempo e necessita de mediações, compreensão e tomada de consciência.

Os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural trazem para a pesquisa uma abordagem metodológica que permite analisar o desenvolvimento do psiquismo da criança. Leontiev (1988, p. 63), ao tratar sobre a questão metodológica no que tange o desenvolvimento infantil, aponta que:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo [...] é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

No caso do processo de apropriação da escrita, as condições concretas da criança se referem às relações de conhecimento produzidas em sala de aula, cujo objetivo ensinar e aprender deve ser explícito entre os sujeitos da relação – professor e estudante – que ocupam lugares diferentes. Ao mesmo tempo, é a via pela qual o professor é capaz de observar os saltos qualitativos que vão se constituindo no psiquismo da criança, já que o domínio da linguagem escrita se constitui em uma função psicológica superior.

Explicam Franco e Martins (2021, p. 110, grifo nosso):

Quando a criança faz uso da palavra/conceito, tem-se a possibilidade da representação de algo, e esse momento marca o início de um longo processo que traz em seu bojo a possibilidade do desenvolvimento da escrita enquanto ferramenta psíquica. O ponto de partida para a compreensão desse processo é a palavra – **a palavra é o signo dos signos** –, mas será preciso explicitar como a palavra se edifica na qualidade de conceito, ou seja, como ocorrem as relações internas entre ideias que se expressam no significado da palavra.

Nesse sentido, a intencionalidade da ação pedagógica faz da educação escolar um lugar de aprendizagem da escrita e de desenvolvimento do psiquismo. Mas como compreender esse processo de desenvolvimento? Vigotski (2021, p. 123) responde com a seguinte afirmação: “se não conhecermos essa pré-história da escrita infantil, não entenderemos como a criança passa a dominar de imediato a complexa forma de comportamento cultural – a fala escrita”. Assim, nesta seção, nosso objetivo é explicitar o processo de desenvolvimento da escrita na criança e as capacidades necessárias à alfabetização, bem como os excertos da nossa pesquisa de campo.

2.1 O desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, segundo a psicologia histórico-cultural

Vigotski (2021) identifica o processo de desenvolvimento da linguagem escrita como uma espécie de continuidade das diversas atividades simbólicas pelas quais a criança passa: os gestos, o jogo simbólico e o desenho.

Segundo o autor, a escrita se inicia quando aparecem os primeiros sinais visuais, sendo o gesto o primeiro deles: “o gesto é o primeiro signo visual em que está contido o futuro da escrita da criança, assim como a semente contém o futuro carvalho. [...] o gesto é a escrita no ar, e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado” (Vigotski, 2021, p. 108).

Em seus estudos para analisar a ação de desenhar pela criança, Vigotski (2021) mostra que elas utilizam a dramatização por meio de gestos sobre os quais elas deveriam expor no desenho, ou seja, existe uma relação íntima entre a representação por gestos e por desenhos, logo resulta numa produção simbólica. Em uma experiência com uma criança que deveria representar uma corrida, o autor relata que ela começa a desenhar com os dedos o movimento “[...] os

tracinhos e pontinhos isolados que surgem no papel, ela os vê como a representação da corrida. Quando passa para a representação do pular, sua mão começa fazer o movimento que representa pulos e, no papel, surge o mesmo movimento” (Vigotski, 2021, p. 110). Importante caminho para o desenvolvimento da ideia de representação.

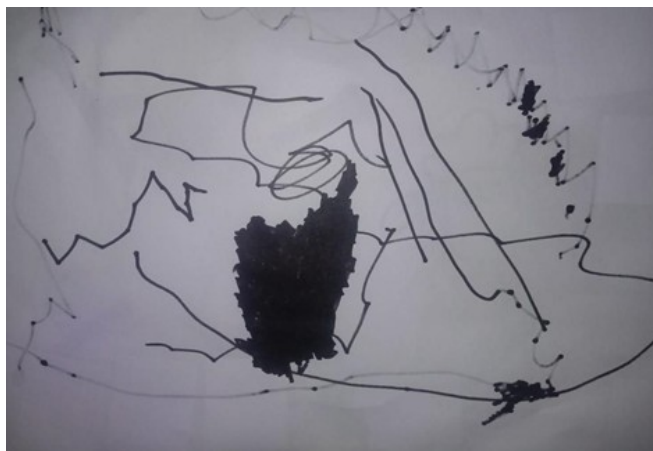
O segundo momento fundamental para a formação da atividade simbólica, segundo Vigotski (2021), são os jogos infantis. Durante o jogo, os objetos podem significar outras coisas. Em uma situação imaginária, o pensamento da criança é dirigido por ideias, por exemplo, uma colher pode se tornar um avião, um cabo de vassoura, um cavalo; uma boneca pode se tornar uma médica e um dinossauro de borracha, o paciente. Essa atribuição de papéis aos objetos é uma representação simbólica de segunda ordem, ou seja, o objeto adquire uma função de signo no jogo, atividade que contribui para o desenvolvimento da escrita, porque se constitui num sistema de simbólico. Afirma o autor: “na brincadeira, para criança, tudo pode ser tudo. Isso pode ser explicado porque o objeto adquire a função e o significado do signo graças apenas ao que o gesto lhe confere. Fica claro que o significado está no gesto e não no objeto” (Vigotski, 2021, p. 112). Complementa, esse estágio peculiar se refere à escrita objetual da criança, que é quando, no início da apropriação da escrita, ela representa não o som, mas ao objeto do qual a palavra se refere.

Em relação ao desenho, o autor explica que ele se inicia quando a linguagem falada está bem desenvolvida. Dangió e Martins (2018; p. 164), explicam que “por meio do desenho, a criança tem a oportunidade de registrar o seu pensamento, fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, visto que a humanidade sentiu a necessidade de registrar o pensamento também por meio desse instrumento complexo”. As autoras ainda complementam que “outro fator de aproximação entre o desenho e a escrita reside na não semelhança do desenho e da palavra com o objeto referendado, ocorrendo o processo de simbolização desencadeado por sua representação arbitrária”.

Em uma ocasião, uma criança de 3 anos realizou alguns rabiscos claros e outros mais escuros. Apontou para o mais escuro e disse: “Um dinossauro no escuro”. Nesse contexto, o desenho pode ser considerado um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita, porque a cor escura desempenhou um mecanismo que marcou uma linguagem expressa no desenho.

Figura 8

Desenho de uma criança de 3 anos



Nota. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além disso, segundo Vigotski (2000), quando a criança desenha com base em sua memória, ela faz com apoio da fala, contando uma história. A principal característica dessa ação é que ela possui um certo grau de abstração, dirigida por uma representação verbal. A ilustração abaixo mostra essa situação.

Figura 9

Desenho da mesma criança, mas agora com 4 anos.



Nota. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No desenho, a criança de 4 anos relatou que o pássaro urutau foi procurar comida e, com o dedo indicador, apontou para as letras “U”, imitando o canto da ave, que emite um som agudo e vai diminuindo a sua amplitude.

O traço principal dessa forma é uma abstração que, por sua natureza, necessariamente impõe alguma representação verbal. Vemos, desse modo, que o desenhar é uma fala gráfica que surge com base na fala verbal. Os esquemas que diferenciam os primeiros desenhos infantis, nesse sentido, lembram-nos os conceitos verbais que comunicam apenas as características essenciais dos objetos. Mas uma diferença característica desse estágio da fala é que, diferentemente da fala escrita, isso ainda é simbolismo de primeira ordem. A criança representa não a palavra, mas os objetos e as imagens desses objetos (Vigotski, 2021, p. 120).

Vigotski (2000) esclarece que, quando começamos a ensinar a criança a ler e a escrever, existe pouca motivação por parte dela, ou seja, não sente necessidade da escrita e possui uma ideia vaga sobre a sua utilidade social.

As colocações do autor se evidenciam quando em nossa intervenção solicitamos aos estudantes a elaboração do recado ao Nicolau, comunicando-o que sua invenção, a roda, foi muito importante para nós. Vimos que as crianças não utilizaram a escrita como registro para dar o recado, mas o desenho.

No campo educacional, importa considerar que o ensino da escrita deve ser intencional. Fazemos tal afirmação como base na ideia de que “os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconsciente de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual” (Vigotski, 2000, p. 318), como tomar consciência da própria fala.

A escrita exige da criança uma ação analítica, enquanto na fala, ela não tem consciência dos sons que emite. Para escrever, esclarece Vigotski (2008, p. 124) ela “[...] tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes”. Em outra obra, afirma: “Na escrita, [...] ela [a criança] deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (Vigotski, 2000, p. 316).

O autor ainda aponta que, até o momento de a criança iniciar o estudo da escrita, as operações psíquicas necessárias para sua aprendizagem ainda não estão concluídas ou até mesmo desenvolvidas. Isso ocorre porque “[...] a aprendizagem se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento”. (Vigotski, 2000, p. 318). Logo, a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psíquicas mais complexas, capacidades geradas com a apropriação da escrita.

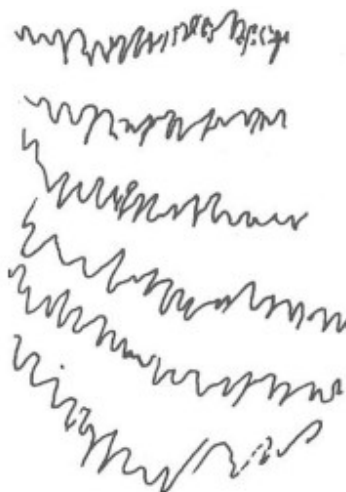
Luria (1988) realizou um estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita na criança e também demonstrou que a história da escrita infantil se inicia muito antes de o professor colocar um lápis em sua mão. Pedia às crianças que não sabiam ler e escrever que memorizassem várias palavras ou sentenças ditadas por ele. De maneira proposital, o número de palavras ou sentenças era superior do que aquele em que a criança era capaz de se recordar. Após ficar claro para a criança a dificuldade em memorizar todas as palavras ou sentenças ditadas, o pesquisador, então, aconselhava que ela passasse a escrever.

Na maioria das situações, a criança se sentia desorientada, então “dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, [...] sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que iríamos dizer (Luria, 1988, p. 147). Sobre o experimento de Luria, Vigotski (2021, p. 124) destaca que quando a criança era capaz de utilizar esse meio como um auxílio para a memória, [...] os traços de lápis deixavam de ser para ela simples brinquedos, transformando-se em signos para a memorização de representações correspondentes”.

Os experimentos de Luria (1988) demonstraram que as crianças de 3 a 4 anos, na fase denominada “pré-instrumental”, não eram capazes de relacionar a escrita como meio, a criança escrevia imitando o adulto, por meio de rabiscos, sem atribuir significado a escrita.

Figura 10

Reprodução da imagem do experimento de Luria



Nota. Fonte: (Luria, 1988, p. 149).

Nesse estágio, o ato de escrever está relacionado “[...] à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em ‘escrever como os adultos’; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (Luria, 1988, p. 149). A compreensão da criança é que existe uma escrita utilizada pelo adulto.

No campo educacional, Martins e Marsiglia (2015, p. 47) destacam que “atuando na área de desenvolvimento iminente da criança, o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e, assim, assuma uma função de operação psicológica”.

Em nível mais avançado, denominada por Luria (1988, p. 162) de “atividade gráfica diferenciada”, revelada em crianças de 4 e 5 anos, o registro apresentou o ritmo da fala, isto é, as palavras, com marcas pequenas e as frases longas, com marcas longas. Um exemplo de Luria (1988, p. 162) descreve essa passagem:

Demos a Lyuse, quatro anos e oito meses de idade, um certo número de palavras: mamãe, gato, cachorro, boneca. Ela anotou todas com os mesmos rabiscos, que não diferiam uns dos outros. A situação mudou consideravelmente, todavia, quando lhe demos também longas sentenças com palavras individuais: 1) Menina; 2) Gato; 3) Zhorzhik está

patinando; 4) Dois cachorros estão caçando o gato; 5) Há muitos livros na sala, e a lâmpada está queimada; 6) Garrafa; 7) Bola; 8) O gato está dormindo; 9) Nós brincamos o dia inteiro, depois jantamos e, em seguida, voltamos a brincar outra vez. Na escrita que a criança produziu então, as palavras individuais foram representadas por pequenas linhas, mas as sentenças longas foram "escritas" como voltas complicadas; e quanto maior a sentença, mais longa a volta escrita para expressá-la.

Desse modo, as linhas são signos primitivos indicadores para a memória, ou seja, as anotações auxiliam a criança recordar as palavras e as frases ditadas. Segundo (Vigotski, 2021, p. 125), “[...] podemos ver nesse estágio mnemotécnico o presságio da futura escrita”.

É importante considerar, para uma criança que vive em uma cultura letrada, em vez de rabiscos, pode utilizar letras e números para escrever, seguindo o parâmetro de tamanho, relacionando a palavra (poucas letras) e a frase (muitas letras) ou até mesmo o tamanho da palavra fazendo referência ao que ela representa, por exemplo, a palavra formiga pode ser representada com poucas letras, pelo motivo de ser um inseto pequeno.

Nesse ponto, destacam Martins e Marsiglia (2015, p. 52) que, com a introdução de alguns elementos como quantidades para expressar a escrita das palavras ou frases, ocorre uma relação entre signo e significado a servir de meio auxiliar para a memória. No campo educacional, as autoras complementam:

[...] nessa fase é importante que o professor garanta ao aluno o conhecimento matemático introduzindo contagens, quantidades, formas geométricas, grandezas e medidas, pois isso será fundamental não só às especificidades do desenvolvimento lógico-matemático [...], mas também terá expressão essencial no desenvolvimento da escrita. Nesse momento, também devem ser introduzidos os números e as primeiras letras, pois agora a criança deverá ser desafiada a realizar tarefas que incluem esse tipo de recurso, iniciando a apresentação de uma nova técnica.

A técnica à qual as autoras se referem é o aprimoramento da escrita, que Luria menciona em sua pesquisa, por meio da superação dos recursos que a criança utiliza para escrever, como rabiscos indiferenciados, marcas diferenciadas, desenhos e símbolos.

Por isso, por adquirir um alto grau de abstração, a aprendizagem da linguagem escrita não pode ser reduzida a uma apreensão técnica, pois “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, 2000, pp. 312-313).

Martins e Marsiglia (2015, p. 53, grifo nosso), fundamentadas em Davidov, pesquisador russo da Psicologia Histórico-Cultural, a respeito do ensino e aprendizagem da escrita, destacam que, no processo de apropriação,

[...] a análise sonora da palavra é o primeiro passo a ser dado porque a forma fonêmica não é reconhecida pela criança. Para tanto, deve-se desmembrar a palavra, diferenciando seus fonemas. Com isso, o aluno pronunciará a palavra separando seus sons e a fixará por meio do expediente gráfico. Juntamente com a análise sonora, o aluno deve ser apresentado ao nome das letras, fazendo correspondência. Em um primeiro momento [...], o aluno deve examinar as palavras recorrendo a objetos e figuras que lhe auxiliem a reconhecer seu significado normativo. **Podemos concluir, então, que as ações pedagógicas de alfabetização devem iniciar-se pela escrita de substantivos concretos.**

Luria (1986, pp.73-74) explica:

Se apresentarmos a uma criança de 3-5 anos, que já domina a aritmética elementar, duas palavras isoladas, por exemplo, mesa-cadeira e perguntarmos quantas palavras há, ela responderá sem dificuldade ‘duas’. No entanto se passamos dos substantivos concretos aos verbos ou adjetivos, como na combinação o cachorro come ou o limão azedo, a criança não está em condições de dar a resposta correta: claro aqui há uma palavra, cachorro ou limão. Conclui-se que as palavras concretas (substantivos) separam-se e toma-se consciência delas antes que as palavras que designam ações ou qualidades. [...]. A palavra que designa ação e a que designa a quantidade, que são empregadas na prática, ainda não se separam como tais, as crianças ainda não tomou consciência delas.

Solicitar para uma criança desenhar um sentimento, por exemplo, ou até mesmo algo concreto, mas que ela não conheça, é tarefa complexa, pois ela ainda precisa de uma referência, já que seu pensamento se baseia em fatos empíricos.

A “escrita pictográfica” pode ser utilizada pela criança quando os desenhos são, para ela, uma forma de escrita. Segundo Luria (1988), essa fase do desenvolvimento da escrita o desenho está relacionada às experiências. Inicialmente o desenho é brincadeira, em seguida, um meio para o registro. Nesse ponto do seu desenvolvimento, o desenho é um signo mediador que representa um determinado conteúdo. No caso dos estudantes participantes desta pesquisa, na avaliação inicial, o desenho foi o signo utilizado para representar o conteúdo solicitado.

Assim, no campo educacional, nossas ações deverão orientar as crianças na transição da oralidade para a escrita, para a identificação da palavra como unidade linguística da fala. Para tanto, será necessário dirigir a atenção das crianças para a observação de que aquilo que falamos pode ser escrito.

Importante destacar que “O desenvolvimento ulterior 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”. Concomitantemente, ocorre uma reorganização no comportamento e na psique infantil: “[...] a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos” (Luria, 1988, pp. 188-189).

De posse das operações implicadas na escrita, a criança, por volta dos 6 a 7 anos de idade, encontra-se, segundo Luria (1988), na fase da “escrita simbólica”. Entretanto, o autor alerta que isso não significa que a criança compreende o seu uso e destaca a que a “compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa (Luria, 1988, p. 181)”. O uso das letras para escrever, a princípio, é um ato externo, que precisa ser compreendido. Nessa perspectiva, como promover essa aprendizagem?

2.2 Conhecimentos necessários à alfabetização

A escrita é uma atividade complexa que exige da criança um autocontrole do comportamento, o qual decorre da ampliação das funções psíquicas, resultado da internalização dos signos, sendo a linguagem o principal deles.

Para tanto, o primeiro passo para a apropriação da escrita, como já demonstramos, é a **análise do som da palavra**. Davidov (1988, p. 110) revela em suas pesquisas que “[...] a forma do fonema da palavra é amorfa e indiferenciada”. Por essa razão, a criança precisa identificar quais são os sons usados na pronúncia de uma determinada palavra, assim como a função desempenhada por esse som.

Do ponto de vista didático, no processo de ensino da escrita, é fundamental o professor desenvolver ações que **dirijam a atenção da criança** para o registro das sucessões “[...] de sons identificados na escrita da palavra, reprodução da palavra analisada, reestruturação da forma sonora da palavra (descartando sons, mudando sons de lugar etc.). Nesse momento do ensino, ocorre a prevalência do trabalho com a face fonética e fonêmica da palavra” (Franco e Martins, 2021, p. 166).

Davidov (1988, p. 110) afirma ainda que “[...] ao executar esse tipo de tarefa, os alunos descobriram que a nova palavra formada se tornava uma palavra diferente, com significado diferente ou simplesmente se transformava em uma palavra que não tinha sentido”. Com efeito, “[...] **o trabalho com a fonética e com semântica não são processos isolados na produção de conhecimento da língua**, mas sim momentos de um mesmo processo que participam permanentemente na construção do conhecimento” (Franco e Martins, 2021, p. 167, grifo nosso) e que precisam ser organizados sistematicamente pelo professor. Assim, para escrever, é necessário o domínio da estrutura da palavra, pois, ao comparar sons, com auxílio do professor, o estudante será capaz de pensar nas mudanças fonéticas e semânticas que a troca de letras/sílabas provocam (Franco e Martins, 2021).

Segundo Dangió e Martins (2018, p. 168), “[...] para tornar-se um leitor fluente, o aluno necessita desenvolver habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. As habilidades preditas dizem respeito à metalinguagem como capacidade de se refletir sobre a própria língua”. A criança, no processo de alfabetização, precisa tomar consciência da

segmentação das palavras em unidades menores, como também compreender a repetição dessas unidades em outras palavras, é, portanto, o desenvolvimento da **consciência fonológica**:

[...] o trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica direciona-se à complexificação linguística, **destacando-se a consciência de palavras, frases, sílabas e fonemas**. Trata-se, como postulado por Vigotski do trato com **a palavra como unidade de pensamento e linguagem, ou seja, como conceito** que deve ganhar destaque (Dangió e Martins, 2018, p. 175, grifo nosso).

A consciência de palavra está na identificação desta como unidade fonológica da língua. Assim, é necessário propor **ações** para a compreensão das relações fonema/grafema no ato de escrever identificando os elementos sonoros com sua representação escrita. Esse trabalho pode ser feito por meio de diversas **operações**, como: a identificação de **rimas** (identificação da semelhança entre os sons finais das palavras), **aliterações** (identificação dos sons iniciais comuns entre as palavras), **consciência silábica** (identificação das partes que compõem a palavra), **consciência fonêmica** (identificação das unidades menores que compõem a sílaba, exemplo: a capacidade de identificar a diferença entre as palavras bato e pato no som inicial que é *b* em **bato** e *p* em **pato** (Carvalho, 2019). É possível ainda comparar palavras, identificando as semelhanças e as diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. Como requisito necessário à alfabetização, destacamos ainda o reconhecimento do alfabeto português do Brasil e o conhecimento das diversas grafias das letras e outros sinais gráficos.

Freitas (2004) destaca que muitos pesquisadores utilizam os termos consciência fonológica e consciência fonêmica como sinônimos. Segundo a autora, a consciência fonológica compreende a manipulação de diferentes unidades, como rimas, sílabas, já a consciência fonêmica é a capacidade de identificar e manipular fonemas.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese elaborada por Carvalho (2019), a partir das proposições de Lemle (2007) acerca das capacidades básicas requeridas à alfabetização e de Soares (2016) sobre os níveis de consciência fonológica, no qual a autora apresenta os pontos em comum entre as das referidas capacidades (necessárias à alfabetização e dos) e os níveis de consciência fonológica. Importante mencionar que há diferentes níveis de consciência

fonológica, porque há diferentes maneiras por meio das quais uma palavra pode ser dividida em unidades menores.

Quadro 1

Síntese de requisitos necessários à alfabetização

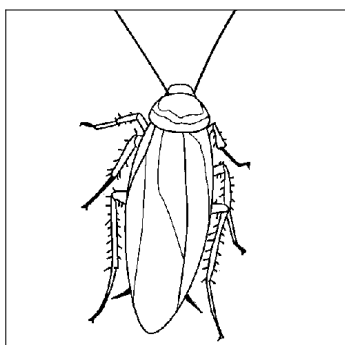
| Capacidades necessárias à alfabetização | Níveis da consciência fonológica | Síntese | Características |
|--|---|------------------------------------|--|
| Ideia de símbolo | ----- | Simbolismo | Compreensão do que é símbolo e que as letras representam os sons da fala. |
| Discriminação das formas das letras | ----- | Grafia das letras | Identificação, diferenciação e escrita das letras. |
| Discriminação dos sons da fala | Consciência de rimas e aliterações | Consciência de rimas e aliterações | Identificação da semelhança sonora entre os sons finais (rimas) e sons consonantais (aliteração) das palavras. |
| | Consciência de sílabas | Consciência de sílabas | Identificação das partes que constituem as palavras. |
| | Consciência fonêmica | Consciência fonêmica | Identificação das unidades menores que compõem as sílabas. |
| Consciência do conceito de palavra | Consciência lexical | Consciência lexical | Compreensão do conceito de palavra, frase. Identificação de palavras numa frase. Criação de frase. |
| Consciência da sentença | | | |
| Organização da página escrita | ----- | Direção da escrita | Compreensão da organização e direção da escrita numa folha pautada ou não. |

Nota. Fonte: Carvalho (2019, p. 175).

Ao considerar a palavra como a unidade mínima de análise na alfabetização, é necessário direcionar ações que levam ao domínio da palavra escrita. Em um primeiro momento, como mostramos em nossa pesquisa de campo, recorrendo a objetos e figuras e o seu respectivo nome, que ajudam a criança a identificar o significado nominal, é a ideia de que o nome dos objetos, aquilo que falamos, pode ser escrito, isto é, as relações entre palavra e objeto que designa.

Trata-se do trabalho com a face fonética da palavra: a escrita se refere à pauta sonora e não às propriedades dos objetos ou conceitos, como tamanho, cor, forma. Nesse sentido é fundamental a compreensão dos sons da fala a partir da análise das palavras, a compreensão das relações fonema/grafema. Daí também a importância do reconhecimento da grafia das letras com o alfabeto ilustrado em sala de aula com substantivos concretos e seus respectivos nomes. Para tanto, é necessário que sejam substantivos do universo que as crianças conhecem.

Figura 11



Nota. Fonte: Exemplo elaborado pela pesquisadora

É importante pontuar que, mesmo considerando a palavra como unidade mínima de análise na alfabetização, em toda nossa pesquisa trabalhamos com a palavra a partir de universo literário, de modo particular, a literatura infantil. Como destaca Martins (2020, p. 86):

[...] a literatura exerce importância sem par, a criança desenvolve domínios acerca da estrutura gramatical do idioma, aprendendo a utilizar corretamente os tipos fundamentais de orações (orações simples e compostas por conjunções); a assimilar o sistema morfológico do idioma, as declinações e conjunções etc., adquirindo a compreensão dos significados de inúmeras formas gramaticais.

A escola se configura como o lócus para produzir o gosto pela literatura nos estudantes, possibilitando o acesso à cultura e à formação de leitores. Dessa forma, o professor precisa atentar-se ao texto, à literatura selecionada para que ela contribua para o desenvolvimento das crianças e, na alfabetização, possibilite a apropriação da escrita.

Se o significado da palavra manifesta a unidade entre pensamento e linguagem, ou seja, “palavra sem significado é som vazio”, o significado é um traço “indispensável” da palavra. Nessa perspectiva, a literatura possibilita ampliar a face semântica da palavra dentro de um determinado contexto, já que as palavras ganham sentido de acordo com a oração. Podemos exemplificar essa dinâmica com a palavra barata:

- “Essa casa é de lata, quem mora nela é a barata” (faz referência ao inseto barata).
- “Minha irmã comprou uma blusa barata” (comprou a blusa com preço baixo).
- “Meu irmão andou feito barata tonta e não resolveu nada” (sujeito desorientado, aflito).
- “Meu amigo tem sangue de barata” (pessoa que não gosta de brigar, tranquila).

Nota-se que, para cada oração, a palavra barata tem um sentido, isso mostra o significado da palavra, dentro de um determinado contexto, ultrapassa a unidade objeto percebido e a sua designação e permite que o sujeito realize inferências e generalizações. Generalização, como destaca Vigotski (2000), é um ato de pensamento.

Há ainda que se destacar que, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a ação de ler é a tomada de consciência da estrutura sonora da palavra, daí há que se investir em práticas que motivem os estudantes a lerem. Quando esse ato se torna automático, converte-se em uma operação consciente.

Para desenvolver a capacidade de captação do conceito de palavra, retomamos o exemplo da palavra BARATA. A proposta pode partir da parlenda popular:

HAVIA UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ
ASSIM QUE ELA ME VIU
BATEU ASAS E VOOU

Exemplo 1 – Onde inicia e termina cada palavra:

Após cantar a canção com os estudantes, apresentar as palavras do texto, destacando onde elas se iniciam, onde terminam, e, na oralidade, discutir sobre a quantidade de sílabas que as compõem.

Exemplo 2 – Capacidade de segmentar as palavras em sílabas:

Registre o número de sílabas, “pedaços”, das palavras em destaque:

HAVIA UMA **BARATA**

NA CARECA DO **VOVÔ**

ASSIM QUE ELA ME **VIU**

BATEU ASAS E **VOOU**

Exemplo 3 – Destaque as sílabas que compõem as palavras:

Encontre na parlenda palavras com:

| 1 SÍLABA | 2 SÍLABAS | 3 SÍLABAS |
|----------|-----------|-----------|
| | | |

Exemplo 4 – Análise da estrutura fonética da palavra

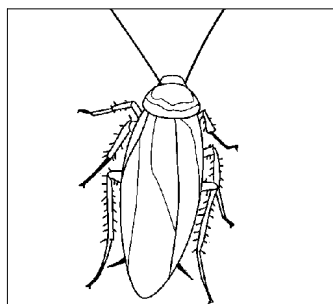
Dar ênfase a sequência de sons específicos da palavra: BARATA – BATA – RATA

Exemplo 5 – Compare as palavras e forme outra palavra com as sílabas destacadas:

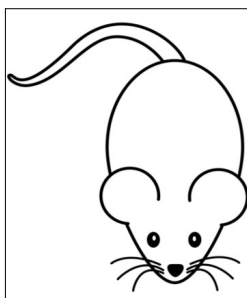
- BARATA BATATA RATA

- Identificar que as palavras VOVÔ e VOOU começam com o mesmo som.

Exemplo 6 – Forme uma nova palavra excluindo a sílaba inicial:



BARATA



Exemplo 7 – Diferenciação do som das vogais e das consoantes objetivados no conceito de letra (mudam as letras, mudam os significados):

RATA – RETA – RITA – ROTA – RUTE

RATA – RALA – RAPA – RAFA

Exemplo 8 – Ênfase na palavra como conceito – consciência fonêmica (mudam letras, mudam sílabas, mudam sons e mudam significados):

a) RATA – BATA – GATA – PATA – MATA – NATA – TATA

b) Mude apenas uma letra:

BARATA vira BATATA

CARETA vira CANETA

CARETA vira VARETA

Exemplo 9 – Identificação de rimas (trecho da cantiga popular):

A BARATA DIZ QUE TEM

UM SAPATO DE VELUDO

É MENTIRA DA BARATA

O PÉ DELA É PELUDO

- Ler a parlenda e, em voz alta, questionar os estudantes quais as palavras rimam.

- Escreva palavras que rimam com:

| BARATA | SAPATO | VELUDO | PELUDO | PÉ |
|--------|--------|--------|--------|----|
| | | | | |

Apresentamos alguns exemplos que elaboramos de possibilidades, do ponto de vista didático, que podem ser desenvolvidas para o desenvolvimento do conceito de palavra tendo a

palavra como unidade mínima de análise. Nessa direção é possível observar o movimento entre a face fonética e semântica no processo de ensino. Na alfabetização, tendo em vista a tríade conteúdo-forma-destinatário, se o objetivo é a apropriação do sistema de escrita alfabético, a ênfase incide na consciência fonológica, por outro lado, se o objetivo for a interpretação dos suportes textuais, o foco será sobre os sentidos e significados da palavra.

Nessa direção, “será tarefa do professor fazer com que os alunos compreendam a palavra como unidade linguística, cuja significância é transmitida por meio de sons distintos e semanticamente indicativos, designados na escrita por meio das letras”. Assim, “[...] as crianças terão cumprido com uma tarefa essencial: aprender a representar na escrita as características diferenciadas da forma sonora das palavras” (Franco e Martins, 2021, p. 167).

No processo de ensino da escrita, há ainda que destacar a dinâmica figura fundo.

[...] no ensino da escrita há que se diferenciar, a cada momento do processo, aquilo que se impõe como fundo em relação ao que se impõe como figura. **A linguagem oral, os textos e as frases, em suas expressões globais, representam o fundo sobre o qual a alfabetização ocorre, e tem como figura as relações entre fonemas e grafemas. A partir do momento em que o domínio da relação entre grafema e fonema se concretiza, linguagem oral, textos e frases passam a ser figura no estudo gramatical da linguagem escrita enquanto fonemas e grafemas tornam-se fundo.** Com isso afirmamos o princípio metodológico dialético para a orientação do ensino da escrita, tendo em vista superar as perspectivas que unilateralizam ora enfoques analíticos ora os enfoques sintéticos em alfabetização (Martins, Carvalho e Dangió, 2018, p. 344).

Franco e Martins (2021, p. 156) destacam ainda:

[...] o professor ora porá como figura, ou seja, colocará em destaque, o trato com as letras e sua representação gráfica, a análise das sílabas constitutivas das palavras, bem como a diferenciação dos sons das vogais e consoantes consubstanciados no conceito de letra. A criança precisa tomar consciência de que mudam sons, mudam sílabas, mudam palavras e, conseqüentemente, os significados mudam. Em outros momentos essas questões serão pano de fundo na atividade de ensino e aprendizagem e a ênfase recairá na palavra como

conceito, nas relações existentes entre as palavras constitutivas da frase e entre elas no conjunto do texto, conferindo-lhe dado conteúdo ou mensagem.

Figura é aquilo que a nossa percepção destaca como foco da atenção sobre determinado campo perceptual, fundo é o campo perceptual do qual emerge a figura. A relação figura fundo é dinâmica, ou seja, ambas se alternam, a depender das necessidades e dos interesses. Nesse sentido, o próximo passo para a nossa pesquisa foi desenvolver nos estudantes a compreensão do conceito **de palavra** escrita – as relações fonema/grafema e grafema/fonema – e o conceito **da palavra** – os significados nela consubstanciados, levando em consideração a dinâmica figura/fundo.

2.3 A transposição da oralidade para a escrita

Como as crianças que fizeram parte da pesquisa ainda não estavam plenamente alfabetizadas e recorreram ao desenho como registro simbólico para expressarem as suas ideias, realizamos algumas ações para a transposição da oralidade à escrita. Ressaltamos que planejamos os nossos experimentos didáticos considerando a literatura infantil, pois, segundo Franco e Martins (2021, pp. 143-144), fundamentadas em Abrantes (2013):

Ao organizar o ensino, tendo em vista corroborar a formação da palavra como conceito, o professor tem como possibilidade a literatura infantil. Quando nos referimos à literatura infantil, não estamos nos dirigindo a qualquer tipo de texto, mas sim aos que servem como ferramenta para humanização da criança, destacando que os professores têm o papel de mediar a apropriação dos saberes históricos por parte dos alunos, para que estes possam futuramente desenvolver o pensamento teórico. Nesse sentido, a literatura infantil tem diversas funções no desenvolvimento psíquico da criança como instrumento para o desenvolvimento social, provocando questionamentos sociais nela e a sua interpretação, além de promover a aprendizagem, fazendo-a confrontar problemas que são trazidos nas histórias, apresentando-se como uma importante variável para que a criança escreva no futuro. Os livros infantis englobam outras esferas da vivência da criança, além da escolar, podendo assumir significados distintos e ter um maior contato com o gênero humano.

Desenvolvemos a nossa primeira intervenção após o recesso escolar, no dia 19 de setembro e iniciamos o nosso trabalho com a leitura da história: “Muu: como falar Vaquês” de Jonathan Irwin. Nosso objetivo foi mobilizar o pensamento das crianças visando a compreensão da representação da palavra escrita e seu significado.

A literatura conta a história de uma vaca que, para expressar qualquer informação, diz “Muu”. Após a contação da história, as crianças foram indagadas: “Para o ser humano se expressar e o outro compreender, isso basta? Qual é a língua de gente?” Nesse sentido, foram apresentados objetos da vivência (substantivos concretos) em sala de aula para serem problematizados: “Crianças, podemos nomear esses objetos de MUU?”. “Podemos agrupar esses objetos?”. Em seguida, as crianças foram instigadas a nomeá-los e, então, registramos os nomes no quadro. Segue um trecho do nosso experimento.

Tendo o aspecto fonético da palavra como figura, questionamos os estudantes:

Pesquisadora: Crianças, como eu nomeio esse objeto em nossa língua portuguesa?

Estudantes: Lápis.

F. H. S. R.: Lápis roxo.

Pesquisadora: E esse?

Estudantes: Lápis verde.

Pesquisadora: Isso! Então eu nomeio esses dois lápis de?

Estudantes: Lápis de cor!

Pesquisadora: E esse?

Estudantes: Lápis de escrever.

Mostrando os três lápis, questiona a pesquisadora:

Pesquisadora: Esses três objetos são?

Estudantes: Lápis.

Pesquisadora: Isso é o quê?

Estudantes: Borracha.

Pesquisadora: Se eu chamar esse objeto de muu faz sentido?

Estudantes: Não.

Pesquisadora: Por quê?

L. Y. L. R.: Por que a gente fala língua de humano e a vaca fala vaquês.

H. G. S. G.: Não entende nada porque é língua de vaca.

Pesquisadora: O que é isso crianças?

Estudantes: Cola.

Pesquisadora: E isso?

Estudantes: Apontador.

Mostrando a borracha, o apontador e a cola, questionamos:

Pesquisadora: E se eu chamar isso de muu, muu e muu, vocês entenderão?

Estudantes: Não.

Pesquisadora: Por que não?

N. L. C.: Cada um tem o seu nome.

Pesquisadora: Muito bem! Isso eu chamo de borracha, apontador e isso de cola.

Crianças e isso daqui é o quê?

Estudantes: Giz de cera.

Pesquisadora: E para que ele serve?

F. H. S. R.: Para fazer contorno, pintar.

Pesquisadora: E eu posso agrupar esses objetos e chamá-los de alguma coisa?

Uns disseram sim, outros disseram não.

Pesquisadora: Quem disse sim, por que eu posso agrupá-los?

S. G. O. S.: Porque são materiais.

Pesquisadora: Isso são materiais do quê?

Vários estudantes responderam que são materiais escolares.

Pesquisadora: Muito bem, eu posso agrupá-los como materiais escolares. Existem outros objetos que eu posso agrupar aqui nos materiais escolares?

K. H. S. S.: Caderno.

F. H. S. R.: Tesoura.

L. C. M.: Estojo.

Após identificar os materiais escolares, também indagamos outros objetos que são conhecidos pelos estudantes, o vestuário.

Pesquisadora: *Muito bem! Agora, como eu chamo esse objeto?*

Estudantes: *blusa.*

Pesquisadora: *E o que eu estou vestindo?*

Estudantes: *Vestido.*

Apontando para a blusa e o vestido diz a pesquisadora: *Se eu chamar esses dois objetos de muu, vocês iam saber do que se trata?*

Estudantes: *Não!*

Pesquisadora: *O que a L. está usando que é rosa?*

Estudantes: *Uma calça.*

Pesquisadora: *Eu posso chamar calça, blusa e vestido de muu?*

Estudantes: *Não!*

Pesquisadora: *Muito bem! Cada objeto desse tem o seu nome.*

Apontando para os objetos diz a pesquisadora: *Vamos nomear esses objetos então: blusa, vestido e calça. Crianças se eu agrupar esses três objetos, como que eu posso chamá-los?*

L. C. M.: *Roupas.*

Pesquisadora: *Blusa, vestido e calça são palavras que nomeiam esses objetos.*

L. Y. L. R.: *E eu posso escrever essas palavras com as letras do alfabeto.*

Pesquisadora: *Isso! A palavra é dita, falada e também...?*

A. R. S. O.: *Escrita.*

Pesquisadora: *Escrita!*

L. Y. L. R.: *Com as letras do alfabeto.*

Pesquisadora: *Isso, então aquilo que eu falo eu posso escrever. Por exemplo, o que estou vestindo mesmo?*

Estudantes: *Vestido.*

Pesquisadora: *Como se escreve vestido? Posso usar qualquer letra?*

Estudantes: *Não.*

L. Y. L. R.: *Eu posso escrever inglês, chinês e Português.*

No que tange à face fonética, os estudantes não apresentaram dificuldades em nomear e em associar os objetos apresentados, fazendo relação entre referência objetual e significado e, com a nossa mediação, no que compete à face semântica, foram capazes de categorizá-los como materiais escolares e roupas, revelando uma lógica no pensamento, etapa importante para utilizar o significado da palavra como um sistema conceitual.

Em seguida, buscamos destacar a escrita das palavras como figura.

***Pesquisadora:** Vamos escrever na nossa língua, língua portuguesa, a palavra VESTIDO, como escrevo a sílaba “VES”?*

***Alguns estudantes disseram:** É o “V”, o “E” e o “S”.*

***Pesquisadora:** Isso! Como escrevo o “TI”?*

***Alguns estudantes responderam:** É o “T” e o “I”.*

***Pesquisadora:** Isso, “VESTIDO”, “DO”, como escrevo “DO”?*

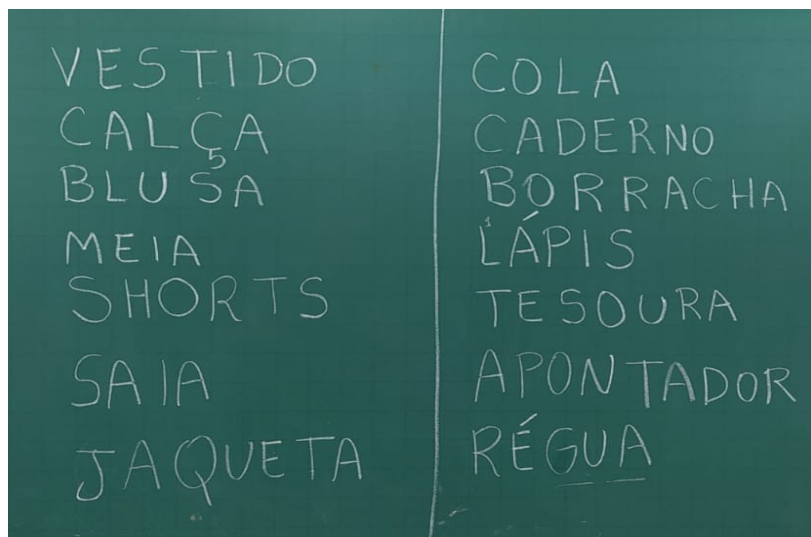
***Alguns estudantes responderam:** É o “D” e o “O”.*

No final, a pesquisadora questionou: *Crianças, isso que eu escrevi no quadro são?*

H. G. S. G.: *Palavras!*

T. M. A.: *Palavras, palavras!*

Pesquisadora: *Muito bem, palavras!*

Figura 12*Data 19/09*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Foram nomeadas e escritas, na lousa, de maneira coletiva, outras palavras que pertencem ao vestuário e materiais escolares, na intenção de desenvolver nos estudantes a capacidade de abstrair e de generalizar os objetos pertencentes aos conceitos roupas e materiais escolares, mostrando a relação entre oralidade e a escrita. Porquanto, o objeto do ensino principiou o trabalho com a consciência de palavra escrita. Buscamos, por meio da mediação, proporcionar nos estudantes à compreensão da escrita como representação visual dos sons que compõem a fala, ou seja, a palavra falada com os grafemas que a representam. Assim, avançamos para o reconhecimento da palavra como unidade fonológica.

Nesse sentido, em nosso experimento, propomos a segmentação, via oralidade, das palavras em sílabas, para as crianças perceberem a composição dos vocábulos e, assim, utilizarmos na escrita coletiva das palavras. Relacionamos os elementos sonoros (as sílabas) com sua representação gráfica, como princípio básico para a apropriação da escrita.

Em nossa primeira intervenção, foi possível observar que os estudantes apresentaram noções, via oralidade, da constituição das sílabas que compõem as palavras propostas, o que confirma a facilidade de tarefas que envolvem as unidades silábicas. Porém, como a escrita exige uma ação consciente, a nossa avaliação inicial revelou que os estudantes não possuíam a

capacidade de utilizar a escrita de maneira autônoma. Por essa razão, afirmamos novamente que o ensino da linguagem escrita deve ser uma ação intencional do professor, que deve realizar ações que dirijam a atenção dos estudantes para esse objeto de estudo, para que se torne capaz de agir de forma consciente sobre a linguagem. Sobre essa questão, explica Luria (1986, p. 170, grifo nosso):

[...] a **linguagem escrita**, diferente da linguagem oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um **ato voluntário consciente**, no qual os instrumentos de expressão se configuram como principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente.

Assim, para a continuidade do nosso trabalho de intervenção e buscando transformar a aprendizagem da escrita em uma ação consciente, realizamos outra intervenção no dia 29 de setembro. Nosso objetivo foi mobilizar, a princípio, o pensamento dos estudantes sobre os significados das palavras e, posteriormente, na representação de palavra escrita destacando a correspondência fonema/grafema.

Iniciamos a aula com a leitura da história: “Au-au como falar ‘cachorrês’”, de Jonathan Irwin. Assim como a história da vaca, a literatura é sobre um cachorro que, para expressar sentimentos, vontades e ações, diz: “Au-au”. As crianças foram indagadas novamente: “Para o ser humano se expressar e o outro compreender, basta dizer ‘Au-au’”? “Qual é a língua de gente mesmo?” Em seguida, propomos a confecção de um livreto com o título “Como falar português”. Também apresentamos objetos e questionamos os estudantes: “Como o nome do desenho seria dito em Vaquês, Cachorrês e Português?” Seleccionamos imagens pertencentes a grupos semânticos distintos para serem agrupadas pelos estudantes. Após agruparem os desenhos, cada um recebeu algumas imagens para organizarem o nome das figuras com o alfabeto móvel. Portanto, a princípio, o campo semântico das palavras foi figura, quando o nosso foco foi a relação fonema/grafema, então esse conhecimento passou a ser o objeto do campo perceptivo. Após a leitura da história para as crianças, dialogamos:

Pesquisadora: *A professora leu para vocês duas histórias, como falar vaquês e como falar cachorrês. Agora vamos fazer o nosso livro, que se chamará “Como falar português”! Vou apresentar algumas imagens e vocês dirão como é o nome delas em português.*

Foram selecionadas imagens comuns (substantivos concretos), para auxiliar os estudantes a reconhecer o seu significado normativo. Quando íamos apresentando, fomos indagando os estudantes sobre como o desenho seria chamado em vaquês, cachorrês e/ou português. Conforme as crianças foram respondendo, as imagens foram sendo coladas no quadro. Os estudantes não apresentaram dificuldades em nomear os desenhos.

Figura 13

Data 29/09



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

As imagens foram: camiseta, garfo, vestido, cachorro, meia, vaca, panela, cavalo, gato, calça, galinha, blusa, faca, caneca, prato, escova de cabelo, copo, sabonete, colher, pasta de dente, bermuda, galo, escova de dente, pato, passarinho, esponja de banho, chuveiro e porco.

Após organizarmos as imagens no quadro, questionamos as crianças se era possível agruparmos as imagens. Eles responderam positivamente. Nesse momento, questionamos cada estudante sobre o agrupamento das imagens e fomos organizando-as, conforme as crianças foram falando.

Figura 14

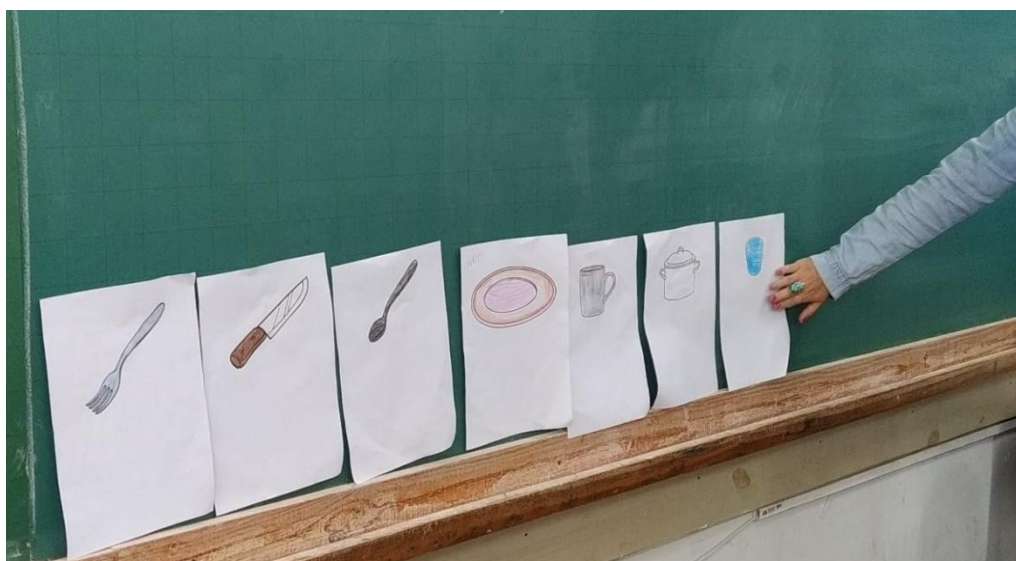
Data 29/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 15

Data 29/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Pesquisadora: Crianças, como podemos chamar essas imagens do primeiro grupo? (apontou para o grupo da escova de dente, pasta de dente, esponja de banho, sabonete, chuveiro e escova de cabelo).

K. H. S. S.: *Coisas para cuidar da nossa higiene.*

Pesquisadora: *Isso, objetos que cuidam da nossa higiene, da nossa aparência.*

Pesquisadora: *E o segundo grupo de imagens, como que nós podemos chamar? (camiseta, shorts, blusa, calça, meia e vestido).*

L. Y. L. R.: *Vestuário.*

Pesquisadora: *E o terceiro grupo? (passarinho, galinha, galo, vaca, cavalo, gato, pato, porco e cachorro).*

K. H. R. S. A.: *Animais.*

L. Y. L. R.: *Animais, animais.*

Pesquisadora: *E o último grupo? Como eu posso chamar? (garfo, faca, colher, prato, caneca, panela e copo).*

L. Y. L. R.: *Objetos de cozinha.*

Pesquisadora: *Isso, objetos de cozinha, mas eu posso também chamar de utensílios de cozinha.*

Pesquisadora: *Crianças, agora observem os animais, eu posso agrupá-los de maneira diferente? Eles são iguais?*

Estudantes: *Não.*

Pesquisadora: *Eles são diferentes. Mas eles têm algumas coisas em comum?*

L. Y. L. R.: *A aparência.*

Pesquisadora: *Crianças, a L. falou uma questão importante que nos ajuda a agrupar os animais, a aparência. Observem a aparência deles.*

[...]

L. Y. L. R.: *Professora, o galo, a galinha, o pato e o passarinho possuem o corpo coberto de penas.*

Pesquisadora: *Isso L. e eles são chamados de aves, além das penas, eles também possuem bico.*

J. F. S. B.: *E elas também tem asas.*

Pesquisadora: *Observem as aves, quantas patas elas têm?*

Estudantes: *Duas.*

Pesquisadora: *E quantas asas?*

Estudantes: *Duas.*

Importante enfatizar que, na fala, as crianças revelam saber que a palavra não somente gera a indicação de um objeto ou coisa, mas um conjunto. O pensamento apresentado é característico do complexo por coleção, porque os estudantes fizeram generalizações baseadas em semelhanças, combinações associativas dos elementos, como “coisas para cuidar da nossa higiene”, ou ainda agrupar as aves pela “aparência”, o que Vigotski (2008) nomeia de “complexos de coleções naturais”.

As crianças também fizeram comparações não categoriais, mas discussões do tipo, “*gato e cachorro não podem ficar juntos, eles brigam*”, “*o cachorro corre atrás do gato*”. Esse tipo de reflexão também está associado ao campo da vida prática. Quando indagadas a respeito da ação do cachorro, as crianças simplesmente responderam “*porque o cachorro não gosta do gato*”.

Essa forma de pensamento por complexos, também importante nas condições naturais de desenvolvimento da criança, é interessante para a análise por revelar as dificuldades de o sujeito compreender “além das aparências”. As crianças não sabem explicar por que o cachorro persegue o gato, simplesmente afirmam o que observam e não porque ele é um animal que tem impulso à caça e à perseguição. Esse já é um conhecimento que extrapola a sua vivência perceptiva, pois está relacionado a um conhecimento científico, matéria-prima da escola, que permite o acesso aos conteúdos e aos modos de pensar mais elaborados, ou seja, à análise e às sínteses mais complexas.

Após o trabalho de agrupar e categorizar as imagens, os estudantes, individualmente, receberam duas imagens e, com ajuda da pesquisadora e da professora da sala, organizaram os nomes dos desenhos com alfabeto móvel. Nesse momento, buscamos dirigir a atenção das crianças para a escrita das palavras. A relação fonema e grafema passou a ser figura. Para essa ação, achamos interessante oferecer o alfabeto móvel para manipularem as letras, nomeá-las para depois formarem as palavras. Funções psíquicas como percepção, atenção e memória são importantes no desenvolvimento da capacidade de discriminação da grafia das letras. Assim fomos destacando a letra inicial das palavras, a letra final, bem como as sílabas que as compõem.

No final dessa tarefa, os estudantes trocaram as imagens entre si e realizaram a leitura das palavras que os colegas formaram e, assim, organizamos o nosso livro “Como falar Português”.

Essa atividade exigiu dos estudantes a análise da escrita da palavra, isto é, a relação fonema/grafema. Algumas crianças necessitaram de ajuda para formarem palavras, principalmente em relação à escrita correta, como é o caso, por exemplo, da palavra CALÇA. De

posse da técnica e das operações envolvidas na escrita, L. S. L. S. registrou “CAUSA” para “CALÇA”.

Figura 16

Data 29/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Então levamos a estudante à análise do som das letras, para assimilar sua função diferenciadora na palavra “CAUSA “ e “CALÇA”.

Pesquisadora: L., leia a palavra que você formou.

L. S. L. S.: “CALÇA”.

A estudante leu “calça”, referindo-se à peça do vestuário. Então entrevistamos para análise da palavra.

Pesquisadora: A palavra “CALÇA” é formada com a letra “L” no lugar da letra “U” e “Ç” no lugar da letra “S”. O modo como formou a palavra está escrito “CAUSA”. Você sabe o que significa “CAUSA”?

Uma pequena pausa e a estudante ficou pensando e disse:

L.: Causa é tipo assim, tem um copo no chão que caiu com água, tipo eu piso em cima, escorrego e machuco o meu pé.

Pesquisadora: Hum, a causa de você machucar o pé, é porque o copo virou com água no chão, você não viu, certo? (balançou a cabeça positivamente) pisou em cima na água, escorregou e machucou o seu pé!

L.: Isso! Machuquei o pé, porque não vi a água no chão!

Pesquisadora: Então essa foi a causa de você machucar o pé, ou seja, o porquê você machucou! É porque não viu a água no chão, pisou e escorregou. Então o significado da palavra é algo que acontece por algum motivo. Veja hoje estou de saia, porque está calor! Então a causa de eu estar de saia é o calor! Note também que o som da letra “S” na palavra causa tem o som de “Z”, porque quando a letra “S” está entre vogais o som é de “Z”, então eu leio “causa”, “S”, som de “Z”.

Ao analisar os sons das letras na palavra, o estudante também progride na compreensão de que palavras com significados diferentes requerem diferenciação na escrita, como no exemplo apresentado “CAUSA” e “CALÇA”. Essa ação representa um aumento no repertório linguístico da criança, possibilita a compreensão de que a escrita representa o som da fala e que essa representação está relacionada ao significado da palavra.

Pesquisadora: Vamos organizar novamente essa palavra?

L.: Vamos!

Figura 17

Data 29/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

A criança ao reescrever a palavra percebeu que a letra “L” em algumas situações de escrita apresenta som de “U”.

L: Professora, é só nessa palavra que o L tem o som de U?

Aproveitamos o questionamento da estudante para apresentar outras palavras que são grafadas com a letra L com som de U, como: sol, calçada, soldado, sal, mel. E também explicamos que os substantivos são grafados com L, enquanto os verbos são grafados com U, como: correu, falou, escreveu, leu... Essa ação foi desenvolvida na oralidade.

Destacamos que compreender as convenções da escrita não é algo tão simples e natural, é necessário o desenvolvimento de ações que promovam a apropriação dos acordos ortográficos.

No nosso idioma “[...] temos uma série de grafemas que correspondem a diferentes fonemas: letra <x> com som de <z> ou <s>; letra <c> com som de <s>; letras <j> e <g> com o mesmo som quando utilizadas com as vogais <e>, <i>; letra <s> com som de <z> etc.”. Até aqui, os estudantes são capazes de diferenciar os sons, porém, para um nível mais avançado, são necessárias ações para que as crianças compreendam “[...] as sílabas complexas e outras designações que se modificam na escrita, ou seja, que implicam a escrita que não possui correspondência biunívoca com o som (exemplos: *Hospital*; *CHapéu*; *táxi*) (Martins e Marsília, 2015, pp. 60-61).

Dando continuidade à intervenção e visando o desenvolvimento de ações que mobiliza o pensamento das crianças para a compreensão da representação ideativa de palavra escrita, no dia 06 de outubro, fizemos outra intervenção, dessa vez trabalhamos com a canção “Gente tem nome e sobrenome”, escrita por Elifas Andreato e Toquinho.

Entregamos a canção para cada estudante e também escrevemos a letra no quadro para que fosse realizada a leitura coletiva. Em seguida, localizamos e pintamos no texto, com cores diferentes, os nomes das “coisas” que aparecem na canção. Posteriormente, os estudantes foram orientados a analisarem as palavras que aparecem no texto (gente, flor, brinquedos, coisas gostosas) e questionados por que cada “coisa” entra em determinada classificação e o que elas têm em comum. Foram apresentadas às crianças algumas imagens e seus respectivos nomes escritos, os quais pertencem aos grupos semânticos apresentados na música, para observarem, lerem e agruparem.

Importante destacar que o nosso foco não foi o ensino de conceitos científicos sobre gente, flor, brinquedos ou coisas gostosas, mas a tomada de consciência da palavra escrita pela criança, ponto central para o processo de desenvolvimento da escrita. A palavra e o seu significado são importantes recursos que qualificam o psiquismo, pois medeiam a percepção humana. Na alfabetização, importa também considerar a compreensão da escrita como recurso simbólico que representa aquilo que falamos.

Apontando para o quadro, questionamos o que estava escrito, a maioria foi capaz de ler com autonomia.

Pesquisadora: *F. R. S., onde você pode colocar as imagens que pegou?*

F. R. S.: *Brinquedo (imagem de um dinossauro de brinquedo).*

Pesquisadora: E a outra?

F. R. S.: Gente (imagem de uma pessoa).

Pesquisadora: Isso, muito bem. Agora vem você, L. C. M. Onde pode colocar as suas imagens?

L. C. M.: Em gente.

Pesquisadora: Muito bem! E a outra? O que você tem?

L. C. M.: Flor.

Pesquisadora: L., por que você não pode colocar a flor em brinquedo?

L. C. M.: Porque flor é uma coisa que você cheira e não brinca.

J. F. S. B.: Na verdade, flor é uma coisa que você não brinca, mas cuida.

Figura 18

Data 06/10



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Uma observação a respeito desse diálogo mostra a compreensão das crianças sobre os significados atribuídos às imagens, revelando a mobilização do pensamento, o qual implicou operações lógicas de raciocínio (abstração, generalização, categorização) na construção de relações, para agrupar os objetos em categorias, demonstrando um desenvolvimento do pensamento.

Após essa atividade, os estudantes foram interrogados sobre as imagens fixadas no quadro.

Pesquisadora: Crianças, aqui no quadro eu tenho o quê? Imagens ou palavra escrita?

Alguns responderam: Imagens, outros, palavras.

Pesquisadora: Quem disse que temos palavras pode me dizer por quê?

L. Y. L. R.: levanta a mão e diz: Tem palavras escritas em cima.

Pesquisadora: Isso, tem palavras escritas e embaixo temos?

Estudantes: Figuras, imagens.

Pesquisadora: Isso, e eu nomeio essas imagens. Vejam aqui, eu tenho o girassol. Está escrito girassol?

Estudantes: Não.

Pesquisadora: Não, mas quando eu digo o seu nome “girassol”, eu tenho a representação da palavra, do nome “girassol” por meio da fala.

Apontando para a própria boca e para a imagem de um girassol, enfatiza a pesquisadora: Eu tenho a palavra escrita “girassol”?

Estudantes: Não.

Pesquisadora: Não, só a palavra dita, falada, tenho ela representada oralmente. Então agora, vamos representar essas imagens por meio da palavra escrita. Vocês receberão o nome das imagens que estão no quadro, cada um receberá duas palavras escritas. Vão ler as palavras e fixá-las no quadro, embaixo das figuras.

Nesse momento, as crianças receberam duas palavras escritas para lerem e irem fixando no quadro. Nós auxiliamos os estudantes que apresentaram dificuldades em ler ou até mesmo identificar uma imagem específica, fora do seu campo de experiência, como nome específico de flor, exemplo jasmim, ou alguma celebridade nomeada na música, como Jorge Bem Jor.

Figura 19*Data 06/10*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 20*Data 06/10*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Ao término dessa atividade, realizamos a leitura das palavras, apontando para a imagem e para a sua representação escrita. Em seguida, na oralidade, identificamos a letra inicial, letra final das palavras, comparamos palavras que iniciam com a mesma letra, mas seguida de vogal diferente, como **POP** IT e **PUDIM**, comparamos palavras que iniciam com a mesma sílaba inicial **BOLA** e **BONECA**, **PAULA** e **PATINS**, ou seja, utilizamos um expediente cultural mais complexo: a escrita e a relação grafema e fonema.

No dia 27 de outubro, realizamos a nossa intervenção a partir da literatura “O caçador de palavras”, de Lalau e Laura Beatriz. Nosso objetivo foi o desenvolvimento de mais ações para o domínio do sistema de escrita. Assim, desenvolvemos diversas operações, como a correspondência entre grafema e fonema, ler e identificar palavras no texto, comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, a fim de compreender essa especificidade na formação de palavras.

A história é sobre um menino que, no café da manhã, percebe algo incomum no meio do pão: a palavra mortadela no lugar do alimento. Ele fica em dúvida entre comê-la ou levá-la para a escola, pois, nesse momento, recordou-se de que a professora pediu, como lição de casa, uma palavra para ser estudada. Mas a palavra transformou-se na palavra mosca e saiu voando. O menino tentou pegá-la, mas ela virou a palavra vento. E assim a palavra foi se transformando em outras palavras a depender de circunstâncias. A literatura foi contada com o recurso do *datashow*, para os estudantes acompanharem a leitura e observarem as transformações da palavra escrita e o seu significado.

Na história, o menino descobre que é capaz de transformar uma palavra em outra, formar novas palavras e brincar com elas. A história sugere ainda a criação de rimas. Nesse sentido, propomos três atividades: na primeira a formação de rimas, na segunda, a “Troca Letras” e, na terceira, “Palavras Escondidas”. Na terceira atividade, apresentamos algumas palavras para as crianças localizarem outras palavras “dentro dela”. Após, apresentamos algumas palavras que, ao trocarmos uma letra, trocamos a forma e o sentido da palavra.

***Pesquisadora:** Crianças, a história diz que podemos brincar com as palavras, como fazer rimas. O que são palavras que rimam? Alguém sabe me dizer? Nesse momento elas começaram a dizer palavras que rimam.*

***L. C. M.:** Amora rima com namora.*

K. H. R. S. A.: Canela rima com panela.

F. H. S. R.: Abacaxi com xixi.

N. L. C.: Chapéu com papel.

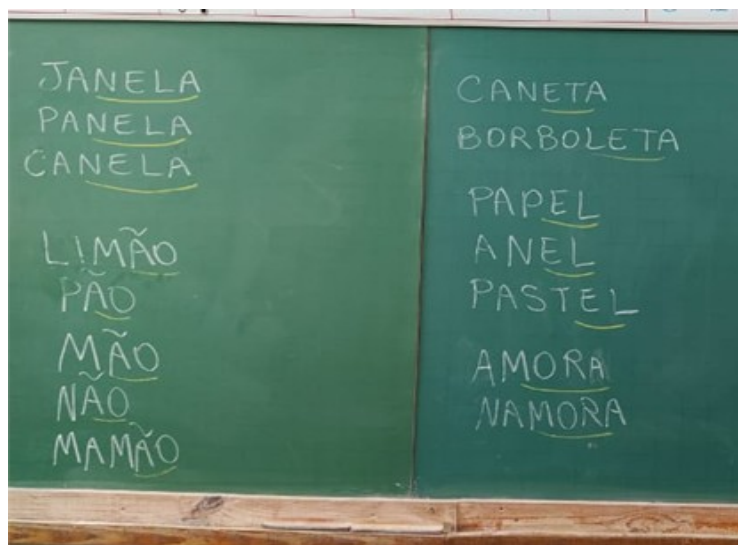
H. G. S. G.: Limão com pão.

As crianças não conceituaram o que é rima, mas citaram exemplos de palavras que rimam entre si, mostrando que sabem o que é, mas não sabem explicar. A esse respeito Martins (2016) e Franco e Martins (2021) destacam que o desenvolvimento do pensamento requer o estabelecimento de ‘mediações’ cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade e sua representação rigorosamente abstrata. Alicerçadas em Luria, as autoras apresentam o exemplo do conceito de vegetal. O professor pode trabalhar com o pinheiro para que a criança consiga visualizar. Essa palavra é rica em concretude, porém pobre em abstração. Então, o professor precisa ir além e apresentar a palavra ‘vegetal’, que será pobre em conteúdo sensível, mas rica em abstração.

No intuito de avançarmos na construção do conceito, registramos as palavras que as crianças disseram no quadro e chamamos a atenção para observarem que as palavras que rimam terminam com o mesmo som. Em seguida, escrevemos outras palavras no quadro para os estudantes pensarem em palavras que rimam com elas.

Figura 21

Data 06/10



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Em sequência, realizamos mais duas atividades, “Troca Letras” e “Palavras Escondidas”. Apresentamos algumas palavras para as crianças localizarem outras em sua formação.

Após, chamamos a atenção dos estudantes que, ao trocarmos uma letra, trocamos a forma e o significado da palavra.

Pesquisadora: *Se eu trocar a letra P da palavra PATO, pela letra R, que palavra eu formo?*

Estudantes: *RATO!*

Pesquisadora: *Muito bem, RATO. Mudei a primeira letra e surgiu outra palavra. Elas possuem o mesmo significado, ou seja, querem dizer a mesma coisa?*

Estudantes: *Não!*

A. L. F.: *O pato gosta da água, o rato é outro bicho.*

Pesquisadora: *Isso, é uma ave, que possui o bico, pena, gosta de água.*

L. Y. L. R.: *Professora, na palavra JANELA, tem a palavra NELA.*

Pesquisadora: *Isso, muito bem!*

A. L. F.: *E também tem a palavra ELA!*

Pesquisadora: *Isso mesmo!*

F. R. S.: *Professora, se tirar o N da palavra AMORA, fica amora. E se tirar o A (última letra), fica AMOR.*

Pesquisadora: *Ótimo F! Muito bem!*

L. Y. L. R.: *E se tirar a letra A, fica MORA.*

Pesquisadora: *Isso mesmo! Leiam essa palavra que vou escrever: GALINHA. Vocês conseguem encontrar outra palavra dentro dela?*

F. R. S.: *LINHA!*

Pesquisadora: *Dá para formar mais palavras? Se eu tirar o LI, que palavra eu formo?*

Nesse instante, escondemos a sílaba LI e os estudantes leram GANHA.

Pesquisadora: *E se eu tirar a letra G?*

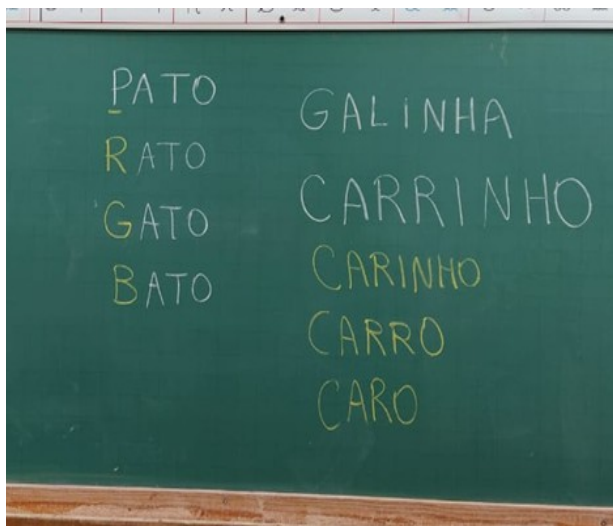
Estudantes: *ALINHA.*

Nesse sentido, fomos identificando outras palavras dentro da palavra CARRINHO. Os estudantes então foram capazes de perceber e formar as palavras CARINHO, CARRO, CARO.

As crianças se envolveram muito na tarefa, revelando a compreensão do sistema de escrita e o significado da palavra – muda a letra, muda o som, muda a palavra. Destacamos, portanto, que as relações grafofônicas precisam ser compreendidas pelo aprendiz, processo este que ultrapassa um trato meramente associativo entre sons e letras (Franco e Martins, 2021).

Figura 22

Data 06/10



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Importante afirmar que as ações do professor diante das primeiras conquistas dos estudantes em relação à escrita devem mobilizá-lo à introdução de situações de leitura e escrita com um nível de exigência maior. Nessa perspectiva, no dia 10 de novembro, realizamos o nosso penúltimo encontro. O nosso objetivo com o ensino foi identificar a relação grafema e fonema como meio para a aquisição do sistema de escrita alfabético e relacionar os elementos sonoros (sílabas, fonemas, parte das palavras) com sua representação escrita, para a apropriação do sistema alfabético.

Realizamos a nossa intervenção a partir do texto “A casa e o seu dono”, de Elias José. As crianças receberam a fotocópia impressa e, como o texto não apresenta muitas palavras com sílabas complexas, solicitamos aos estudantes a tentativa de leitura individual e, se capazes, a leitura silenciosa. Sobre a leitura, as colocações de Vigotski (2021, pp. 128-129) são significativas:

A investigação sobre leitura demonstrara que, diferentemente da velha escola que cultivava a leitura em voz alta, a leitura silenciosa é uma forma socialmente mais importante de fala escrita e possui duas vantagens relevantes. Desde o final do primeiro ano escolar, a leitura silenciosa ultrapassa a leitura em voz alta pelo número de linhas registradas. Consequentemente, o próprio movimento da voz e da percepção das letras é facilitado na leitura silenciosa; o movimento fica mais rítmico. Diferentemente, a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura; as reações da fala retardam a percepção, amarram-na, prendem a atenção. Não apenas o processo de leitura, mas, por estranho que pareça, a compreensão é melhor na leitura silenciosa. A investigação demonstrou que há certa correlação entre a velocidade e a compreensão da leitura. Normalmente, pensa-se, de modo inverso, que a compreensão é melhor numa leitura vagarosa, porém, psicologicamente numa leitura rápida que a compreensão é melhor, pois diferentes processos ocorrem em diferentes velocidades e a própria velocidade de compreensão responde ao ritmo mais rápido de leitura. Podemos observar como a leitura em voz alta pode dificultar a compreensão porque forma-se um intervalo visual-sonoro quando o olho antecipa e sinaliza para a voz.

A leitura é um processo psíquico de ordem complexa, ler e compreender uma palavra, frase ou texto, exige do estudante desenvoltura na leitura e a compreensão do significado atribuído à palavra. Enquanto os estudantes liam o texto, registramo-lo no quadro para posteriormente realizarmos a leitura coletiva. Porém, antes desse passo, questionamos as crianças:

***Pesquisadora:** Conseguiram ler o texto? Quem conseguiu pode dizer o que entendeu?*

***A. L. F., levantou a mão e disse:** Eu entendi que a casa e o seu dono, que um está falando do outro o que é a casa.*

***Pesquisadora:** Alguém mais quer falar?*

***L. M. F. B.** Falou de casa de animal e não falou de gente.*

***Pesquisadora:** Isso! Alguém mais quer falar?*

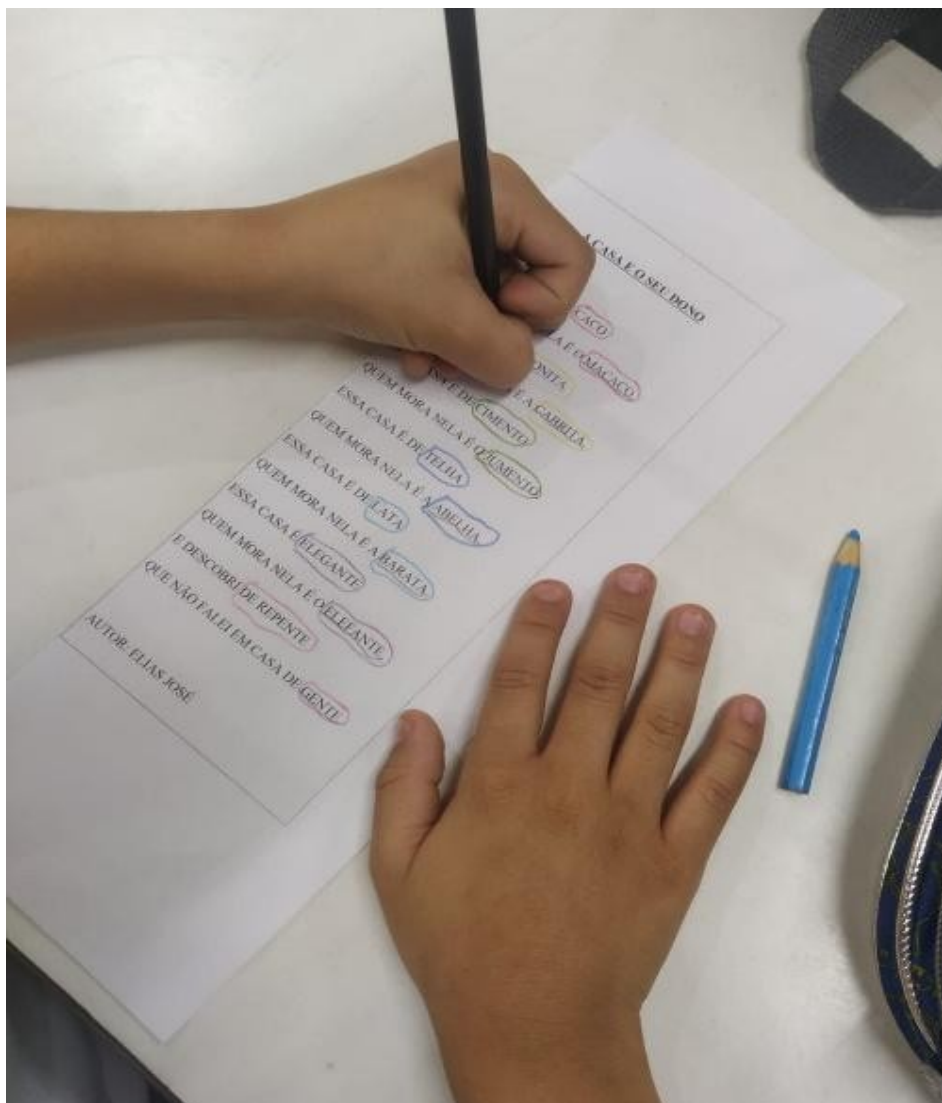
***L. Y. L. R.:** Fala sobre a casa dos animais.*

***Pesquisadora:** Certo, agora vamos realizar a leitura coletiva.*

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre quais eram os animais que aparecem na história. Após, solicitamos para identificarem no texto as palavras que se referem aos nomes dos animais, grifando com lápis de escrever. Posteriormente, com a nossa ajuda, as crianças localizaram as palavras que rimam.

Figura 23

Data 10/11



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Se antes apresentávamos uma referência, o desenho, para ser representado por palavras, agora propomos uma atividade mais complexa, na qual os estudantes deveriam completar um

trecho da poesia sem a referência do desenho, mas da palavra escrita. Não é mais a representação sensível da palavra que orienta a ação, mas a palavra com sua representação gráfica e semântica.

Nesse propósito, para analisarmos se os estudantes compreenderam a ideia de rima, propusemos que eles analisassem uma frase a ser completada, observando as palavras apresentadas.

Figura 24

Data 10/11

| |
|--|
| <p>COMPLETE A FRASE COM O NOME DE UM DOS ANIMAIS:</p> <p>ESSA CASA É DE LINHA.</p> <p>QUEM MORA NELA É A _____.</p> <p>PATO – VACA – GALINHA</p> |
|--|

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Os estudantes receberam a atividade impressa, como no exemplo acima, e orientamos sobre o que eles deveriam fazer, sem realizar a leitura dos versos. As crianças não tiveram dificuldades em identificar a palavra que rima, mas algumas precisaram de ajuda para a leitura dos versos, o que revela que a leitura ainda estava no nível das operações, pois decodificar ainda exigia muito esforço, ao passo que as crianças conseguiram definir o conceito de linha (objeto) e de galinha (animal).

Pesquisadora: Crianças, qual é a palavra que rima com linha?

Todos responderam: Galinha!

Pesquisadora: Onde está escrita a palavra galinha?

J. F. S. B.: A terceira!

Apontando para as palavras, disse A.:

A. L. F.: Professora, “linha” e “linha”.

Pesquisadora: Isso, essas duas palavras terminam iguais e com o mesmo som “linha”.

Na sequência, propusemos a produção de outras rimas envolvendo o nome de outros animais. Eles também receberam a atividade impressa.

Figura 25

Data 10/11

| |
|---|
| ESSA CASA É _____. QUEM MORA NELA É _____. |
|---|

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

A maioria dos estudantes tiveram dificuldades em realizar a tarefa – pensar em duas palavras que rimam – ao contrário da tarefa anterior em que tinha uma palavra de referência. Então tivemos que mediar as crianças na realização da tarefa. No final, questionamos os estudantes se acharam a atividade difícil, a maioria disse que sim, “porque tem que pensar na palavra”. Lembramos que a tarefa proposta buscava contribuir na compreensão da palavra a partir da formação de uma sequência ordenada de sons específicos e requeria da criança atenção à estrutura fonética da palavra. Desta feita, a ênfase no trato com a palavra nesse momento recaiu sob os sons instituintes da palavra. Cabe destacar, ainda, que não havia modelo para iniciar a tarefa, ou seja, a criança precisava pensar nas duas palavras.

Além disso, solicitamos o registro por escrito das palavras que, em sua especificidade, exige um processo de elaboração mental, diferente daquela propiciada pela interação oral. A escrita exige ser conscientemente dirigida, seus motivos não são, como na interlocução oral, explicitados de maneira dinâmica, mas, como afirma Vigotski (2000), exige uma “ação analítica deliberada”.

Dando continuidade à aula, desenvolvemos outra atividade de consciência fonêmica para a análise da palavra quanto à sua forma e significado.

Pesquisadora: *Crianças, nas rimas, vocês tiveram que pensar em palavras que terminavam com o mesmo som. Agora será diferente. Nós vamos trocar a primeira letra de duas palavras do texto para formarmos outras palavras. Vou escrever a primeira palavra, leiam pra mim: GENTE.*

Figura 26*Data 10/11*

| FORME NOVAS PALAVRAS TROCANDO A PRIMEIRA LETRA: | |
|--|-------------|
| GENTE | LATA |
| __ ENTE | __ ATA |
| __ ENTE | __ ATA |
| __ ENTE | __ ATA |
| __ ENTE | __ ATA |
| __ ENTE | __ ATA |
| __ ENTE | __ ATA |

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Estudantes: “gente”.

Pesquisadora: *Vou tirar a primeira letra e colocar a letra “p”. Que palavra formei agora?*

Alguns leram: “pente”.

Pesquisadora: *Isso, agora que mudei a primeira letra, o significado da palavra permanece?*

Estudantes: Não!

Pesquisadora: *Gente é o quê?*

Estudantes: *Pessoa.*

Pesquisadora: *E pente?*

Estudantes: *De pentear o cabelo.*

Pesquisadora: *Isso, um objeto que serve para pentearmos os cabelos. Então olha só, ao mudarmos a letra eu também mudo o som da sílaba inicial e o significado da palavra.*

Os estudantes receberam a atividade impressa e ela foi realizada em coletividade, as crianças foram dando sugestões e, ao mesmo tempo, orientamos para a escrita de letras para a formação de novas palavras.

Esse procedimento proporciona o desenvolvimento da face fonética e semântica da palavra, trocar a primeira letra trata-se do aspecto exterior da palavra, o fonema, e a segunda, a face semântica, o significado da palavra que se modifica a cada troca de letra. A esse respeito, Franco e Martins (2021) apontam a necessidade de se investir no ensino acerca da consciência dos significados das palavras com a criança. Explicam que a criança deve ser exposta a atividades que requeiram sua atenção à estrutura fonética da palavra, ênfase nos sons instituintes da palavra, o que contribui para que a criança compreenda a palavra a partir da formação de uma sequência ordenada de sons específicos. Por outro lado, igualmente, há que se levar em conta o conceito de palavra de forma que a criança tome consciência de que, ao mudar sons, mudam significados.

Por fim, desenvolvemos uma brincadeira com bexigas. Foram sete cores, cada cor formou o nome de um animal do poema. Em cada bexiga, havia uma sílaba dentro que formava a palavra correspondente. As bexigas foram jogadas no ar para as crianças pegarem, estourarem e lerem as sílabas que estava dentro, formando os nomes dos animais. Antes, relembramos o nome dos animais do poema, para auxiliar os estudantes na leitura das palavras.

***Pesquisadora:** Cada um recebeu o nome de um animal do texto, as palavras estão divididas em sílabas. Por exemplo, quantas bexigas vermelhas a L. recebeu?*

***Estudantes:** Três.*

***Pesquisadora:** Então a palavra que a L. pegou tem três sílabas. A palavra do N.*

Sem esperar a pesquisadora dizer, várias crianças disseram “Tem quatro”!

***Pesquisadora:** Quatro o quê?*

Alguns disseram letras, mas a maioria, sílabas, o que revela a compreensão do aspecto fonético da palavra.

***Pesquisadora:** Isso, sílabas. Então é uma palavra com quatro sílabas. Então, para descobrir as palavras que vocês têm, o que devem fazer?*

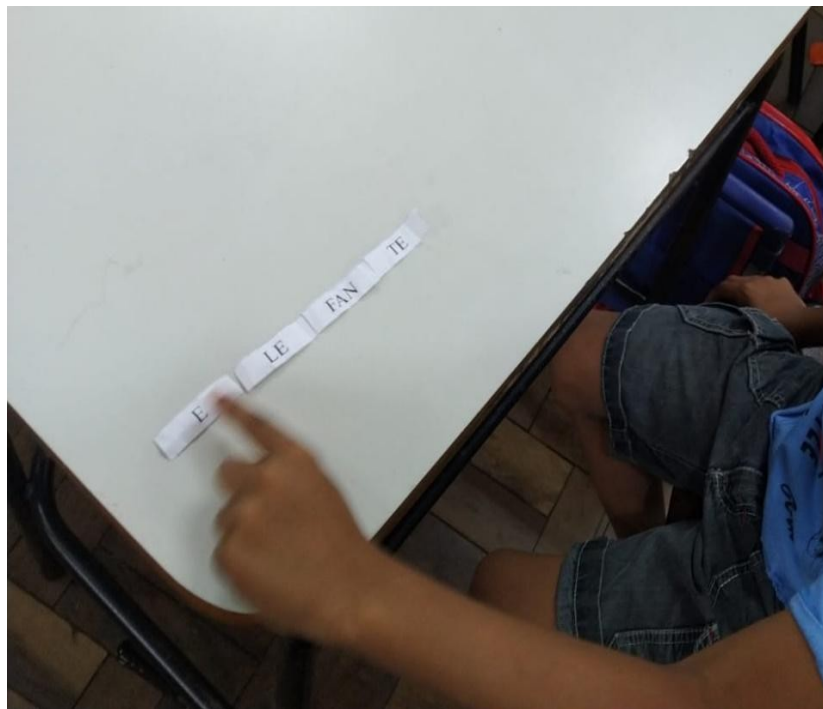
***Estudantes:** Estourar, explodir as bexigas.*

Pesquisadora: Isso, então vou contar até três, e vocês vão estourar, atenção: 1, 2, 3!

A atividade envolveu todas as crianças e despertou a curiosidade para descobrirem a palavra que a sua bexiga formava.

Figura 27

Data 10/11



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

As crianças não tiveram dificuldades em formar e ler as palavras, pois já estavam familiarizadas com elas. Após formarem as palavras, orientamos para colarem no caderno. Davidov (1988), Franco e Martins (2021) argumentam, com base na lógica dialética, que o trabalho com a fonética e com semântica não são processos isolados na produção de conhecimento da língua, mas sim momentos de um mesmo processo que participam permanentemente na construção do conhecimento e que necessitam ser sistematicamente organizados pelo professor.

As crianças participantes não eram desprovidas de conhecimento. Os exemplos revelam que elas eram capazes de, na oralidade, dizer, por exemplo, as sílabas que compõem as palavras

e, até mesmo, lê-las. Porém, não possuíam consciência desse conhecimento, a avaliação inicial mostrou que elas não tinham compreendido o signo escrito, podemos inferir que não havia ocorrido a transposição da oralidade para a escrita. Quando era pedido uma tarefa escrita, elas se voltavam para o desenho, como no exemplo da estudante que, para agradecer o Nicolau pela invenção da roda, desenhou “o coração que representa o amor, um agrado pela invenção da roda”. O dado demonstra que será tarefa do professor fazer com que os estudantes compreendam a palavra como unidade linguística, cujo significado é transmitido por meio de sons distintos e semanticamente indicativos, designados na escrita por meio das letras.

Martins e Marsiglia (2015, p. 75) explicam que “a apropriação de escrita simbólica exige que o aluno supere uma visão sincrética e fragmentada (ponto de partida de prática educativa) e alcance uma visão sintética, que lhe permite compreender o conhecimento sistematizado em sua complexidade (ponto de chegada da prática educativa)”. Para tanto, apontam as autoras, deve acontecer o que Saviani (2008, p. 58) nomeou de catarse “[...] ponto culminante do processo educativo”, “[...] em que se expressa a aprendizagem efetiva” (Martins e Marsiglia, 2015, p. 75). Catarse é a expressão da consciência num nível superior.

Diante das colocações apresentadas, os estudantes da nossa pesquisa de campo apresentaram uma ascensão da consciência a respeito da escrita? Após as intervenções, tornaram-se capazes de utilizar a escrita de maneira voluntária e apresentaram a apropriação do conceito de palavra escrita? É o que veremos na próxima seção.

3 A PALAVRA COMO UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE NA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo desta seção é apresentar a palavra como unidade linguística no trabalho pedagógico dos anos iniciais de alfabetização e apontar que o êxito na aquisição da escrita não é algo circunscrito ao momento no qual se ‘ensina a criança a escrever’, mas depende profundamente da história de seu desenvolvimento, ou seja, a referida aquisição refletirá o longo caminho trilhado pelo ensino e aprendizagem desenvolvidos.

3.1 O desenvolvimento da aprendizagem da escrita: a palavra como unidade de análise

Nas seções anteriores, procuramos propiciar a compreensão de duas questões: o desenvolvimento psíquico e suas relações com a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa trajetória, podemos afirmar que o desenvolvimento abstrativo requerido para a escrita exige mediações de conteúdos específicos e a atuação do professor com mecanismos pedagógicos e que *as mediações de ensino pautadas na centralidade do conceito de palavra potencializam o processo de apropriação da escrita*.

Para tanto, o planejamento de ensino pressupõe a tríade forma-conteúdo-destinatário (Martins, 2011). Na alfabetização, aborda-se: a linguagem escrita (**conteúdo**), a prática de ensino (**forma**) e os estudantes (**destinatário**).

Quando a criança ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, a atividade-guia ainda latente são os jogos de papéis sociais. Nessa fase a criança pode utilizar o desenho como registro signo/símbolo, por estar mais próximo dos aspectos figurativos da realidade. O desenho, como registro, predominava a ação dos estudantes⁶ no início do nosso experimento. Mas, durante as intervenções, percebemos que algumas crianças eram capazes de identificar o aspecto fonético da palavra, sendo capazes de verbalizar letras e sílabas de uma determinada palavra, mas sem ter consciência dessa capacidade. Isso significa que a compreensão da relação fonema/grafema estava na área de desenvolvimento iminente e, logo, elas precisavam superar o uso do desenho

⁶ Importante destacar que, embora eram estudantes de segundo ano, realizaram o primeiro ano de forma remota, em razão da pandemia, fator que interferiu na maneira de compreenderem o papel da escrita.

como uma forma de registro mnemônico, substituindo-o pela escrita simbólica. Para realizar esse trabalho, a literatura infantil foi de grande importância, por possibilitar a reprodução lúdica de diversas situações e por enriquecer o repertório linguístico.

Diante dessa realidade, nossa tarefa foi organizar um ensino que partisse da representação sensível do objeto, colocando em destaque o trato da palavra em sua face fonética e semântica. Também trabalhamos com o aspecto categorial da palavra, já que a palavra não se refere apenas a objetos particulares, mas também a categorias, principiando os processos de generalização e abstração, capacidades psíquicas imprescindíveis para a apropriação da escrita.

Ressaltamos, baseadas em Marsiglia e Saviani (2017, p. 11) sobre a aprendizagem da escrita, que “[...] a internalização se dá pela superação do recurso de marcas gráficas aleatórias ou desenhos, levando a criança ao uso exclusivo do sistema alfabético (desenvolvimento efetivo)”.

Desse modo, o trabalho com a alfabetização pressupõe a palavra como unidade mínima de análise. Assim, destaca-se a face fonética e sua representação material (escrita). Logo, *o trabalho pedagógico com fonemas deve anteceder o trabalho com grafemas*. Para tanto, no processo de alfabetização, é necessário o desenvolvimento da capacidade de percepção auditiva da palavra (conscientização), para o qual envolve o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, há que se destacar a face semântica da palavra (os sentidos e significados).

Em primeiro momento, planejamos ações pedagógicas de alfabetização pela escrita de substantivos concretos, para os estudantes examinarem as palavras por meio da sua significação nominativa. Destacamos que jogos, brincadeiras, parlendas, literatura infantil possibilitam esse trabalho e contribuem com o desenvolvimento da consciência de palavra e são importantes ferramentas para iniciar o processo de alfabetização.

De acordo com Leontiev (1975), para que haja uma aprendizagem consciente, é imprescindível que o professor tenha clareza do conteúdo de ensino, dos objetivos que queira atingir, para que a criança se aproprie do conhecimento proposto e mantenha a atenção dirigida para a atividade em curso.

A apropriação da escrita requer que o estudante reflita sobre a fala e estabeleça relações entre oralidade e escrita, processo que está ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica. Portanto, a atenção do estudante precisa ser dirigida para esse fim. Fazemos essa afirmação baseada em Saccomani (2018, p. 207), segundo a qual, para a Psicologia Histórico-

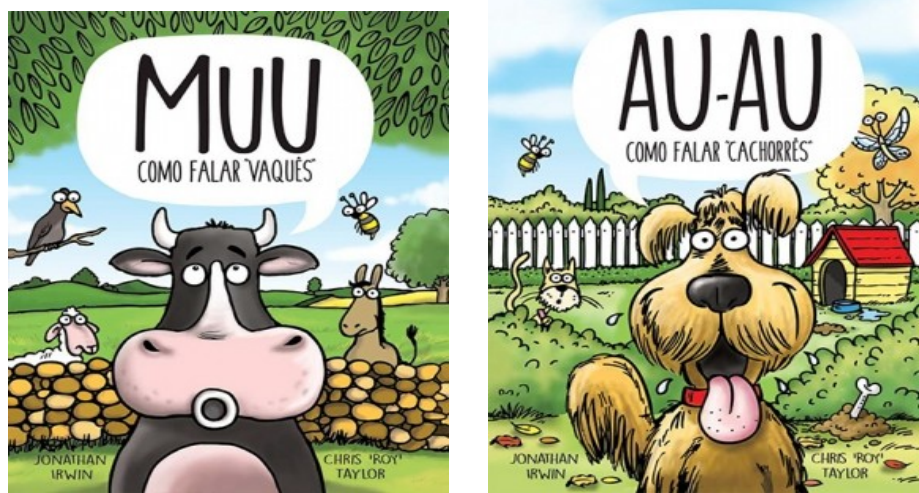
Cultural, algumas habilidades estão “[...] diretamente ligadas à leitura e escrita, a saber: atenção auditiva, memória auditiva/memória auditiva sequencial, discriminação auditiva e análise/síntese auditiva (consciência fonológica)”.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a criança, em processo de alfabetização, *deve aprender a utilizar a escrita como um recurso simbólico, entendendo que aquilo que se fala pode ser escrito*. Essa concepção dá início a compreensão da representação ideativa de palavra escrita, ou seja, palavra como conceito.

Para tanto, a educação escolar precisa centrar-se no processo de representação e possibilidades de desenvolvimento de conceitos, buscando gerar na criança, ao final desse processo, a necessidade de representar graficamente a sua ideia. Só assim o processo de alfabetização terá sucesso, lembrando que grafar ideias implica em ser capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala (Franco e Martins, 2021, p. 151).

Retomando as literaturas “MUU: como fala ‘vaquês’” e “AU-AU: como falar ‘cachorrês’” como ferramentas para a nossa primeira intervenção, destacamos que elas possibilitaram o trabalho de nomear objetos, coisas, sentimentos na “língua de humano”. Assim, é uma oportunidade de iniciarmos o ensino da escrita a partir da face fonética da palavra, entendendo que as “coisas” possuem nome e podem ser grafadas.

Figura 28



Inicialmente, há a necessidade “[...] de materialidade (substantivos concretos) e modelos (recursos que dão objetividade à representação) para fazer marcas gráficas” (Marsiglia e Saviani, 2017, p. 10). Nesse sentido, é imprescindível que os estudantes tenham a capacidade de identificar letras, para tanto “uma importante ação diária do educador é fazer a leitura do alfabeto, pedindo que os alunos repitam o som que cada letra emite isoladamente, associando seus sons com outros elementos que sirva de recurso para a memória (exemplos: ‘z’ tem o som da abelha) (Martins e Marsiglia, 2016, p. 58)”. Assim, também *é importante conhecer, diferenciar e relacionar as diferentes grafias das letras*. Com essas ações, os estudantes vão automatizando a escrita de maneira que posteriormente poderão compreender conteúdos mais elaborados.

Também desenvolvemos ações de escrita coletiva. Na etapa inicial da alfabetização, é de grande importância, pois é o momento de o professor mediar os estudantes a refletirem sobre o registro das palavras, destacando a parte em que a palavra inicia e termina, a segmentação da palavra em sílabas, a fim de que perceba as características da sua composição, implicando na aprendizagem futura – a escrita autônoma.

As ações individuais também são imprescindíveis para o domínio do código escrito, já que é o momento de reflexão da face fonética e da compreensão da possibilidade de a palavra ocupar o lugar do objeto. O alfabeto móvel é um recurso interessante que utilizamos para a criança perceber o formato das letras e a diferença entre elas.

Figura 29

Data 29/06



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

O exercício de identificar palavras dentro de outra palavra é também uma tarefa relevante para a apropriação da escrita e que realizamos para a compreensão do conceito de letra, bem como o entendimento que, ao mudar uma letra ou suprimi-la, muda-se também o significado da palavra. O exemplo dos nossos dados esclarece essa questão.

Pesquisadora: T. M. A.: *Que palavra você formou?*

T. M. A.: *MEIA. (A estudante leu a palavra corretamente).*

Pesquisadora: *Muito bem, meia. Se eu retirar a letra “E”. Que palavra forma?*

T. M. A.: *“MIA”.*

Pesquisadora: *O que significa mia?*

T. M. A.: *Mia é o gato mia.*

Pesquisadora: *Muito bem!*

A criança percebeu que, ao tirar a letra “E”, formou uma nova palavra com uma semântica distinta da primeira, revelando a continuidade no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético, superando o nível das operações iniciais de leitura e escrita para uma ação consciente.

Em continuidade com nossas atividades de ensino de palavra escrita, o texto “Gente tem nome sobrenome”, de Toquinho e Elifas Andreato, apresenta vários substantivos concretos que auxiliam a criança na associação entre registro e fala (palavra). As palavras destacadas com cores são as palavras que trabalhamos na intervenção.

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME

CASA, **JANELA** E **JARDIM**

COISAS NÃO TÊM SOBRENOME

MAS A GENTE SIM

TODAS AS FLORES TÊM NOME

ROSA, **CAMÉLIA** E **JASMIM**

FLORES NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM
 O JÔ É SOARES, CAETANO É VELOSO
 O ARY FOI BARROSO TAMBÉM
 ENTRE OS QUE SÃO JORGE
 TEM UM JORGE AMADO
 E UM OUTRO QUE É O JORGE BEN
 QUEM TEM APELIDO
 TOM ZÉ, TIRIRICA, TOQUINHO E FAFÁ DE BELÉM
 TEM SEMPRE UM NOME E DEPOIS DO NOME
 TEM SOBRENOME TAMBÉM
 TODO BRINQUEDO TEM NOME
 BOLA, BONECA E PATINS
 BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM
 COISAS GOSTOSAS TÊM NOME
 BOLO, MINGAU E PUDIM
 DOCES NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM
 RENATO É ARAGÃO, O QUE FAZ CONFUSÃO
 CARLITOS É O CHARLES CHAPLIN
 E TEM O VINÍCIUS, QUE ERA DE MORAES
 E O TOM BRASILEIRO É JOBIM
 QUEM TEM APELIDO, GANSO, DENTINHO, XUXA
 PELÉ E HE-MAN
 TEM SEMPRE UM NOME E DEPOIS DO NOME
 TEM SOBRENOME TAMBÉM.

A riqueza do texto está na possibilidade de o professor não apenas explorar o aspecto fonético da palavra, mas a semântica, no trato de conceitos de “gente”, “flores”, “brinquedos” e

“coisas gostosas”, ampliando o significado dessas palavras, permitindo os estudantes realizarem generalizações que extrapolam a sua experiência empírica.

Para o trabalho com a representação sensível do objeto, no intuito de o estudante compreender que a língua pode ser representada por meio da palavra escrita, propomos uma atividade na qual a criança realizava a leitura da palavra e a colocava embaixo da figura correspondente.

Figura 30

Data 06/10



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

As crianças receberam a escrita com o nome dos objetos referentes ao texto “Gente tem nome e sobrenome” para realizarem a leitura e localizarem a imagem no quadro. As palavras constituídas por sílabas canônicas (consoante + vogal) foram as que os estudantes tiveram mais facilidade em ler.

Ao compreender que a língua pode ser representada por meio da escrita de palavras, é fundamental o desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações, pois representam a correspondência fonêmica entre duas palavras. *Identificar os sons iniciais e finais das palavras ajuda o estudante a perceber que palavras com significados diferentes podem ter sons semelhantes, independente da forma ortográfica* como nas palavras **OSSO** e **POÇO**.

Na mesma perspectiva, trabalhamos o poema “A casa e seu dono” de Elias José, pois possibilitou aos estudantes reconhecerem a face fonética das palavras em detrimento da face semântica, isto é, *a ideia de que a palavra não apresenta só significado, mas também forma*.

A CASA E O SEU DONO

ESSA CASA É DE **CACO**
 QUEM MORA NELA É O **MACACO**.
 ESSA CASA TÃO **BONITA**
 QUEM MORA NELA É A **CABRITA**.
 ESSA CASA É DE **CIMENTO**
 QUEM MORA NELA É O **JUMENTO**.
 ESSA CASA É DE **TELHA**
 QUEM MORA NELA É A **ABELHA**.
 ESSA CASA É DE **LATA**
 QUEM MORA NELA É A **BARATA**.
 ESSA CASA É **ELEGANTE**
 QUEM MORA NELA É O **ELEFANTE**.
 E DESCOBRI DE REPENTE
 QUE NÃO FALEI EM CASA DE **GENTE**.

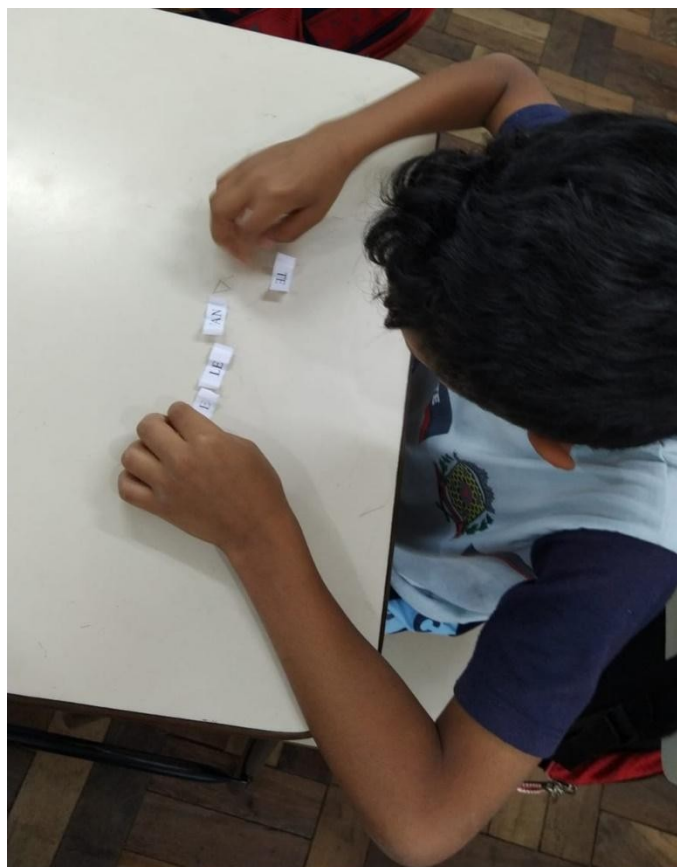
Outra atividade que pode ser proposta para a criança refletir a face fonética da palavra é direcionar a atenção dos estudantes a se atentarem ao som final das palavras. Como sugestão, escrever palavras que rimam com: MACACO, CABRITA, JUMENTO, ABELHA, BARATA, ELEFANTE e GENTE.

A consciência de sílabas é também um quesito indispensável para a alfabetização e para a apropriação do conceito de palavra. *Para se apropriar da palavra como um todo, o estudante precisa compreender as partes que compõem as palavras. Essa ação desenvolve-se primeiro na oralidade e posteriormente manipulando as sílabas para a formação de palavras*.

Na foto a seguir, a criança manipula as sílabas que formam os nomes dos animais da poesia “A casa e o seu dono”.

Figura 31

Data 18/11



Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Além disso, algumas ações podem ser realizadas para o desenvolvimento do conceito de sílabas, como observar que a palavra MACACO possui três sílabas e a palavra CACO, duas. Ou ainda de aliteração, apresentando aos estudantes que as palavras CASA, CACO e CABRITA iniciam com a sílaba CA e solicitando que digam outras palavras que iniciam com a sílaba CA.

Identificar que a partir das sílabas que compõem a palavra BARATA, é possível formar outras palavras, como RATA, BATA e que as sílabas da palavra MACACO podem formar outras palavras, como MACA, CAMA, COMA, COCA, CACO.

Outro nível da consciência fonológica que trabalhamos foi a consciência fonêmica, que é “[...] a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, nas menores unidades de som que podem mudar o significado de uma palavra. Para isso, é necessário o reconhecimento de que uma palavra é, na verdade, uma coleção de fonemas” (Freitas, 2004, p. 23).

Para promover o desenvolvimento da consciência fonêmica em nossos estudantes, desenvolvemos algumas atividades, por exemplo, após escrever a palavra pato no quadro, questionamos:

***Pesquisadora:** Se eu trocar a letra P da palavra PATO, pela letra R, que palavra eu formo?*

***Estudantes:** RATO!*

***Pesquisadora:** Muito bem, RATO. Mudei a primeira letra e surgiu outra palavra. Elas possuem o mesmo significado, ou seja, querem dizer a mesma coisa?*

***Estudantes:** Não!*

***L. F.:** O pato gosta da água, o rato é outro bicho.*

O diálogo revela a compreensão dos estudantes no trato da palavra e o seu significado na troca da letra. Mostra também a promoção do desenvolvimento abstrativo e a capacidade de generalizar ao ser capaz de elaborar uma nova palavra com significado diferente, manifestando a relação entre pensamento e linguagem. Essa capacidade foi atingida, porque mobilizamos as crianças à análise da escrita e ao significado da palavra.

Nota-se que *o trabalho com a consciência fonêmica, diferentemente da consciência de rimas, aliterações e sílabas, não pode ocorrer apenas na oralidade, demandando relações com a escrita*, pois a sua percepção não é tão simples para a criança e a sua aprendizagem não é espontânea. Tal capacidade é mais refinada da consciência fonológica e por certo tempo será objeto da ação consciente do aprendiz. Luria (1986, p. 170) explica:

As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente.

Além disso, que a compreensão das relações entre fonema e grafema vão além da mera associação entre letra e sons, pois:

A linguagem escrita inclui uma série de processos de nível fonemático, tais como a procura de sons isolados, sua contraposição, a codificação de sons separados em letras, a combinação de sons e letras isoladas em palavras completas. Diferencia-se nela, a seleção de palavras, na busca das expressões verbais necessárias, em sua contraposição a outras alternativas léxicas possíveis. Finalmente, a linguagem escrita inclui em sua composição operações conscientes de nível sintático, que transcorrem automaticamente na linguagem oral, mas que na escrita constituem um dos elos essenciais. Geralmente, aquele que escreve deve construir a frase conscientemente, o que está mediado não somente pelos hábitos da escrita, mas também pelas regras da gramática e da sintaxe (Luria, 1986, p. 170).

A apropriação da escrita exige tomada de consciência e domínio da própria fala. “Se na linguagem oral, por exemplo, a criança conjuga e declina, mas não sabe que o faz, graças à escrita e, especificamente, ao estudo da gramática, a criança tomará consciência do que faz e passará a operar voluntariamente com as suas habilidades” (Franco e Martins, 2021, p. 157). Se, por exemplo, durante a tarefa apresentada por nós, os estudantes pronunciavam a palavra vestido de modo livre, com a tomada de consciência da escrita da palavra – transposição da oralidade para a escrita – perceberam que ela é formada pelos sons VES-TI-DO.

Mediante o exposto, ao longo do processo de ensino tais movimentos que envolvem a consciência fonológica devem ser sistematicamente planejados para o trabalho como conceito de palavra escrita. Como já apontado, a palavra é o signo dos signos e o seu significado manifesta a relação entre pensamento e linguagem, importante para o processo de alfabetização e para o desenvolvimento do psiquismo.

3.2 Avaliação diagnóstica final

Avaliar o nível de desenvolvimento atual do estudante sinaliza as conexões interfuncionais estabelecidas pela criança reveladas em tarefas e ações em que é capaz de realizar sozinha. Assim, “o nível de desenvolvimento atual caracteriza os sucessos, os resultados no dia de ontem” (Vigotski, 2021, p. 191). Com essas colocações, pretendemos analisar se as intervenções realizadas ao longo do nossa da pesquisa provocaram “sucesso” no desenvolvimento psíquico dos nossos estudantes, se a palavra deixou de ser mera extensão do objeto e passou a ter um caráter abstrativo, isto é, se as crianças apresentaram a apropriação do conceito de palavra escrita.

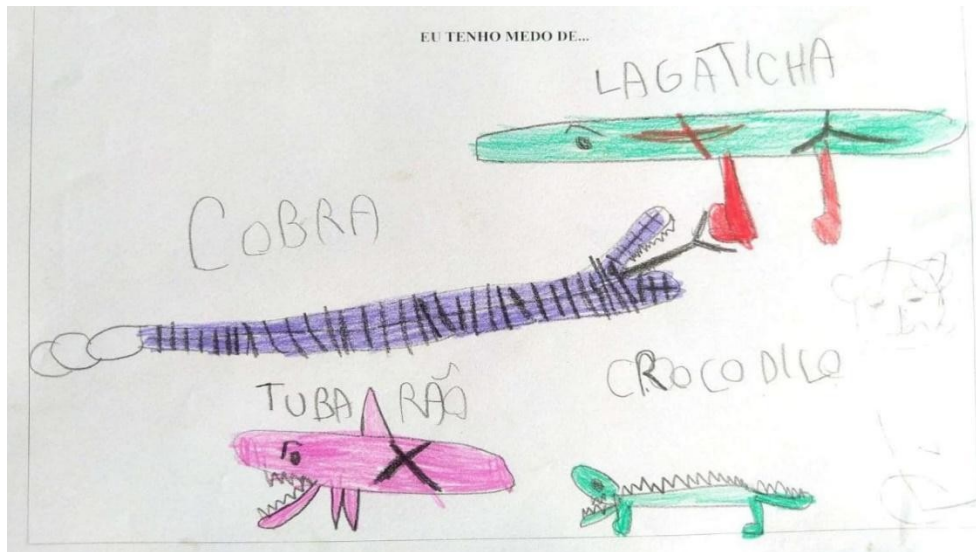
Realizamos a avaliação final no dia 18 de novembro. Iniciamos a aula afirmando aos estudantes que trabalharíamos com algo que acreditávamos que todos tinham, inclusive nós, professoras, também tínhamos. Nesse momento escrevemos no quadro a palavra MEDO e questionamos as crianças sobre o que havíamos escrito. Em seguida, indagamos os estudantes: “Vocês sabem o que é medo?” “Vocês têm medo?” “Ter medo pode ser bom?” Após as indagações, ouvimos o que as crianças tinham para nos dizer e na sequência contamos a história “Quem tem medo de quê?”, da autora Ruth Rocha.

O texto é escrito em versos e a autora dialoga com o leitor sobre os seus medos. Os medos a que ela se refere são comuns entre as crianças, como medo de trovão, de lagartixa, do escuro, de vampiro. Após a leitura da história com o apoio do livro, propusemos aos estudantes que escrevessem ou desenhassem, em uma folha de papel sulfite, os seus medos e assim verificarmos o que utilizariam para representarem as suas ideias: o desenho ou a escrita.

Buscamos não intervir no momento da realização da tarefa, ficando os estudantes livres para recorrerem à escrita ou ao desenho. Seguem alguns exemplos.

Figura 32*Data 18/11*

Nota. O estudante escreveu “fantasma”. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 33*Data 18/11*

Nota. O estudante escreveu: “cobra, lagartixa, tubarão e crocodilo”. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 34*Data 18/11*

Nota. O estudante escreveu: “trovão, alma penada, pitbull e morrer”. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 35*Data 18/11*

Nota. O estudante escreveu: “O carro matar a minha mãe”. Ele contou que os pais são catadores de lixo reciclado e ele tem medo de a mãe morrer atropelada. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 36*Data 18/11*

Nota. O estudante escreveu: O carro pegou fogo. A criança relatou que o pai sofreu um acidente de automóvel e o carro pegou fogo, mas não morreu. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Observamos que os estudantes relacionaram a palavra à sua representação material, prevalecendo a face semântica, pois nas palavras grafadas, apareceram os medos que possuem, os afetos e as experiências negativas vivenciadas por eles. Recorreram ao desenho e à escrita, sem qualquer questionamento ou dúvida se havia a necessidade de escrever ou não. Portanto, podemos afirmar que avançaram, pois foram capazes de utilizar dois experientes: o desenho e a escrita.

Mostraram compreensão que “objetos, ações, sentimentos e sensações” possuem nomes e podem ser representados por meio das palavras escritas, revelando a necessidade de registrar o pensamento por meio de um instrumento mais complexo: a palavra. Assim, prosseguimos para outra proposta de atividade, buscando inibir o uso do desenho pelos estudantes.

Para tanto, usamos a última estrofe do texto:

*Mas eu vou andando agora.
 Não temo bicho, nem homem!
 Mas está chegando a hora
 De aparecer lobisomem...*

Esse final permite ao leitor interpretar que a história termina porque a autora precisa ir embora, pois está chegando a hora do lobisomem aparecer. Nesse momento, buscamos promover motivos para os estudantes escreverem um recado para colocarmos em um envelope que acompanharia o livro, explicando que Lobisomem não existe, portanto não havia o que temer.

Pesquisadora: *Crianças, Lobisomem existe?*

Algumas disseram que sim, outras disseram que não.

H. H. D. D.: *É uma lenda.*

Pesquisadora: *Isso, é só uma lenda, um personagem criado. E se alguém, alguma criança pegar esse livro, ler e acreditar que Lobisomem existe de verdade? É ruim, não é? Pois ficará com medo. Como podemos resolver esse problema?*

J. F. S. B.: *Falando que não existe!*

Pesquisadora: *Mas como?*

J. F. S. B.: *Ué, falando para a pessoa.*

Pesquisadora: *Mas como posso falar? Não é possível ficar lá na biblioteca esperando alguém pegar o livro pra ler e depois contar para ela que lobisomem não existe. Não tem outro jeito?*

L. Y. L. R.: *A gente pode escrever.*

Pesquisadora: *Isso mesmo, L., podemos escrever! Por isso vou propor a vocês que escrevam um recadinho importante para colocarmos no final do livro, explicando ao leitor que lobisomem não existe, é só uma lenda e que, portanto, ela não tem nada a temer. Então a criança que pegar a história, no final dela, vai ler os recadinhos que vocês vão fazer, saberá que não existe lobisomem e ela não terá medo. O que acham?*

As crianças gostaram da ideia e ficaram animadas, dando opiniões sobre o que escrever.

Pesquisadora: *Então eu vou entregar essa folha para você, e, depois que todos registrarem, vou colocar dentro desse envelope e vou anexar no final da página. Assim,*

quem pegar o livro, quando terminar de ler, poderá ler o recadinho deixado por vocês. E como vocês podem fazer esse recado?

J. F. S. B.: *Falando que lobisomem é uma lenda.*

L. M. F. B.: *Não se preocupa, não existe lobisomem!*

Pesquisadora: *Isso, eu posso escrever esses recados!*

L. M. F. B.: *Pode desenhar também?*

Pesquisadora: *Pode!*

H. H. D. D.: *Eu não vou desenhar não.*

Nesse momento, entregamos a folha para as crianças e, então, realizaram a leitura coletiva sobre as informações escritas no papel: “Recadinho importante” e “Assinado”.

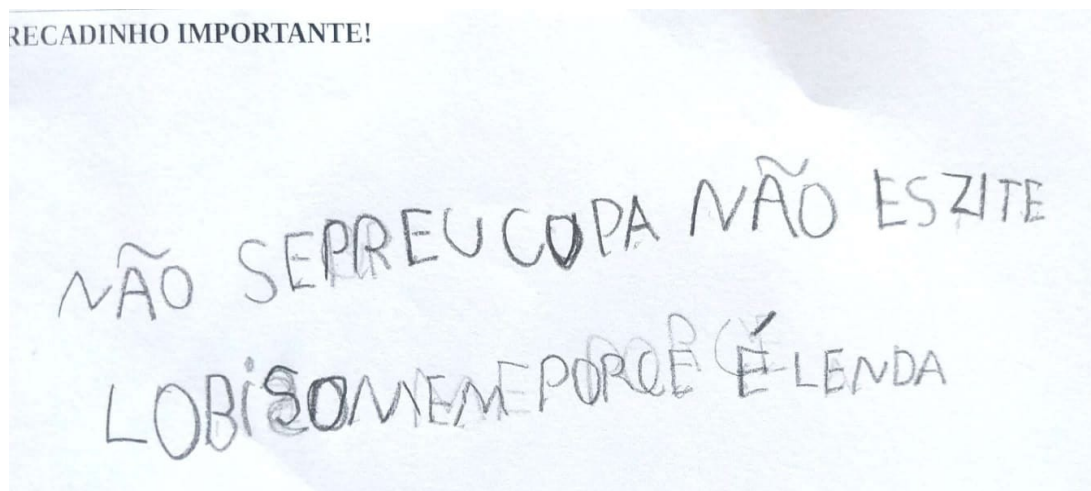
Pesquisadora: *O que vocês vão escrever em “assinado”?*

A maioria dos estudantes respondeu: “o nosso nome!”.

Pesquisadora: *Isso mesmo! Então, vamos lá! Vamos dar um recado bem legal! Que será o final da história!*

Importante destacar que todas as crianças participaram da tarefa com interesse e, ainda, não fizemos intervenção na escrita da criança, para não influenciarmos no registro, tendo em vista ser uma atividade avaliativa, cujo objetivo foi analisar o uso do signo palavra escrita. No entanto, ficamos circulando em sala de aula, para auxiliar algum estudante, caso solicitasse.

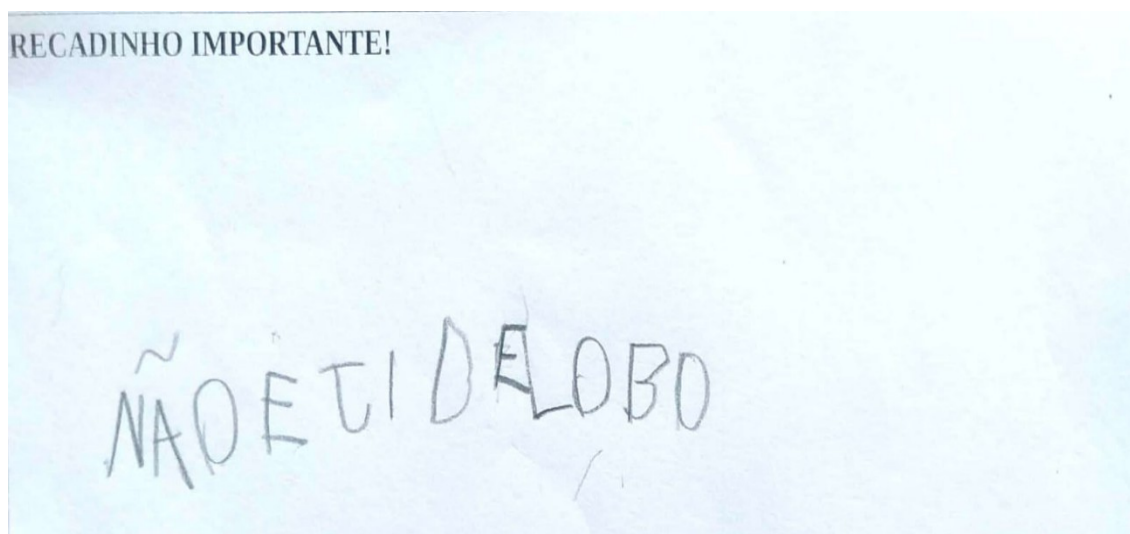
Os estudantes se envolveram e ficaram empolgados com os recados que os possíveis leitores iriam encontrar. Abaixo, seguem alguns dos recados produzidos por eles:

Figura 37*Data 18/11*

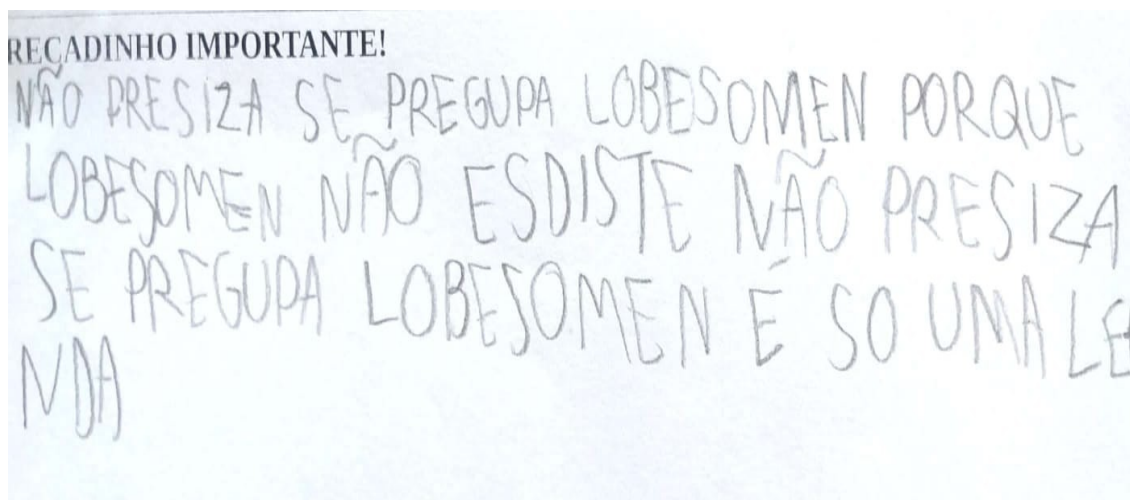
Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 38*Data 18/11*

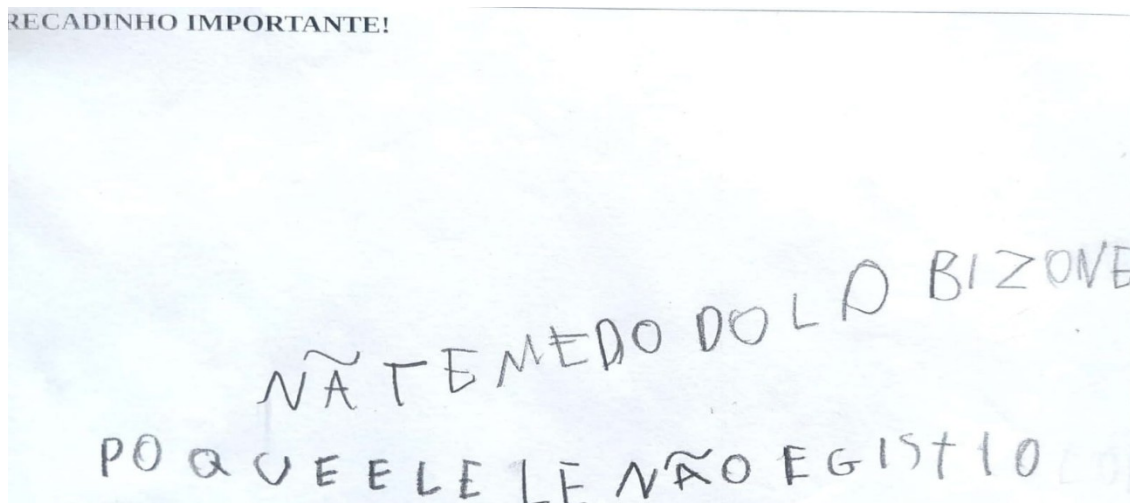
Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 39*Data 18/11*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 40*Data 18/11*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Figura 41*Data 18/11*

Nota. Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022).

Com os exemplos apresentados, podemos afirmar que os estudantes passaram para a escrita simbólica, tomaram posse de um expediente mais complexo: a palavra escrita, isso significa que a promoção do desenvolvimento dos estudantes conduziu a saltos abstratos, enriquecendo sua capacidade de elaborar generalizações mais complexas e, portanto, passaram a fazer uso da palavra/conceito. Superaram o uso do desenho para a escrita (desenvolvimento efetivo), pois houve a superação do recurso do desenho como registro.

Isso também mostra que escrita não é um “hábito motor”, mas psicológico, que exige um alto grau de abstração e generalização. Isto posto, a linguagem escrita promoverá “[...] transformações radicais em seu psiquismo, uma vez que as conexões primárias entre pensamento e linguagem ultrapassarão a unidade objeto percebido/designação, possibilitarão que a criança se despregue do campo perceptual e duplique o mundo externo internamente” (Franco e Martins, 2021, p. 107).

Agora há a necessidade em avançar no aprimoramento da escrita ortográfica, pontuação, acentuação, segmentação, concordância nominal e verbal – desenvolvimento eminente. Nessa circunstância, o aperfeiçoamento da qualidade da escrita das crianças (forma e conteúdo) depende dos conteúdos de língua portuguesa a que terão acesso.

Para chegarem a essa etapa do desenvolvimento efetivo, trabalhamos com conteúdo específicos para promover a aprendizagem da escrita. Assim vamos retomar pontos da nossa

pesquisa interventiva, apresentando alguns episódios de ensino e trechos de atividades que acreditamos ser interessante abordar no trato com a face fonética e semântica da palavra.

Destacamos que a professora da turma trabalhou em parceria, ou seja, além de auxiliar no processo de intervenção sob a nossa orientação, ela também dava sequência ao nosso trabalho, sem o qual, seria impossível atingirmos níveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em apenas nove encontros. Assim, concluímos que o nosso trabalho operou como um modelo de intervenção: foi uma pesquisa de intervenção e, ao mesmo tempo, de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO A TEORIA ILUMINA A PRÁTICA

Alfabetizar é a tarefa primordial da escola, para tanto deve ser realizada da maneira mais primorosa possível, pois a apropriação da escrita potencializa o pensamento humano e promove o desenvolvimento das funções psíquicas, o registro de ideias e o acesso ao conhecimento elaborado que se encontra objetivado na palavra escrita. Porém, a aprendizagem da escrita não ocorre de maneira espontânea, por fazer parte do rol das aquisições do desenvolvimento da humanidade, sua apropriação não ocorre de maneira natural, de modo particular, no contexto escolar, ocorre por meio do trabalho do professor.

Nesse sentido, escrevo as considerações finais em minha condição de professora alfabetizadora, Coordenadora Pedagógica de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação e pesquisadora, que busca uma prática de ensino que promova a apropriação da escrita pela criança e que oriente o trabalho do professor alfabetizador. Contribuir para o avanço no conhecimento já existente sobre o processo de aprendizagem da escrita na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural num âmbito teórico/prático foi uma tarefa desafiadora, gratificante, sem a pretensão de esgotar as discussões.

A vista disso, o trajeto percorrido foi guiado pelos objetivos desta pesquisa: contribuir para a organização do ensino de crianças em processo de alfabetização, tendo em vista subsidiar o percurso de transposição da linguagem oral para linguagem escrita e contribuir para a formação de professores alfabetizadores sob enfoque histórico-cultural.

Como abordamos no primeiro capítulo, o desenvolvimento psíquico está relacionado com a alfabetização. O conceito de palavra, elaborado ao longo do desenvolvimento histórico-cultural da criança, revela-se como vinculação interna entre linguagem e pensamento e entre linguagem oral e escrita. Destacamos ainda o conceito de atividade e a sua relação com o ensino escolar. Por fim, apresentamos os dados do nível de desenvolvimento dos estudantes da pesquisa e evidenciamos que a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita não ocorre espontaneamente.

Nesse sentido, no segundo capítulo, nos dedicamos em explicar o desenvolvimento da linguagem escrita na infância com base na Psicologia Histórico-Cultural e os conhecimentos necessários à alfabetização, tendo a palavra como unidade mínima de análise. No início da nossa pesquisa, as crianças não estavam alfabetizadas e recorriam ao desenho para exporem as suas

ideias. Assim, destacamos que as intervenções de ensino que realizamos revelaram que a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita demanda um desenvolvimento abstrativo por parte do aprendiz. Com isso consideramos confirmada a nossa primeira hipótese de que “a ausência do conceito de palavra mantém o aprendiz na representação gráfica sob a forma de desenho”.

Do ponto de vista didático, destacamos a importância do trabalho com a face fonética e semântica da palavra, levando em conta o trabalho com a dinâmica figura/fundo. Aplicada à alfabetização, a dinâmica entre a face fonética e semântica – figura/fundo respectivamente – surge, nos processos de ensino, na sequência de ações e de operações didáticas com a leitura e a escrita.

Desse modo, o ensino fundamentado nesse movimento e na tríade conteúdo-forma-destinatário terá a seguinte orientação: se o objetivo for a aprendizagem do sistema de escrita, a centralidade será conferida à consciência fonológica, em ações que dão ênfase nas relações entre fonema-grafema e grafema-fonema. Por outro lado, se o objetivo for a face semântica da palavra e, conseqüentemente, a interpretação dos suportes textuais, o foco incidirá sobre os significados e sentidos da palavra, tendo em vista a compreensão textual.

Nessa direção, a partir das contribuições dos capítulos anteriores, no terceiro capítulo, apresentamos a síntese sobre o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, tendo a palavra como unidade mínima de análise e a avaliação final da aprendizagem dos estudantes, considerando confirmada a nossa segunda hipótese, pela qual aventamos que as mediações de ensino pautadas na centralidade do conceito de palavra potencializam a relação fonema-grafema no ato de escrever e grafema-fonema no ato de ler.

Os dados coletados em nossa pesquisa interventiva corroboram a afirmação de Franco e Martins (2021) que a formação do conceito de palavra, tanto em sua dimensão semântica, quanto em sua morfologia e fonética, impõem-se como tarefas de um ensino desenvolvente, desde a educação infantil, construindo-se, assim, o substrato para a aquisição da escrita propriamente dita, nos anos de escolarização subsequentes.

É importante ainda lembrar que o professor deve dirigir a atenção dos estudantes para o conteúdo do qual queira ensinar, caso contrário, a aprendizagem se torna superficial. Mas como promover esse movimento na aprendizagem da escrita? A partir de situações que mobilizem

ações mentais de análise, abstração e síntese, levando em consideração a dinâmica figura/fundo, a qual nos referimos anteriormente neste texto.

Para além da confirmação das hipóteses que anunciamos, o curso de nossa pesquisa também lançou luz a outro de nossos postulados, pelo qual afirmamos que o desenvolvimento abstrativo requerido para os domínios da escrita exige mediações de conteúdos de ensino específicos. Sem a pretensão de esgotar a questão dos referidos conteúdos, apresentamos, na sequência, uma série de orientações gerais, a partir das quais os referidos conteúdos possam ser selecionados:

- O trabalho pedagógico com fonemas deve anteceder o trabalho com grafemas;
- A apropriação da escrita exige tomada de consciência e domínio da própria fala;
- A apropriação da escrita requer que o estudante reflita sobre a fala e estabeleça relações entre oralidade e escrita, processo que está ligado ao desenvolvimento da consciência fonológica;
- O estudante deve aprender a utilizar a escrita como um recurso simbólico, entendendo que aquilo que se fala pode ser escrito;
- É importante conhecer, diferenciar e relacionar as diferentes grafias das letras;
- As mediações de ensino pautadas na centralidade do conceito de palavra potencializam o processo de apropriação da escrita;
- O exercício de identificar palavras dentro de outra palavra é também uma tarefa relevante para a apropriação da escrita posto favorecer a compreensão do conceito de letra, bem como o entendimento que, ao mudar uma letra ou suprimi-la, muda-se também o significado da palavra;
- Identificar os sons iniciais e finais das palavras ajuda o estudante a perceber que palavras com significados diferentes podem ter sons semelhantes, independente da forma ortográfica;
- A ideia de que a palavra não apresenta só significado, mas também forma;
- Para se apropriar da palavra como um todo, o estudante precisa compreender as partes que as compõem. Essa ação desenvolve-se primeiro na oralidade e posteriormente manipulando as sílabas para a formação de palavras;

- O trabalho com a consciência fonêmica, diferentemente da consciência de rimas, aliterações e sílabas, não pode ocorrer apenas na oralidade, demandando relações com a escrita.

Esperamos com o trabalho exposto contribuir com as práticas de alfabetização e destacar que não há teoria sem prática, já a prática sem uma teoria que a oriente é precária, duvidosa, sem ponto de partida e de chegada. A teoria ilumina a prática!

Também concluímos a pesquisa cientes de que não esgotamos a temática acerca do desenvolvimento do conceito de palavra escrita e os seus desdobramentos no ensino, porém esperamos ter colaborado para com o professor alfabetizador, no movimento de reflexão do seu trabalho pedagógico para com o ensino da escrita.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, B. (2019). *Ensino da Língua Escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica* (Tese de Doutorado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras). Araraquara, SP, Brasil.
- Dangió, M. C. dos S. & Martins, L. M. (2018). *A Alfabetização sob o enfoque histórico- crítico: contribuições didáticas*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso.
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In A. M. Longarezi, & R.V Puentes (Org.). *Ensino desenvolvimental: antologia*. (pp.149-172). Uberlândia: UFU.
- Filho, A. P. (TOQUINHO) & Andreato, E. V. (1987). *Gente tem nome e sobrenome*. Álbum Canção de todas as crianças.
- Franco, A. de F. (2018). *O desenvolvimento Omnilateral dos indivíduos e a educação escolar: A apropriação da linguagem escrita*. (Relatório final de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, referente ao estágio de Pós-Doutoramento). Araraquara, SP, Brasil.
- Franco. A de F. & Martins. L. M. (2021) *Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Goiânia: Editora Phillos Academy.
- Freitas, G.C.M. (2004). *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal* (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, RS, Brasil.
- Irwin, J. (2019). *Muu: como falar “vaquês”*. Passo Fundo: Vizu.
- Irwin, J. (2019). *Au-Au: como falar “cachorrês”*. Passo Fundo: Vizu.

José, E. *A casa e o seu dono*. <https://eliasjose.com.br/a-casa-e-o-seu-dono/>

Lalau & Laura Beatriz. (2019). *O caçador de palavras*. São Paulo: Scipione.

Leontiev, A (1975). *Actividade, consciencia, personalidade*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (4a.ed., pp. 59-83). São Paulo: Ícone; Editora São Paulo (Tradução de Matia da Penha Villalobos).

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.

Leontiev, A. (2005). Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In A. R. Luria *et al.* *Psicologia e Pedagogia: bases para psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro. (Tradução de Rubens Eduardo Frias).

Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143-189). São Paulo: Ícone.

Martins, L. M, & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar Em Revista*, 34(71), pp. 223–239.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru). Bauru, SP, Brasil.

- Martins, L. M. (2020). Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In Arce, A. Martins, L. M. (Org). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. 4 ed. Campinas, Alínea.
- Martins, L. M., Carvalho, B., & Dangió, M. C. S.. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(2), 337–346. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018018976>.
- Martins, L. M.; Marsiglia, A. C. G. (2015). *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Marsiglia, A. C. G., & Saviani, D. (2017). Prática pedagógica alfabetizadora a luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Psicologia Em Estudo*, 22(1), pp.3-13. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.31815>
- Mendonça, F. W. (2017). *A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2017. (Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Maringá). Maringá, PR, Brasil.
- Muniz, F. (2002). *A caixa maluca*. São Paulo: Moderna.
- Prestes, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise e traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Brasília, 2010. 295 p. Tese de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.
- Rocha, R. (1998). *Nicolau tinha uma ideia*. São Paulo: Quinteto Editorial.
- Rocha, R. (2003). *Quem tem medo de quê?* São Paulo: Editora Salamandra.
- Sacomani, M. C. S. (2018). *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de Doutorado em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). Araraquara, SP, Brasil.
- Saviani, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: D. Saviani. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (pp. 11-22). Campinas, SP: Autores Associados.

- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro*, v. 14, n. 40, pp. 143-155.
- Sforni, M. S. de F. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Eds). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 35-61). Campinas: Autores Associados.
- Vigotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone. (Tradução de Maria da Penha Villalobos).
- VYGOTSKI, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- VIGOTSKI, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo: Expressão Popular. (Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes).