

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA AKEMI OKANO

**A ESCRITA AUTORAL DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPRESSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

TRÊS LAGOAS/MS

2024

RENATA AKEMI OKANO

**A ESCRITA AUTORAL DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPRESSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (CPTL), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Armando Marino Filho

TRÊS LAGOAS/MS

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

RENATA AKEMI OKANO

**A ESCRITA AUTORAL DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: EXPRESSÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas (CPTL), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação.
Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Armando Marino Filho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Orientador

Profa. Dra. Stela Miller

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Membro externo

Prof. Dr. Gilson Gomes Coelho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro interno

Prof. Dr^a Regina Aparecida Marques de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro externo

Três Lagoas, MS, 30 de setembro de 2024.

Dedico o resultado desta pesquisa:

A Deus, cuja presença torna possível cada passo da minha jornada.

Aos meus pais, pelo constante apoio e incentivo ao longo da minha vida acadêmica.

Ao meu esposo, pela parceria e companheirismo no decorrer dessa caminhada.

Aos meus filhos, Beatriz e Bruno, que são a minha inspiração de vida.

Aos professores que se dedica de corpo e alma em oferecer um ensino de qualidade, investindo tempo e esforço no crescimento das crianças e reconhecendo nelas o verdadeiro valor da infância.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação é fruto do apoio e incentivo de diversas pessoas, às quais gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja orientação e força foram fundamentais para a realização de cada etapa desta jornada.

Sou especialmente grata ao meu orientador, que me escolheu para essa vaga e possibilitou a realização desta pesquisa, contribuindo de forma significativa para minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, expresso minha gratidão pelo apoio constante, pelo carinho e pela confiança inabalável em meu potencial, especialmente durante os momentos mais desafiadores.

Ao meu esposo, sou imensamente grata pelo companheirismo contínuo, por estar ao meu lado em todos os momentos e por oferecer suporte emocional e compressão incondicional.

Aos meus filhos, que são minha maior fonte de inspiração e alegria, por serem a motivação que me impulsiona a melhorar a cada dia.

Aos membros da banca, por gentilmente aceitaram participar deste processo e por suas contribuições valiosas que enriqueceram ainda mais o resultado final.

Sou grata aos colegas de curso e professores que, direta e indiretamente, participaram deste processo, seja com palavras de incentivo, sugestões ou pelo companheirismo. Em particular, agradeço à Nayla e a Roberta pela amizade e por estarem sempre me ajudando com dicas valiosas no decorrer da minha pesquisa.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, professores, pesquisadores, estudantes pelo apoio e troca de conhecimentos.

Sou também grata à diretora Nelma, da E.M. E. B Prof. Lauro Bittencourt, ao supervisor Christian e a secretária de educação Silvana, que autorizaram as mudanças em meu horário de trabalho para que eu pudesse frequentar as disciplinas do mestrado, sem me afastar da coordenação.

Agradeço à Sueli por ter sido a primeira amiga a me incentivar a buscar sempre mais na minha vida acadêmica e por acreditar que era possível ingressar no mestrado. Embora hoje esteja distante devido à carga horária de trabalho e aos desafios do dia a dia, sua lembrança é carinhosa e especial.

Finalmente agradeço aos professores que passaram pela minha trajetória acadêmica e aos colegas de trabalho que, de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de aquisição da escrita de crianças no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos, em uma perspectiva teórica histórico-cultural. O objetivo geral é compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como condições essenciais para o desenvolvimento de uma escrita e autoral. O estudo analisou como a metodologia de fragmentação da escrita e a repetição de palavras impactam a expressão do pensamento e conhecimento das crianças. Os objetivos específicos foram: analisar como a metodologia de ensino baseada na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita; investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças; explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor. A pesquisa tem como fundamento a base teórica de Vigotski e às contribuições de autores como A. N. Leontiev, V. V. Davidov e A. R. Luria, entre outros. A abordagem metodológica seguiu os princípios do materialismo histórico-dialético, e a análise dos dados foi feita com base na sistematização conceitual e a generalização teórico. Os resultados indicaram que, embora a fragmentação possa facilitar o reconhecimento inicial de fonemas e grafemas, sua aplicação isolada tem limitações significativas. A metodologia tende a focar excessivamente na decodificação mecânica, negligenciando aspectos importantes da escrita autoral, como a criação de significados e a contextualização. Isso pode restringir o desenvolvimento da escrita autoral e a capacidade das crianças de se engajar em práticas de escrita mais complexas e criativas. A pesquisa mostrou que a escrita autoral se desenvolve melhor quando integrada a contextos significativos e práticas pedagógicas que promovem a expressão criativa e a autoria pessoal. Constatou-se que a fragmentação deve ser complementada por abordagens que valorizem a escrita como meio de expressão e comunicação. A prática da escrita autoral em contextos sociais e significativos é fundamental para o desenvolvimento da identidade autoral das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento psicológico; escrita; Teoria Histórico-Cultural; ensino fundamental.

ABSTRACT

This research focused on the process of writing acquisition in children during the psychological development period of 6 to 9 years, from a historical-cultural theoretical perspective. The general objective is to understand how the conception of Historical-Cultural Theory can enrich pedagogical practice by considering the social and cultural context of students as essential conditions for the development of authorial writing. The study analyzed how the methodology of writing fragmentation and the repetition of words impact children's expression of thought and knowledge. The specific objectives were: to analyze how the teaching methodology based on fragmentation and the correspondence between letters and sounds interferes with the acquisitions process of written language; to investigate how this methodology can affect the development of authorship in writing among children; and to explore the contributions of the authorial writing process for children to establish themselves, in the future, as author subjects. The research is grounded in the theoretical framework of Vygotsky and the contributions of authors such as A. N. Leontiev, V.V. Davidov, and A. R. Luria, among others. The methodological approach followed the principles of historical-dialectical materialism, and data analysis was based on conceptual systematization and theoretical generalization. The results indicated that, although fragmentation may facilitate the initial recognition of phonemes and graphemes, its isolated application has significant limitations. The methodology tends to excessively focus on mechanical decoding, neglecting important aspects of authorial writing, such as meaning creation and contextualization. This may restrict the development of authorial writing and children's ability to engage in more complex and creative writing practices. The research showed that authorial writing develops better when integrated into meaningful contexts and pedagogical practices that promote creative expression and personal authorship. It was found that fragmentation should be complemented by approaches that value writing as a means of expression and communication. The practice of authorial writing in social and meaningful contexts was crucial for the development of children's authorial identity.

Keywords: psychological development; writing; Historical-cultural Theory; elementary education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FPS	Funções Psicológicas Superiores
ONU	Organização das Nações Unidas
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
THC	Teoria Histórico-Cultural
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	11
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
3.1 FUNÇÃO PSICOLÓGICA SUPERIOR	25
3.2 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA	27
3.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	32
3.4 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO	37
3.5 O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE.....	48
3.6 A ATIVIDADES COMUNICATIVA.....	50
3.7 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA: LEITURA E ESCRITA	60
3.8 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DISCURSIVA	69
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	76
4.1 PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM	76
4.1.1 Escrita	76
4.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	80
4.2.1 Linguagem e pensamento	82
4.2.2 Alfabetização	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto o processo de aquisição da escrita de crianças no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos, na perspectiva teórica histórico-cultural. Para aprofundar os conceitos utilizados, fundamentamos o estudo na teoria de L.S Vigotski¹ e às contribuições de autores como A. N. Leontiev, V. V. Davidov e A. R. Luria, entre outros.

O tema de investigação surgiu da observação do percurso da aquisição da linguagem escrita no desenvolvimento escolar da criança, com base na atuação docente desta pesquisadora, que atua em uma sala de 4º ano na Prefeitura Municipal de Araçatuba. O município está localizado no interior do Estado de São Paulo, na região sudeste, com uma população estimada em 200.124 habitantes até o ano de 2022, sendo 96,7% dos estudantes escolarizados, entre as idades de 6 e 14 anos, segundo os dados do IBGE.

No decorrer da prática pedagógica em uma escola pública na periferia de Araçatuba evidenciou a necessidade de compreender melhor a aquisição da linguagem escrita nesse ambiente. Observou-se que, muitos alunos chegavam ao 4º ano do Ensino Fundamental com um repertório de palavras limitado e uma escrita autoral pouco desenvolvida e com uma forte dependência da orientação do professor. As dificuldades apresentadas não eram apenas de ordens técnicas, mas também refletiam a falta de referenciais sociais e culturais, que considerasse o ambiente social dos alunos. Essas observações me levaram a investigar, de forma mais aprofundada, como o contexto social e cultural influencia o aprendizado da linguagem escrita e a capacidade dos alunos de desenvolverem uma escrita autoral significativa.

Minha trajetória acadêmica iniciou com a graduação em Pedagogia no Japão, na qual tive a oportunidade de observar uma metodologia educacional voltada para a aquisição da linguagem escrita em crianças de 6 a 9 anos. Essa metodologia japonesa enfatiza a integração cultural e social no processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza o contexto cultural da criança.

Ao retornar ao Brasil e ingressar no sistema educacional local, percebi, com base em minhas observações e experiências em sala de aula, que o entendimento das particularidades e peculiaridades culturais e sociais das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica. Essas percepções foram moldadas ao longo da minha vivência pessoal

¹ A escrita no nome do autor aparece de diversas formas, como Vygotski, Vigotsky, Vigotski, Vygotsky, entre outras. Porém, a usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências ao final do trabalho, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original

em contextos educacionais variados que refletem a importância de adaptar a pedagogia ao contexto específico dos alunos.

As observações se baseiem em minha experiência, elas estão alinhadas com os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Essa teoria oferece uma perspectiva teórica valiosa que integra o contexto social e cultural dos alunos, ajudando a entender como as interações sociais e culturais influenciam o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem escrita.

Assim, a teoria Histórico-Cultural não apenas ajuda nas minhas observações, mas também fornece uma estrutura teórica que explica a importância de considerar as particularidades culturais e sociais na prática pedagógica. A integração desses aspectos na educação pode promover uma prática mais eficaz e significativa para o desenvolvimento dos alunos.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de compreender as dificuldades encontradas pelos alunos na expressão escrita, que são fundamentais para a eficácia das práticas pedagógicas e têm um impacto direto no sucesso acadêmico das crianças. Esta pesquisa tem o objetivo de compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como elementos essenciais para o desenvolvimento de uma escrita significativa e autoral.

No decorrer da prática pedagógica, foi possível verificar que as crianças, nos anos iniciais, adquirem a modalidade escrita pela alfabetização mecânica, tendo como recurso apenas os sons das sílabas, reproduzindo-os graficamente em comparação com o alfabeto. Diante dessa estratégia de fragmentação da escrita de sons e da simples repetição de palavras, percebe-se a dificuldade do aluno em expressar, na modalidade escrita, seu pensamento e o seu próprio conhecimento de maneira significativa na escrita.

Para abordar essas questões, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- 1) Analisar como a metodologia de ensino baseada na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita;
- 2) Investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças;
- 3) Explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor no mundo.

Para alcançar esses objetivos específicos, este estudo recorreu à Teoria Histórico-Cultural (doravante, THC), tomando a fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e seus seguidores. Dessa forma, adentra-se, mais especificamente, no campo

do desenvolvimento psicológico, analisando o papel das relações no processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem e, posteriormente, na aquisição inicial da escrita.

Em termos teóricos, a THC, por sua abordagem ontológica, destaca os pontos fundamentais em relação à escrita e ao desenvolvimento psicológico, o que será tratado detalhadamente adiante. Além de Vigotski, contribuições de autores como Leontiev (1978, 2021), Davydov (1988) e Luria (1986, 1991), entre outros, dada a proximidade teórica e a continuidade dos estudos vigotskianos por eles realizada, contribuindo assim para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita como processo cultural e social.

Este trabalho está dividido em seções específicas para fornecer uma compreensão abrangente do tema. A fundamentação teórica abordando os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, explorando o desenvolvimento psicológico e a periodização do desenvolvimento. Em seguida, detalha os estágios de desenvolvimento da criança, com foco no processo de escolarização e na apropriação da escrita. Cada seção foi desenvolvida para oferecer uma visão detalhada e integrada de como os aspectos influenciam a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, fundamentando a análise das práticas pedagógicas e a aplicação da Teoria Histórico-Cultural. Na análise de resultados são discutidos como o contexto social e cultural afeta a escrita autoral das crianças. Por fim, a conclusão reflete as contribuições dessa concepção para o ensino da escrita na visão da pesquisadora.

Dessa pesquisa, espera-se uma compreensão mais profunda de como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para o desenvolvimento da escrita autoral em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e possam fornecer subsídios teóricos que apoiem a formação de professores, auxiliando-os a entender como a integração do contexto social e cultural dos alunos pode enriquecer sua prática pedagógica. Assim, desenvolver uma escrita autoral e significativa, melhorando o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o método utilizado para investigar o objeto de estudo: o processo de aquisição da escrita de crianças no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos, em uma perspectiva teórica histórico-cultural e os fenômenos sociais envolvidos nesse processo. Em seguida, abordam-se, as definições de pesquisa, metodologia e método adotados nesta investigação.

Este estudo prioriza compreender os fenômenos em sua totalidade. Considera-se que todo processo é importante para que o pesquisador consiga compreender o seu objeto. Pesquisar é realizar uma investigação de modo sistemático, com o objetivo definido de proporcionar respostas aos problemas. Segundo Gil (2021), a pesquisa é necessária quando não há informações suficientes para responder ao problema, ou a informação disponível se encontra em desordem. Para alcançar os objetivos específicos propostos de analisar como a metodologia de ensino baseada na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita; investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças; explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor no mundo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p.44) esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

De maneira semelhante, Minayo (2001) entende que a pesquisa constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. Seu desenvolvimento acontece com a utilização de diversos métodos e técnicas de investigação, que vão desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados. Minayo (2001) ressalta que, é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, pensamentos e ação.

Assim, pesquisar é essencial para aumentar conhecimento em todas as áreas. Dada a natureza deste estudo, elegeu-se a pesquisa científica, cujo percurso investigativo envolve o levantamento rigoroso de informações, com um objeto planejado, desenvolvido e redigido conforme normas metodológicas conceituais, ou seja, com rigor metodológico, para, por fim, disponibilizar os resultados.

Para delimitar o objeto de pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com base em Gil (2021). Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica se desenvolve ao longo das seguintes

etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

A obtenção do material foi feita em bases de dados e sistemas de buscas, como: Periódicos Capes, Scielo e Google Acadêmico. Foram consultados livros de teóricos que abordassem vários aspectos do objeto, dissertações, teses e artigos científicos. Os marcadores utilizados foram as palavras chave: linguagem escrita, escrita autoral, sentido e significado. As áreas dos estudos permearam o campo da educação.

A formulação do problema da pesquisa partiu da observação do trabalho docente da pesquisadora, que identificou uma problemática recorrente na abordagem do ensino da escrita, baseada na correspondência entre sons e na simples repetição de palavras. Essa estratégia didática evidencia a dificuldade dos alunos em expressar seus pensamentos e conhecimento próprios na modalidade escrita, limitando a sua capacidade de transmitir experiências sociais no processo de escolarização.

Este estudo parte das contribuições da concepção histórico-cultural, destacando os pontos fundamentais em relação à linguagem e ao pensamento na perspectiva vigotskiana. Foram aproveitadas, também, as contribuições de autores como A. N. Leontiev (1978, 2021), V. V. Davidov (1988) e A. R. Luria (1986, 1991), D. B. Elkonin (1960, 1987), que compõem uma espécie de círculo vigotskiano.

O plano provisório deste estudo incluiu a seleção dos seguintes assuntos para discussão: a linguagem, a aquisição da fala e início da escrita. No desenvolvimento psicológico, foram detalhados os conceitos de desenvolvimento da espécie humana e animal, o surgimento da consciência no homem, o pensamento, a linguagem. No contexto do desenvolvimento da escolarização, explorou-se o processo de alfabetização e como os alunos expressam seu conhecimento. O problema de pesquisa se configura assim: como a concepção de Teoria Histórico-Cultural pode influenciar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as limitações do ensino baseado na fragmentação letra som?

Quanto aos objetivos: analisar como a metodologia de ensino baseada na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita; investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças; explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor no mundo. Para atingir esses objetivos, a revisão da literatura acadêmica, investigou-se as possibilidades de desenvolvimento da capacidade de escrita em

crianças durante o período de desenvolvimento de 6 a 9 anos. Além disso, foram identificadas propostas para a organização do trabalho do professor e de atividades mediadoras da escrita, com base na THC, já presentes na produção científica. Por fim, foram discutidos e analisados os potenciais obstáculos que poderiam impedir a criança de se apropriar da linguagem escrita como meio de expressão.

Na análise dos dados, foram utilizados os referenciais teóricos de Vigotski (1995, 1998, 2004, 2006, 2008, 2009a) e o método Materialista Histórico-Dialético. Estas bases são resultado de um extenso processo de investigação. Para compreender esses fenômenos, adotou-se a abordagem ontológica histórico-social, que se refere ao estudo do ser.

O método de análise dos dados foi estruturado segundo a sistematização conceitual e a generalização teórica do desenvolvimento e transições da aquisição da linguagem escrita como ato de comunicação. Diante do exposto o caminho percorrido possibilitou a produção um conhecimento, permitindo compreender o desenvolvimento psicológico da criança e a aquisição da linguagem escrita. Essa compreensão, fundamentada em uma abordagem teórica da multideterminação da gênese, do desenvolvimento e das transições da linguagem escrita como ato de interlocução, visa contribuir para o avanço das práticas educacionais e para o aprofundamento teórico na área da psicologia do desenvolvimento.

Neste estudo, apresenta-se o entendimento do método elaborado por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1882) acerca do materialismo histórico. Essa concepção provocou grandes mudanças nas formas de pensar, rompendo com os paradigmas existentes à época, como o materialismo mecânico e o idealismo alemão, revelando a dialética como uma ferramenta de compreensão e transformação social.

Os pensadores da época, com a separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não conseguiam explicar as contradições e limitações do pensamento, impedindo o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (movimenta-se e é contraditório), é necessário um método, uma teoria de interpretação que sirva como instrumento para essa compreensão. Esse instrumento lógico pode ser o método dialético como pensado Marx (1979 apud Pires, 1997).

O materialismo histórico de Marx e Engels transformou o pensamento da época, ao mostrar que a consciência e as práticas sociais são processos que ocorrem concomitantemente, ou seja, se desenvolvem em conjunto, e é transformando a prática que se mudam as ideias. Ao alterar as ideias, transforma-se continuamente a realidade social num processo de transformação e superação contínua. Segundo Marx e Engels (2012, p. 40), “os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua

realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

O método desenvolvido por Marx e Engels (2012 apud Silva, 2015) propõe que as compreensões das condições materiais estejam dentro da historicidade e das práticas sociais desenvolvidas pelo homem. Por serem produzidas pelos homens, essas condições contêm forças antagônicas e são mutáveis, sendo, portanto, dialéticas.

O conceito de dialética surgiu, no pensamento humano, muito antes de Marx. Dessa forma, aborda-se o conceito a partir da proposta de Hegel (1770-1831). O primeiro sentido remete à negação; o segundo, à conservação de algo para protegê-lo; e o terceiro, à elevação da qualidade de algo para promovê-lo a um plano superior (Konder, 1981). Todos esses sentidos indicam que a dialética envolve, simultaneamente, a negação, a conservação e a elevação de uma determinada realidade.

Para elucidar essa afirmação, Konder (1981) observa que, no trabalho, a matéria-prima é “negada”, ou seja, transformada ou destruída em sua forma natural. Ao mesmo tempo, é conservada, quer dizer, aproveitada, assumindo um novo nível de elevação.

Hegel (2012) vê o trabalho como forma de uma realização e desenvolvimento humano, considerando que o trabalho é fundamental para a transformação da matéria e para a elevação das condições humanas. Assim, Hegel (2012) acredita que a interação entre sujeito e objeto é importante para o desenvolvimento da consciência e do espírito. O trabalho e a prática são vistos como meios pelos quais o ser humano se relaciona com o mundo e desenvolve suas capacidades.

No entanto, G. W. F. Hegel foi criticado por Marx (2013) por sua abordagem idealista e por não considerar adequadamente o trabalho material e físico. Marx (2013), em 1844, argumentou que G. W. F. Hegel se concentrou demais no aspecto idealista do trabalho e negligenciou o papel essencial do trabalho material na formação da realidade e na prática concreta, conforme Konder (1981).

Assim, Marx inverte radicalmente a concepção de dialética deixada por Hegel com o conceito de transformação revolucionária das práticas sociais:

[...] meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 2013, p. 90).

Portanto, enquanto G. W. F. Hegel coloca as ideias e o pensamento abstrato como motores do desenvolvimento histórico, K. Marx reorienta o foco para as condições materiais e práticas concretas. A dialética marxista sustenta que a mudança social e o desenvolvimento histórico são impulsionados pela transformação das condições materiais e práticas, e não por ideias abstratas isoladas. Assim, o materialismo histórico-dialético oferece uma abordagem prática e concreta para compreender e transformar a realidade social, destacando a primazia da prática material sobre o idealismo especulativo.

A partir da distinção fundamental entre as abordagens dialéticas de Hegel e Marx, é crucial compreender como o processo de desenvolvimento do pensamento se articula no contexto do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, a dialética marxista pode ser melhor compreendida ao considerar a forma como o pensamento se move do abstrato ao concreto. Kosik (1976) explica que, para que

[...] o pensamento possa se mover do abstrato ao concreto tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatez, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (Kosik, 1976, p. 30).

Esses elementos são fundamentais na dialética materialista histórica: a contradição na totalidade; a aparência e a essência; o objeto e o sujeito. Compreender que a realidade é dialética implica reconhecer que essas categorias não existem a priori, mas emergem do movimento real do objeto. É nessa concepção que este estudo traz como prioridade o pensamento marxista, como possibilidade de interpretação da realidade educacional, abrangendo os diversos elementos que envolvem a prática educativa.

Em síntese, o método dialético, que orienta nossa investigação, apoia-se nos seguintes princípios: os fenômenos são constituídos por aspectos contraditórios e conflitantes, em que a ação é recíproca. As particularidades da realidade se relacionam e constituem a fonte de desenvolvimento. Tudo se transforma, e as mudanças quantitativas resultam em mudanças qualitativas. A realidade está em constante movimento, caracterizada por uma luta de contrários, em que as contradições internas de um fato ou fenômeno geram seu desenvolvimento, conforme Marx (2012).

Nesse sentido conforme Marx (2012), a dialética incorporada ao método histórico, abrange a lógica formal, que resulta da necessidade de uma clara compreensão da oposição e

da contradição. A proposta da dialética é compreender a “coisa em si”, em que o pensamento crítico facilita a compreensão da realidade.

Assim, a investigação permite captar a essência do objeto, revelando as relações e múltiplas determinações entre essência e aparência no movimento real da totalidade, nas palavras de Pimentel e Silva (2019). Pelo método materialista histórico-dialético, o sujeito investigador desempenha um papel ativo nas pesquisas, pois é ele quem deve gerenciar um conjunto de abstrações que se configuraram como instrumentos de pesquisa para a análise teórica do objeto em questão.

A relação sujeito e objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa e a teoria que dela resulta da sociedade exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’. Entretanto, essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica (Carli, 2011, p. 23).

Nessa perspectiva, segundo Marx (2004), não se pode ignorar a relação existente entre sujeito (pesquisador) e o objeto investigado (o fenômeno ou problema em estudo). O investigador desempenha um papel importante na análise e síntese da pesquisa, mas é o objeto que confere a possibilidade de se alcançar as determinações inerentes à sua existência, durante a investigação. Dessa forma, o processo de conhecimento no materialismo histórico-dialético implica dois movimentos relacionados entre si: o primeiro consiste na investigação da realidade, buscando conhecer seu movimento interno, sua estrutura, sua essência, para além de suas manifestações fenomênicas; posteriormente, em um segundo movimento, fazer a exposição, por meio do pensamento, do movimento real do objeto, de sua estrutura interna, ou seja, da essência que o constitui (Marx, 2013, p. 90).

Assim, o materialismo histórico-dialético desempenha o papel fundamental de “reproduzir”, em categorias, os fatos, buscando evidenciar as múltiplas determinações constitutivas dos movimentos do ser dos objetos. Dessa forma, conhecer o real é ir além dos aspectos dos fenômenos, ou seja, procurar esclarecer os aspectos que determinam a sua essência.

De acordo com Santa e Baroni (2014) a filosofia de Marx e Engels aponta as condições materiais de existência como causas do desenvolvimento histórico as condições, o que possibilita avanços nas pesquisas favorecendo o caminho para o estudo dos fenômenos psicológicos. Por conseguinte, L. S. Vigotski foi influenciado pelas ideias de K. Marx, deixando transparecer suas inclinações ao longo das pesquisas que realizou,

Cabe ressaltar que Vigotski foi um pensador marxista e, na medida em que esse pensamento representava a essência teórica, foi construindo a sua psicologia. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético é entendido como o método mais coerente de leitura da realidade no seu desenvolvimento histórico, sendo uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudos dos fenômenos psíquicos de acordo com Santa e Baroni, (2014).

Em síntese, a perspectiva do materialismo histórico diz respeito à forma de organização do homem em sociedade por meio da história, ou seja, as relações sociais, bem como os materiais por ele elaborados. A dialética é a compreensão da realidade de forma profunda e dinâmica e deve integrar e refletir os contextos social, cultural, político e econômico em que está inserida.

A psicologia, entre os anos de 1925 e 1930, provocou uma revolução na forma de interpretação da consciência e das funções psicológicas superiores, por meio de Vigotski e seu grupo de estudiosos, entre eles Lúria e Leontiev. Eles afirmaram que essas capacidades se desenvolvem no social, na história e na cultura, e não nasciam prontas. De acordo com Prestes (2012),

[...] as pesquisas mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de tudo, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade. (PRESTES 2012, p.21)

A partir desse pressuposto, Vigotski e seus colaboradores fizeram uma incisiva crítica à psicologia vigente na época, propondo uma ruptura com o paradigma idealista e de tendência norte-americana. Assim, mais tarde, a Psicologia passou a ser denominada de Instrumental e, a seguir, Histórico-Cultural. De acordo com Vigotski (2001 *apud* Tuleski, 2008) é na objetividade e nas necessidades que a realidade impõe, de acordo com a organização dos homens, que é possível entender as ideias, suas limitações e as contradições.

Na concepção desenvolvida por Vigotski (2001, p. 95), “o comportamento do homem moderno cultural não é só produto da evolução biológica ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico”. Esse conceito demonstra a proximidade com o pensamento de Marx, ao propor o desenvolvimento do homem como resultado de um processo histórico e de uma relação dialética com o meio.

Assim, a análise histórica é crucial para o entendimento do comportamento humano, uma vez que este pode ser entendido dentro das relações de produção que estabelece na sociedade (Vigotski, 2001 *apud* Tuleski, 2008, p. 119). Essa abordagem revela as

determinações gerais e essenciais do objeto, tanto geral quanto particular, enfatizando aquelas que constituem sua essência. Vigotski (2004) argumenta que os fenômenos devem ser estudados em seu contexto histórico, destacando o movimento dialético no desenvolvimento da pesquisa.

Este estudo, portanto, baseia-se nas contribuições da concepção histórico-cultural, destacando aspectos fundamentais relacionados à linguagem e ao pensamento na perspectiva vigotskiana. Além disso, foram incorporadas as contribuições de autores como Leontiev (1978, 2021), Davidov (1988) e Luria (1986, 1991), Elkonin (1960, 1987).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski procura entender o trabalho mediado pelos instrumentos e signos como atividade explicativa da ontogênese histórica e social. Portanto, é da perspectiva da estrutura e dinâmica do movimento da realidade objetiva que serão extraídas as múltiplas determinações das formas de ser, ou seja, as conexões estabelecidas entre os sujeitos e objetos por meio das relações sociais.

Concebe-se ainda a cultura como uma das condições constituintes da ontogênese da linguagem escrita no escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O método dialético, que guia nossa investigação, fundamenta-se nos princípios: os fenômenos são constituídos por aspectos contraditórios e conflitantes, nos quais a ação é recíproca; ou seja, as particularidades da realidade se relacionam e constituem como fonte de desenvolvimento. Tudo se transforma, e mudanças quantitativas resultam em mudanças qualitativas. A realidade é movimento, uma luta de contrários, em que as contradições internas de um fato ou fenômeno, geram seu desenvolvimento, de acordo com Marx (2012).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de atividade de trabalho, o produto ganha uma nova forma de existência como objeto exterior e sensivelmente perceptível. Para isso, é necessário que o conteúdo do objeto apareça na sua realidade. Essa compreensão não pode ser separada das relações sociais, já que há a apropriação e a significação do objeto.

A apropriação do objeto, nas palavras de Leontiev (1978, p. 268), “é a reprodução dos traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. O objeto é produzido, a priori, com determinado objetivo de quem o produziu, porém esse mesmo objeto pode ter sentido diferente para outra pessoa. No decorrer da história, o instrumento passa por transformações, aperfeiçoamentos e novas significações, por exigência da atividade social.

Outra característica da apropriação do objeto, destacada por Leontiev (1978, p. 272), é que o processo é sempre mediado pelas relações entre os seres humanos. Assim como a produção de instrumentos, nas relações entre os grupos, a linguagem adquiriu uma existência objetiva como resultado da atividade humana.

Segundo Leontiev (2021), em termos de linguagem, a significação não é apenas substituta de objetos comuns. Há, também, uma significação oculta pela prática social. A atividade é transformada e cristalizada em um processo que revela, para a pessoa, a sua realidade objetiva. Assim, a atividade do ser humano está inserida nas relações da sociedade. Logo, a sociedade produz a atividade que esse indivíduo forma, dependendo das condições e lugares que ele ocupa nessa sociedade e de como se organizam as especificidades individuais. Portanto, a utilização prática desses objetos permite ao homem atuar em seu ambiente historicamente construído. Conseqüentemente, os instrumentos e a sua diversidade de usos são mediadores que resultam em novas relações sociais.

Tem-se, assim, a cultura acumulada, que é constituída por objetos materiais (como ferramentas, casas e livros) e não materiais (como ciência, costumes etc.), em suma, por toda criação humana. Isso nos permite compreender que a cultura resulta das relações criadas pelo uso dos objetos. Ao usar os objetos historicamente produzidos, os objetos culturais medeiam as relações entre os homens. No processo de trabalho social, o homem é conduzido pela relação de comunicação com o uso dos instrumentos e objetos culturais.

Por fim, a cultura é produto das práticas sociais que existe na relação entre o trabalho e o pensamento do homem. Dessa forma, o conhecimento humano difere do intelecto dos animais, pois somente o saber desenvolve a consciência social. A consequência do desenvolvimento social é o aparecimento da linguagem, conforme Vigotski (2008).

Em síntese, o homem exerce relação com o objeto, porém submetido às leis do desenvolvimento sócio histórico. O trabalho é um elemento imprescindível nas etapas evolutivas do homem. No início da evolução, trata-se do trabalho não social, que liga o homem à natureza. Como na concepção marxista, o trabalho é atividade vital humana, e a atividade de trabalho transforma o homem, dando origem à consciência humana. A relação social e a atividade de trabalho resultaram na produção de instrumentos, cujo surgimento gerou a cultura acumulada.

Nesse contexto, a escrita emerge como forma de mediação fundamental entre o homem e o conhecimento acumulado ao longo das gerações. Ela não surgiu do nada e não mudou por si só, em um processo natural. Ao contrário, a escrita foi um produto elaborado pelos homens,

com o intuito de atingir objetivos específicos de cada cultura e com uma característica que representa e se refere à palavra falada.

A escrita foi inventada a partir das exigências de uma economia em expansão. Em algum momento do final do 4º milênio a.C., a complexidade do comércio e da administração nas primeiras cidades da Mesopotâmia ultrapassou a capacidade de memória da elite governante. Registrar as transações, de forma confiável, passou a ser essencial (Robinson, 2016).

Inicialmente, a escrita começou como representações visuais de ideias, chamadas de ideogramas, e evoluiu para sistema fonéticos, que representa sons. Esse processo foi longo do desenvolvimento da escrita e variou entre diferentes civilizações, como egípcio, a mesopotâmia e a chinesa. A transição dos símbolos visuais para a escrita fonética marcou um avanço importante, permitindo maior precisão e flexibilidade na comunicação, conforme Barbosa (2012). Com o avanço das civilizações e o aprimoramento dos sistemas da escrita, o estudo da linguagem ganhou nova dimensão. Nesse contexto, o surgimento da linguística moderna trouxe contribuições significativas. Saussure (2006) ao descrever a língua como código social compartilhado por uma comunidade de fala, destacou a distinção entre a língua oral e a escrita, afirmando que esses dois sistemas de códigos utilizam signos diferentes, embora relacionados. A escrita apesar de representar a língua oral, não define o objeto linguístico; a palavra falada, por si só, constitui o verdadeiro objeto de estudo da linguística, sendo a escrita uma representação secundária.

Dessa forma, a relação de som com a escrita não é totalmente fiel em todo o sistema, de acordo com Bajard (2012). Além disso, as correspondências entre os dois sistemas não esgotam o funcionamento nem da escrita nem da fonologia; ambas apresentam particularidades, com possibilidades de diferenciação e valorização. Assim, conforme Marcuschi (2010), tanto a fala quanto a escrita permitem diferentes utilizações em variados contextos e situações.

A visão da língua escrita centrada na concepção grega de uma grafia reproduzida da língua oral foi reforçada por abordagens históricas. Os linguistas estabeleceram, em nível de letras e unidades sonoras, a relação entre língua oral e escrita, conforme de Bajard (2014).

Para Saussure (2006), há uma diferença entre o sistema de linguagem e sua manifestação concreta na fala. Ele enfatiza que a escrita é um sistema de signos que representa a língua falada, mas não a reprodução exata da fala. Assim, aborda a ideia de que os signos linguísticos são arbitrários e sua representação na escrita não é uma cópia literal dos sons da fala.

A partir do momento em que o homem passou a utilizar esse sistema, foi possível organizar a fonologia da língua. Em relação a isso, é importante ressaltar a afirmação de Vigotski (1991) que, para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica:

que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala. Assim, como afirma Saussure (2006), a palavra escrita tende a substituir a palavra falada em circunstâncias específicas, como na comunicação escrita, na documentação e na preservação de conhecimentos ao longo do tempo.

Vigotski (1998) também afirma que, diferentemente da fala, a criança precisa tomar consciência da forma gráfica da língua. Logo, “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 processo sonoro da fala” (Vigotsky, 2009a, p. 318).

O desenvolvimento da linguagem escrita não é apenas uma questão de treinamento motor, mas de compreensão do sistema de signos e símbolos que organiza a linguagem como um meio de relação entre as pessoas. Para a psicologia, a escrita é vista como uma habilidade motora complexa. No entanto, para Vigotski (1991) afirma que a escrita deve ser entendida como um instrumento cultural complexo. Ele critica a visão predominante de sua época que considerava a escrita apenas um “hábito moto complexo”, enfatizando que a escrita envolve mais do que a habilidade motora; é um processo cultural e simbólico que reflete a organização e a comunicação dentro de um contexto social.

Além disso, ela é entendida como um conjunto de signos e símbolos que marca um ponto crucial no desenvolvimento cultural da criança, representando um simbolismo de segunda ordem, isto é, a linguagem falada é representada pela linguagem escrita, por meio de signos. Conforme Vigotski (1991), ao longo do tempo, essa ligação entre linguagem falada e escrita desaparece, transformando-se em um sistema complexo de signos.

Segundo o linguista Bajard (2012), a língua escrita está intrinsecamente ligada à língua oral, sendo sua função principal a transmissão de significado como ferramenta de comunicação e pensamento. A conexão fundamental entre escrita e oralidade reside no uso compartilhado da palavra, sendo que a oralidade se manifesta de forma sonora, enquanto a escrita se limita à representação gráfica. Portanto, um texto é lido preservando as palavras e a sua ordem original, embora a interpretação possa variar conforme o contexto e o leitor.

Embora a língua escrita e a oralidade compartilhem muitas unidades, nem sempre há uma correspondência exata entre letras e sons, como no caso do H, que na escrita muitas vezes não representa um som específico. No entanto, na língua escrita, há um conjunto de unidades – os caracteres – que têm impacto direto no significado. Mudar uma letra no nome de uma pessoa, mantendo o mesmo som na fala, resulta em significados diferentes. Por exemplo, em Silvia e Sylvia, a alteração na letra reflete pessoas distintas. Esse vínculo não se baseia na

correspondência sonora, mas sim no efeito que a mudança de caracteres tem sobre o significado na linguagem.

A escrita é uma forma de linguagem, na qual a criança explora o surgimento do significado ao se apropriar gradualmente do processo. A criança não adquire a linguagem (oral ou escrita) a partir de um código reduzido ensinado pelos adultos, mas sim das regularidades que ela percebe nos enunciados (Bajard, 2012). Dessa forma, é através da variação nos códigos da linguagem que a criança incorpora novos elementos ao seu conhecimento linguístico já estabelecido.

A língua é uma herança social determinada pela comunidade na qual a criança está inserida. Segundo Bajard (2012), tanto a escrita quanto a língua oral são práticas sociais moldadas pelas convenções da comunidade. O ato de escrever se ajusta a uma forma de recepção, já que o sistema de escrita adotado reflete a maneira como a sociedade visualiza e representa a linguagem. Há diferentes tipos de sistema de escrita: o ideográfico, que utiliza símbolos ou imagens para expressar ideias, e o alfabético, que emprega letras para representar os sons da fala, como acontece no nosso alfabeto. Portanto, na perspectiva linguística, conclui-se que o contato com a língua, tanto oral quanto a escrita, requer aprendizado e se desenvolve a partir da construção do significado.

Segundo Bajard (2014), há uma relação entre escrita e oralidade, e a aprendizagem da escrita pode ocorrer de duas formas distintas. A primeira é à abordagem tradicional, na qual a escrita é vista como uma duplicação da língua oral, sendo ensinada nos espaços escolares por meio da correspondência letra e som. Mesmo em uma perspectiva contemporânea, baseada nas práticas sociais da escrita, a transformação dos fonemas em grafemas ocorre quando o discurso oral é sistematizado para produção de texto escrito. A segunda forma ocorre na abordagem da emissão, na qual se parte da produção de textos; nessa abordagem, o indivíduo realiza uma transposição do discurso oral para textos escritos, traduzindo os elementos da fala em signos escritos. No entanto, Bajard (2014), argumenta que a escrita tem uma forma de organização diferente da fala, pois não conta com o contexto momentâneo da fala e é produzida em um tempo e um espaço distantes do interlocutor.

De acordo com Vigotski (1991), a linguagem escrita consiste em um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem falada. A THC compreende que o conhecimento da escrita, por parte das crianças, se inicia antes mesmo de elas estarem em contato com a forma culturalmente elaborada, de maneira semelhante ao que ocorre na fala. Para Vigotski (1998), o ingresso na escola não corresponde ao primeiro estágio pelo qual as crianças passam para se apropriarem desse processo. Assim, desde o nascimento, toda a

vivência infantil em sociedade é um repertório que se forma muito antes do acesso formal à educação de escolarizada. Esse período é denominado “pré-história da escrita”.

Na perspectiva vigotskiana, a escrita é concebida como conhecimento social e histórico, uma vez que seu desenvolvimento ocorre ao longo da história e é reproduzido no processo de aprendizagem da criança. Assim, enfatiza que a escrita, como prática cultural, é internalizada por meio da interação social e da mediação cultural, refletindo a evolução dos sistemas de grafismo e suas funções na comunicação e pensamento.

No início, o ato de falar ocupa mais espaço na linguagem infantil e funciona como mediador, até que ela seja capaz de escrever. Gradativamente, a fala deixa esse papel e a criança assume a escrita por completo, como mais um recurso de sua relação com o mundo. Para isso, a criança destaca determinados fenômenos que constituem seu repertório cultural, ou seja, a pré-história da escrita.

O primeiro fenômeno da pré-história da escrita é o gesto, um símbolo visual avaliado por Vigotski (1998) como grafismo de primeira ordem, significando o primeiro passo da criança em direção à escrita formal. Os primeiros rabiscos acontecem por volta dos cinco anos. Nessa fase, ainda há a representação gestual suplementar ao traço em si, denotando que o problema da criança com o desenho ainda não foi resolvido; por isso, ela busca auxílio do gesto para elaborar uma função simbólica a ser representada no desenho. No grafismo, não há preocupação com a representação fiel do objeto. Para o autor, a preocupação está apenas em identificá-lo, utilizando a fala e o gesto como parte do próprio desenho. Nesse fenômeno, ocorre o processo de abstração, que transforma o objeto um elemento representativo real.

O segundo fenômeno que inicia a possibilidade do grafismo é o brinquedo ou jogo simbólico. Para Vigotski (1998), quando a criança brinca com uma tampa de panela como se fosse um volante, ela está atribuindo ao objeto um significado. Assim, o objeto não representa as características físicas do volante, mas sim alguns de seus atributos. A partir do brincar simbólico, a criança desenvolve a capacidade de representação. À medida que o jogo simbólico se torna complexo, a criança desenvolve uma forma peculiar de linguagem em estágios precoces, o que influencia diretamente o desenvolvimento do sujeito em direção à linguagem escrita, conforme a perspectiva de Vigotski.

A característica simbólica da atividade escrita requer que a criança compreenda o processo de representação, substitua o objeto por outros traços que o evocam. Desta forma, o objeto adquire a função de signo e, ao longo do desenvolvimento, vai adquirindo uma história própria para constituir o simbolismo de segunda ordem.

Com o avanço da idade escolar e o aumento da correspondência entre brinquedo simbólico e realidade, o grafismo de segunda ordem indica uma tentativa de interlocução escrita. Assim, a abstração feita pela criança é transferida para o desenho que, gradualmente, se enriquece com elementos representativos de significados, iniciando o caminho da correspondência fonema/grafema.

Nos desenhos das crianças, inicialmente, elas representam memórias. Elas não desenham o que veem, mas, sim o que conhecem. Ao desenhar, a criança, expressa seu conjunto de memórias através do desenho e, verbalmente, conta a história do que foi desenhado. Essa prática é vista pelo autor como uma forma de abstração, ou seja, o desenho funciona como uma linguagem gráfica com suporte na linguagem verbal.

Na idade escolar, a criança é capaz de transitar da representação pictográfica para uma escrita ideográfica, cujas relações e significados individuais são expressos por sinais simbólicos abstratos. Assim, o desenho acompanha a linguagem falada e, neste processo, a criança faz novas descobertas para a sua representação. Diante do exposto nos estudos vigotskianos, a linguagem escrita constitui um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem falada, não se limitando a fragmentos de letra/som.

Na perspectiva da teoria Histórico-cultural, a eficácia da ação educativa na escola está ligada à capacidade da instituição escolar em criar condições didático-pedagógicas adequadas para a apropriação e o desenvolvimento do nível cultural das crianças. Segundo Vigotski (2012), a aprendizagem é essencial para promover o desenvolvimento das características intrinsecamente humanas, as quais são formadas historicamente. Um exemplo desse processo é a transição que ocorre durante a idade escolar, quando a criança passa da representação pictográfica para a escrita ideográfica.

Assim, a educação escolar organizada, planejada e intencional possibilitará o desenvolvimento, ativando os processos intrapsíquicos que resultam na formação de capacidades. Com base nesse princípio, a educação escolar pode influenciar positivamente as capacidades de aprendizagem das crianças, promovendo seu desenvolvimento e formação das qualidades psíquicas superiores. Para entender como essas qualidades psíquicas superiores se desenvolvem, é fundamental explorar a Função Psicológica Superior, que está conectada com a filosofia da linguagem.

3.1 FUNÇÃO PSICOLÓGICA SUPERIOR

Para abordar o assunto Função Psicológica Superior, é necessário, primeiramente, adentrar nos problemas da filosofia da linguagem. Entre esses problemas estão: o signo ideológico, a consciência, a palavra como signo ideológico, a neutralidade da palavra e a capacidade da palavra de ser um signo interior.

Um produto ideológico é tanto um instrumento de produção ou de consumo quanto é uma parte da realidade natural e social. No entanto, ele também reflete outra realidade que se encontra fora do seu contexto imediato. Segundo Volóchinov (2021), tudo o que é ideológico possui uma significação, representando e substituindo algo externo, ou seja, um signo. Onde não há signo, também não há ideologia. Em outras palavras, um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada além de sua realidade única e natural; nesse caso, não se pode falar em ideologia.

Nas palavras de Volóchinov (2021), um objeto físico é transformado em um signo sem deixar de ser parte da realidade material, passando a refletir outra realidade, como um instrumento de produção. O instrumento de produção é, em si mesmo, desprovido de significação, possuindo apenas uma realidade de servir para algum objetivo de produção. Dessa forma, ele serve como objeto singular, mas pode ser transformado em signo ideológico se estiver dotado de uma significação. Assim, há uma aproximação entre signo e o instrumento de produção.

Essa aproximação não ocorre por si só; ainda há uma barreira semântica evidente, ou seja, o sentido e o significado do instrumento. Para exemplificar essa questão, temos o pão e o vinho que se tornam símbolos religiosos; no entanto, o produto de consumo por si só não é um signo. Em conformidade com Volóchinov (2021), os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser relacionados aos signos ideológicos, mas essa relação não faz desaparecer a barreira semântica. Portanto, pode-se dizer que há os instrumentos tecnológicos, os produtos de consumo e um modo particular do mundo dos signos. Qualquer produto pode adquirir uma significação, refletindo outra realidade. Assim, onde existir um signo, existirá uma significação, ou seja, uma ideologia.

Um signo só pode ser compreendido quando se relaciona com outro signo já conhecido, formando uma cadeia de ideologia. Em outros termos, a compreensão de um signo passa pela relação com signos anteriores e se estende para novos signos, formando uma sequência única e ininterrupta. Essa cadeia ocorre na interação entre as consciências de cada indivíduo. Uma consciência só existe se for preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos que

ocorrem no processo de interação social. Portanto, a consciência é, simultaneamente, individual, social e ideológica (Volóchinov, 2021).

Dessa maneira, a consciência é formada a partir do material significativo criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada, e a realidade dos signos é determinada por essa comunicação. Em outras palavras, o signo é a materialização da comunicação. A representação dos signos é a palavra, que também é um signo neutro na medida em que não possui significado ideológico fixo por si mesma e pode ser moldada por diferentes contextos ideológicos. Dessa forma, o signo é criado por uma função ideológica específica, enquanto a palavra pode assumir qualquer ideologia, seja científica, estética, moral ou religiosa. Assim, a palavra se torna o material mais usual da comunicação, de acordo com Volóchinov (2021).

O processo de apropriação da experiência acumulada ao longo da história social da humanidade é essencial para o desenvolvimento psíquico da criança. Desde o nascimento, ela está rodeada de objetos e instrumentos criados pelo homem, bem como pela linguagem. De acordo com Leontiev (1978), a criança começa o seu desenvolvimento psíquico em um mundo humano e apropria-se dos fenômenos e de seus objetos.

No entendimento do autor, a apropriação é o processo que resulta na reprodução, pelo indivíduo, de comportamentos formados historicamente. Como exemplo, pode-se citar a aquisição da linguagem, que é um produto da atividade dos homens, desenvolvida ao longo de gerações. A criança, ao se apropriar da língua, compreende o seu uso, suas funções e sua articulação.

Para se apropriar de um objeto e de um fenômeno, é necessário realizar a atividade correspondente. A criança, ao realizar essa atividade, demonstra que aprendeu a utilizá-la corretamente, formando ações e operações motoras e mentais necessárias ao seu desenvolvimento. Assim, a aprendizagem impulsiona a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.

O desenvolvimento de ações mentais, como a leitura e a escrita, constitui uma apropriação de operações que se formam ao longo de experiências já consolidadas pelas gerações anteriores. No entanto, o desenvolvimento dessas ações requer a comunicação prática e verbal das pessoas ao redor da criança, ou seja, ela aprende com os adultos. Segundo Vigotski (1995), as crianças nascem apenas com funções psicológicas elementares. É a partir do aprendizado da cultura que as funções superiores se desenvolvem.

As funções psicológicas elementares são de natureza biológica e estão intrinsecamente relacionadas às funções psicológicas superiores. As Funções Psicológicas Superiores

(doravante, FPS) são de natureza cultural e necessitam ser compreendidas em sua especificidade, sem perder de vista que se condicionam mutuamente. A consciência, por exemplo, é fruto de operações abstratas, portanto, transcende o instintivo, como será discutido mais adiante.

O desenvolvimento histórico-cultural do homem resulta da transformação psíquica, denominada por Vigotski (1995, 2004) de FPS. As FPS são processos mentais que estão sob domínio consciente do homem e que são apropriados por ele, propagando-se por meio das práticas sociais e são mediados pelo uso de signos. No processo de formação de conceitos, o signo é representado pela palavra, meio fundamental para a construção de um conceito que posteriormente se transforma em símbolo.

As FPS, como a linguagem, a fala, o pensamento, a formação de conceitos, a abstração, o comportamento intencional, entre outras, são produtos da atividade cerebral e, especificamente, resultam da interação do indivíduo com o mundo e com a cultura acumulada, ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Portanto, elas emanam da realidade concreta na qual a cultura está inserida.

A seguir, será abordada a questão do desenvolvimento psicológico da criança, para analisar o processo de aquisição da escrita do estudante no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos.

3.2 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

O desenvolvimento psicológico da criança é influenciado por momentos específicos ao longo de sua vida e pelo papel que desempenha nas relações humanas. Leontiev (1998) argumenta que, durante o seu desenvolvimento, quando a criança percebe que o papel que ocupava no mundo das relações humanas não corresponde às suas potencialidades, ela se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Esse processo marca a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra.

A mudança no papel que a criança ocupa no sistema de relações sociais não determina, por si só, seu desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1978), no desenvolvimento psicológico das crianças, é crucial analisar a natureza da atividade infantil, como ela ocorre e como organiza nas formas concretas da sua vida. Essa análise permite compreender a função da educação, que influencia as atividades e as interações da criança com a realidade, moldando a sua consciência.

Na idade pré-escolar, a criança começa a se engajar ativamente nas atividades humanas que estão ao seu redor. É um período em que ela transita da simples manipulação dos objetos ao seu entorno e da comunicação com os adultos para uma apropriação ativa, do mundo. Durante essa fase, o mundo social das crianças se divide em dois círculos. O primeiro inclui as pessoas mais próximas das crianças, como mãe e pai, que influenciam diretamente suas interações com o ambiente. O segundo círculo é formado por outras pessoas, cujas relações são mediadas e estabelecidas pelos pais, independentemente de estarem envolvidas no contexto escolar.

A atividade consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, é um sistema que tem estrutura, transição e transformação interna com desenvolvimento próprio, conforme Leontiev (2021). As atividades humanas estão inseridas no sistema de relações da sociedade, e fora delas não podem existir. Portanto, a atividade de cada pessoa depende do seu lugar na sociedade, de sua realidade individual e das condições que lhe são impostas.

No desenvolvimento psíquico da criança, é preciso considerar sua relação com a realidade, pois cada fase da vida é caracterizada por um tipo de atividade que se destaca das demais. Leontiev (1978) define a atividade dominante não como aquela que ocorre mais vezes na vida de uma criança, mas sim aquela que predomina em uma determinada etapa do desenvolvimento, caracterizando-se por três atributos distintos.

A primeira característica é a forma como a atividade se manifesta no interior da qual novos tipos dessa atividade se diferenciam. Por exemplo: educar na fase pré-escolar pressupõe utilizar o jogo como método principal, uma vez que nesta idade, o jogo é a atividade dominante. A segunda característica é formada ou reorganizados os processos psíquicos da criança. Por exemplo: durante o jogo, a criança desenvolve processos de imaginação, enquanto no estudo, ela aprimora os processos de raciocínio abstrato. Por fim, a terceira característica depende das mudanças psicológicas fundamentais na personalidade observadas em cada etapa do desenvolvimento. Assim, é no jogo que a criança se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que serão relevantes na formação pessoal.

Portanto, a atividade dominante é aquela que se desenvolve conforme as mudanças psíquicas, que caracterizaram as particularidades psicológicas e a personalidade da criança em cada estágio de desenvolvimento. Ao longo desse processo, o sujeito passa por estágios que Elkonin (1987) denominou de: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogos de papéis, atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

Os estágios de desenvolvimento não consideram apenas o conteúdo específico da atividade, mas também, de maneira igualmente significativa a idade da criança. Cada indivíduo e cada geração já estão inseridos em determinadas condições de vida. Assim, o conteúdo da atividade está atrelado às condições históricas do sujeito e influencia os estágios de desenvolvimento psíquico. Leontiev (1978) argumenta que a duração do período e o conteúdo do desenvolvimento são preparações do homem para a vida social e no trabalho. O autor ressalta que a duração quanto o conteúdo da educação e do ensino variam historicamente, ajustando-se conforme as necessidades sociais aumentam ao longo do tempo.

Ao considerar que os estágios de desenvolvimento estão situados no tempo, seus limites são definidos pelo conteúdo determinado pelas condições históricas concretas. Assim, não é a idade cronológica que os determina, mas sim o momento em que ocorre a transição de um estágio a outro na criança. Portanto, a atividade se torna dominante à medida que a criança avança de um dado estágio para outro.

Para que a atividade dominante, de fato, exerça tal importância, a criança precisa se apropriar da realidade material que está em seu entorno, compreender seu papel nas relações sociais e entender a sequência de atividades que estão sendo introduzidas naquele momento. Leontiev (1978) considera, de forma geral, a existência de uma relação de atividades dominantes e o lugar real que a criança ocupa nas relações sociais, ou seja, ela se conscientiza de que o lugar ocupado anteriormente não corresponde às suas necessidades atuais. Nesse caso, é necessário que ela se esforce para modificá-lo. Portanto, é dessa contradição entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que as suas atividades se organizam, facilitando a transição para um novo estágio de desenvolvimento psíquico.

Na idade pré-escolar, ao ser inserida no meio social promovido pela escola, o repertório da criança tende a ampliar significativamente. Inicialmente, sua explicação a um adulto e um sorriso como resposta são suficientes para dar sentido às suas interações. Aos poucos, os conhecimentos se expandem e suas capacidades também. A atividade que antes era dada e fazia sentido agora já não é mais suficiente. Assim, a criança se esforça para encontrar novos conteúdos que a desafiem ou começa a viver sua própria vida de forma mais independente. Essa situação é considerada por Leontiev (1978) como a crise dos sete anos, na qual são observados saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico, marcados por rupturas inevitáveis.

A crise mencionada está relacionada à transição de estágio no desenvolvimento infantil, assim como há a crise dos três anos e da adolescência. Essas crises são vistas como sinais de ruptura que não ocorreram no momento apropriado. Elas tendem a ser mais suaves quando a

criança está inserida no ambiente escolar, facilitando um processo mais tranquilo em comparação com crianças que não estão nesse ambiente.

O processo da passagem de uma atividade dominante a outra é definido por duas ações: a atividade e a ação. Para Leontiev (1978), a atividade é o processo psicologicamente determinado pelo objeto que coincide com o objetivo que o sujeito determina a uma dada atividade, ou seja, o motivo. Por exemplo, ao considerar um sujeito lendo um livro para se preparar para uma prova, não basta identificar essa atividade como um processo psicológico, é necessário que o próprio sujeito sinta necessidade dessa atividade, exigindo uma análise psicológica do processo. Se alguém informar ao estudante que o livro não será necessário para a sua prova, podem ocorrer as seguintes situações: o estudante pode abandonar a leitura ou continuar lendo. Se ele optar por continuar a leitura, isso demonstra que o livro satisfazia a necessidade particular do leitor de conhecer seu conteúdo. Por outro lado, se ele parar de ler, fica claro que o conteúdo não era o motivo; a razão era apenas a aprovação.

Diante disso, é possível especificar que, na atividade do sujeito, há um vínculo estreito com uma classe específica de impressões psíquicas, como as emoções e sentimentos. Essas impressões não dependem de fatos isolados, mas são determinadas pelo objeto e pelo tipo de atividade da qual fazem parte, de acordo com Leontiev (1978). Quando o motivo não está alinhado com o objeto, o processo é denominado de uma ação. No exemplo anterior, a leitura realizada pelo sujeito, sem saber que não seria necessária à prova, denota apenas uma ação de passar na prova, e tomar conhecimento do assunto do livro não é o motivo do sujeito.

Não sendo o objeto da ação em si o motivador, é necessário que a ação ocorra e se realize, com o objeto surgindo para o sujeito na sua relação com o motivo da atividade em que a ação está inserida. Essa ação é conscientemente refletiva para o sujeito com o objeto de ação sendo percebido como um fim em si mesmo. Quando a ação é transformada em atividade, ocorre o surgimento de novas atividades, constituindo assim o processo psicológico concreto do sujeito, que inclui mudanças nas atividades dominantes e, conseqüentemente, a passagem de um estágio a outro.

Outro ponto importante a ser discutido é como emergem os motivos e se tornam uma atividade dominante. Pode-se citar o exemplo de uma criança que precisa fazer a tarefa escolar, mas que inicialmente não demonstra interesse em realizá-la. A criança tenta de diversas maneiras, afastar-se dessa responsabilidade, mesmo sabendo que aprender é sua obrigação e, futuramente, esse ato será benéfico a ela. No entanto, se alguém lhe diz que só poderá brincar depois de terminar a tarefa, o incentivo para realizar a atividade escolar é garantido.

Na consciência da criança, o verdadeiro motivador da ação é poder brincar e esse se torna motivo principal que a impulsiona. Quando o motivo é internalizado pela criança, isso pode resultar no surgimento de novas atividades. Se após esse episódio, a criança passar a entregar as suas tarefas escolares por iniciativa própria, o resultado dessa ação conta mais que o motivo inicial que a levou a realizá-la.

A transição de uma atividade dominante para outra ocorre apenas quando os motivos são compreendidos e não pertencem exclusivamente ao ambiente imediato da criança. No entanto, as relações determinam o lugar que a criança ocupará no estágio seguinte. Se novos motivos surgirem sem corresponder às reais possibilidades de atividade da criança, essa atividade não poderá tornar dominante, mas poderá se desenvolver de maneira complementar, de acordo com Leontiev (1978).

A mudança de uma atividade dominante para outra resulta em modificações no desenvolvimento psíquico na criança. Para que uma ação se transforme em uma nova atividade dominante, é essencial que o objeto dessa ação seja compreendido em relação ao motivo que a impulsiona. Em outras palavras, a ação pode evoluir para uma atividade significativa quando o motivo que a originou é entendido e integrado ao contexto mais amplo da criança. Assim, de acordo com Leontiev (1978), a mudança nas atividades dominantes não ocorre de maneira arbitrária. Ela é guiada pela integração dos motivos da atividade e pelo contexto social e cultural no qual a criança está inserida.

Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas e da atividade gera uma relação recíproca, na qual as funções psíquicas desenvolvidas permitem à atividade uma realização mais perfeita. No que tange às relações do sujeito com o mundo, a natureza e as relações sociais são esses elementos que estão em torno desse sujeito. Assim, toda atividade da criança é compreendida em sua relação concreta com as relações sociais existentes, gerando sempre novos motivos para novas atividades.

Na fase pré-escolar, o educador desempenha um papel fundamental nas relações pessoais da criança consigo mesma e com as outras crianças. Esse período é fundamental para a descoberta do mundo, das relações com outras pessoas e da posição diante de todas essas relações. É nesse momento que todo o seu conhecimento se forma e se estrutura de maneira infantil.

A passagem da infância pré-escolar para o estágio seguinte de desenvolvimento psíquico está relacionada à entrada da criança na escola. Nesse período, todas as suas relações vitais se reorganizam, tornando-se de grande relevância para o desenvolvimento humano. Ao ingressar na escola, a criança passa a ter obrigações relativas à sociedade. Não que antes ela não tivesse

responsabilidades, mas estas limitavam-se às pessoas mais próximas. A partir dessa nova relação, a vida da criança ganha uma função e um papel social mais amplo. Assim, as relações mais íntimas perdem o seu papel dominante, e as crianças se tornam protagonistas de suas relações e da comunicação com o outro.

Em suma, até então, a idade pré-escolar é o momento de se abrir para as atividades humanas que estão ao redor; é o período em que a criança passa da manipulação dos objetos, para a posse do mundo concreto, estabelecendo relações com as pessoas mais próximas: a mãe e o pai que determinam suas relações com o mundo, independentemente da inserção no ambiente escolar. A alteração do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais não determina, por si só, o seu desenvolvimento, já que esse desenvolvimento precisa ser analisado do ponto de vista de como ocorre e organiza as relações sociais. Isso permite entender a função da educação, que age sobre as atividades e sobre as relações com a realidade, determinando a consciência.

A realidade da criança é um fator importante porque em cada etapa da vida há um tipo de atividade que se sobressai a outra – atividade dominante. Essa atividade dominante é um reflexo das mudanças psíquicas e do desenvolvimento da criança. No entanto, é importante esclarecer que a personalidade, conforme discutido na Teoria Histórico-cultural, não é simplesmente uma equivalência com a atividade dominante. Em vez disso, a personalidade é um conceito mais amplo que resulta da integração e organização das diversas funções psíquicas e sociais ao longo do desenvolvimento, refletindo padrão estável e dinâmico de características pessoais e sociais, conforme Vigotski (2012).

Para tratar desse assunto, é preciso adentrar a periodização do desenvolvimento psicológico, evidenciando a natureza social do homem e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais, de acordo com Martins et al. (2020).

3.3 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para abordar o desenvolvimento psicológico da criança, é relevante explorar os aspectos da periodização do desenvolvimento humano, conforme o aporte filosófico materialista histórico-dialético. Segundo Elkonin (1987), a periodização do desenvolvimento psicológico infantil é um problema fundamental da psicologia infantil, pois define os períodos de desenvolvimento e revela as idades de transição entre eles. Nessa perspectiva, a idade

cronológica não determina diretamente essas transições; ela serve apenas como referência, sendo que a passagem de um período a outro depende das condições de vida e educação.

O desenvolvimento da criança é um processo contínuo de automovimento que se caracteriza pela constante emergência e formação do novo, segundo Vigotski (1996). Nesse sentido, o desenvolvimento é visto como um processo que integra o material e o psíquico, o social e o pessoal, à medida que a criança se desenvolve.

Nessa perspectiva, não há outro critério para distinguir os períodos específicos do desenvolvimento infantil além das novas formações. Essas novas formações representam novos tipos de estrutura de personalidade e de atividade, sendo as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e que determinam seus aspectos fundamentais, a consciência da criança, sua relação com o meio e todo o desenvolvimento desse período. É por meio das novas formações que se pode identificar o essencial em cada fase do desenvolvimento infantil.

A natureza negativa das idades críticas refere-se à mudança do significado positivo e criativo que ocorre no desenvolvimento. Segundo Vigotski (1996), alguns autores chamam de fase de rebeldia, obstinação, entre outras. Diversos conceitos foram elencados pela ciência de forma empírica, como a crise dos sete anos, que é o período de transição entre o período pré-escolar e a puberdade, ou seja, um menino de sete anos não é um adolescente, todavia não é um pré-escolar. Logo, oferece dificuldades no sentido educacional, pois essa idade manifesta-se no equilíbrio psíquico e no caráter instável da vontade.

Nessa mesma linha de pensamento, Vigotski (1996) define provisoriamente a idade psicológica como um ciclo fechado, cuja importância reside no lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança é uma progressão contínua na escala de evolução, intimamente ligada à mudança na estrutura da personalidade.

A estrutura da personalidade da criança, conforme Vigotski (1996), é definida por idade, sendo que apenas as mudanças internas do próprio desenvolvimento e as crises podem fornecer as bases para definir os períodos de estruturação da personalidade. O autor conclui que as idades críticas se alternam com as estáveis, sendo as primeiras crises, pontos de virada do desenvolvimento, em um processo dialético em que a passagem de uma etapa a outra se realiza não de forma gradual, mas, sim, inesperadamente.

A primeira peculiaridade dos períodos de transição no desenvolvimento é a falta de limites entre o início e o fim das crises. As idades próximas são totalmente indefinidas, ou seja, a crise se origina de forma imperceptível, o que dificulta determinar seu início e fim. A segunda peculiaridade é que muitas crianças que passam um período crítico em seu desenvolvimento

são difíceis de educar. Esse período crítico resulta em um desempenho escolar inferior, observa-se um desinteresse pelas aulas e uma diminuição de suas capacidades gerais, de acordo com Vigotski (1996).

Nas idades críticas, o desenvolvimento infantil pode ser acompanhado de conflitos mais ou menos intensos com pessoas do seu entorno. Internamente, a criança pode experimentar vivências dolorosas e conflitos internos. Embora isso varie significativamente de uma criança para outra. Além disso, as condições externas influenciam o período crítico que cada criança vivencia e manifesta. Dessa forma, o que ocorre internamente no processo de desenvolvimento é o que provoca a emergência, pela primeira vez, de necessidades específicas em cada idade e em cada criança, em um determinado período.

A terceira peculiaridade das idades críticas, conforme Vigotski (1996), é a mais importante e de difícil compreensão no desenvolvimento infantil: a natureza negativa do desenvolvimento. Diversos estudiosos observaram que, durante os períodos críticos, o desenvolvimento é mais destrutivo que criativo. Assim, o progresso contínuo da personalidade da criança ocorre nas idades estáveis e temporariamente se interrompe durante as crises. Nestes momentos, a criança pode perder o que foi formado na etapa anterior, antes de adquirir algo novo. O surgimento da idade crítica não se caracteriza pela emergência de novos interesses, mas, sim, pela perda daquilo que anteriormente norteava sua atividade.

A natureza negativa das idades críticas refere-se à mudança do significado positivo e criativo que ocorre no desenvolvimento. Segundo Vigotski (1996), alguns autores chamam a essas fases como período de rebeldia, obstinação, entre outras. A ciência categoriza de forma empírica esses conceitos, como a crise dos sete anos, que representa o período de transição entre o período pré-escolar e a puberdade, ou seja, um menino de sete anos não é um adolescente, todavia não é um pré-escolar. Essa fase pode apresentar dificuldades no sentido educacional, devido ao equilíbrio psíquico e a instabilidade na vontade a criança.

A crise dos três anos é caracterizada pela obstinação da criança; em outras palavras, a personalidade da criança passa por mudanças inesperadas e momentâneas. Durante este período, é difícil controlá-las, devido aos momentos de conflitos internos e externos. A crise dos treze anos, descrita como a fase negativa da idade da maturação sexual. Nesta fase, ocorre um baixo rendimento escolar, queda na capacidade de trabalho e redução dos interesses anteriores. É descrita também como uma fase de maior desorientação nas relações internas e externas da criança, ou seja, a divisão entre o Eu e o mundo.

A crise do primeiro ano, reconhecida há pouco tempo, apresenta características próprias, com formas peculiares de desenvolvimento. A mudança repentina nas condições do recém-

nascido a um novo ambiente modifica toda a sua forma de vida, caracterizando um período inicial de desenvolvimento pós-natal.

Portanto, para compreender as idades críticas, destacam-se as peculiaridades em cada período de desenvolvimento infantil: a primeira crise, no pós-natal, separa o período embrionário ao primeiro ano de vida; a crise do primeiro ano delimita a primeira infância; a crise dos três anos representando a transição da primeira infância para a idade pré-escolar; a crise dos sete anos configura a ligação entre a idade pré-escolar e a idade escolar; e a crise dos treze anos passa da idade escolar para a puberdade. Assim, os períodos de desenvolvimento infantil se caracterizam por um processo dialético, em que a etapa de uma passagem a outra ocorre por meios radicais, não evolutivos.

O desenvolvimento infantil, na concepção de Vigotski (1996), é uma das formas mais complexas de vida devido aos processos de redução e extinção, nos quais o surgimento do novo significa, inevitavelmente, o desaparecimento do antigo. Embora a extinção do antigo concentre-se nas idades críticas, a sua importância não diminui, pois, o desenvolvimento não interrompe o seu trabalho criativo. Mesmo em momentos críticos, ocorrem processos construtivos.

Assim, em cada uma dessas idade críticas, há pontos positivos que se manifestam em determinadas idades. A crise de um ano apresenta aquisições positivas para a criança, como o andar e o domínio da linguagem. O aspecto positivo da crise dos três anos é o surgimento de novos traços característicos da personalidade da criança, embora ocorra de forma apática e sem expressão. Aos sete anos, importantes conquistas são alcançadas à medida que as crianças se tornam mais independentes e mudam sua atitude em relação a outras crianças. A crise dos treze anos guarda aspectos positivos, apesar do declínio no desempenho escolar. Por trás de cada sintoma negativo da idade, por conseguinte, há um conteúdo oculto que consiste na passagem para uma forma nova e superior.

Após apresentar a periodização das idades com base em Vigotski (1996), adentra-se as estruturas e a dinâmica de cada idade, com o propósito de estabelecer teses gerais que caracterizam as configurações internas do processo de desenvolvimento, denominadas de estruturas etárias em cada período da infância.

O desenvolvimento de cada faixa etária se modifica ao longo do tempo e alguns aspectos internos e isolados da personalidade da criança se alteram. Assim, ocorre a reestruturação geral. Portanto, em cada etapa de cada faixa etária, há sempre uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança.

Com a transição de uma idade para outra, juntamente com a reestruturação do sistema de consciência, as linhas centrais e as linhas acessórias mudam de posição. Por exemplo, no período do desenvolvimento da linguagem, aparecem apenas os contornos iniciais – o balbúcio, que é considerado a linha acessória no primeiro ano. À medida que o desenvolvimento verbal avança, o que no início era linha acessória torna-se a linha central do desenvolvimento da primeira infância.

As alterações das linhas centrais e acessórias de desenvolvimento de cada etapa refletem o surgimento de novas formações à medida que a criança desenvolve. Assim, compreende-se que o desenvolvimento é dinâmico, não estático e existindo na relação entre a personalidade da criança e o ambiente social. Essa relação é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para cada idade, denominada por Vigotski (1996) como situação social de desenvolvimento, a qual é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade.

Para Vigotski (1996), a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, permitindo que a criança adquira novas propriedades de personalidade, que determinam e regulam todo o modo de vida da criança. Uma vez compreendida a situação social de desenvolvimento, o passo seguinte é entender a gênese da relação entre a criança e o seu meio. É preciso esclarecer como surgem e se desenvolvem essas relações em contextos sociais específicos e em determinadas idades.

As novas formações que caracterizam a reestruturação da personalidade consciente da criança são resultado do desenvolvimento psíquico e das interações sociais ao longo das diferentes fases etárias. Assim, as mudanças na consciência da criança são determinadas pela forma típica de sua existência social em cada fase específica e exercendo grande influência no desenvolvimento subsequente (Vigotski, 1996).

A próxima tarefa é explorar como a estrutura modificada da consciência da criança influencia na reconstrução de sua vida, já que a sua personalidade se modificou. A criança, ao perceber a nova estrutura de consciência, percebe de maneira diferente o mecanismo interno das funções psíquicas. Esse reconhecimento caracteriza o último momento da dinâmica da idade, ou seja, a mudança da estrutura da consciência infantil. Assim, é a relação consigo mesma e com a realidade externa. Essa nova relação é o ponto de partida para a próxima idade, e a reestruturação do desenvolvimento social constitui o conteúdo principal das idades críticas.

Após esclarecer melhor a questão das idades críticas, segue-se para as principais atividades no desenvolvimento humano e, posteriormente, adentra-se a estruturação da personalidade.

3.4 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO

Cada estágio do desenvolvimento da criança, é caracterizado por uma relação determinada pela atividade principal, que desempenha a função principal de relacionamento da criança com a realidade. Segundo Leontiev (2012 a), as atividades principais são aquelas que direcionam o desenvolvimento psíquico das pessoas e provocam as mudanças psicológicas mais decisivas. Outras atividades coexistem, mas desempenham um papel secundário na promoção do desenvolvimento.

De acordo com Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. No primeiro ano de vida, a comunicação emocional do bebê é o período da passividade, marcado por condicionantes biológicos como os reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. Esses reflexos são de extrema importância na adaptação às condições extrauterinas, mas são insuficientes para a sobrevivência, uma vez que o recém-nascido depende integralmente de um adulto para satisfazer as suas necessidades.

Nessa direção, Martins (2012) afirma que o bebê não pode ser considerado um ser unicamente biológico, pois muito rapidamente os reflexos incondicionados cedem lugar aos reflexos condicionados e, conseqüentemente, às aprendizagens sociais. Gradativamente, o bebê passa a responder à influência de estímulos sensoriais. Segundo Elkonin (1960), a criança reage quando um adulto aparece, ouve sua voz, fixa o olhar, sorri e faz movimentos rápidos e intensos, mexendo os braços e as pernas.

Essas reações são denominadas complexo de animação, ou seja, são as primeiras reações emocionais positivas do bebê, configurando uma atividade de comunicação peculiar que surge por volta do terceiro mês de vida (Elkonin, 1987b). O objetivo é se comunicar com o adulto por meio especial, ainda que o bebê necessite do instrumento de comunicação: a linguagem. No segundo semestre do primeiro ano, o bebê passa do interesse receptivo ao ativo e, nesse momento, aparecem as primeiras formas imitativas de movimento e sons, que serão a base para comportamentos mais complexos (Martins, 2012).

Nesse período, a ausência da linguagem e a dependência total de um adulto indicam a “máxima sociabilidade” do bebê. A situação social exige uma comunicação com o adulto, entretanto, [...] “é uma comunicação sem palavra, muitas vezes silenciosa, uma comunicação

de gênero totalmente peculiar” (Vigotski, 2006, p. 286). Assim, é uma linguagem direta e emocional, utilizando o choro, gestos e movimentos.

De acordo com Elkonin (1987b), é no interior da linguagem direta e emocional que se formam as bases para a formação de ações sensório-motoras de manipulação, ou seja, a condição da atividade manipulatória. Os bebês realizam, com os objetos, ações reiterativas e concatenadas, que incluem o exame ativo do objeto ou qualquer outra atividade sensorial. Para que o bebê comece a entender o idioma, é importante a orientação visual do ambiente ao seu redor. A compreensão inicial das palavras que denominam o objeto faz com que o bebê gire a cabeça, procurando estender as mãos em direção ao objeto denominado pelo adulto (Elkonin, 1960).

Nesse processo de ação conjunta com o adulto, a criança desenvolve a compreensão primária da linguagem humana, isto é, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras (Elkonin, 1960). Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 181) afirma que “a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre signo e o significado”, denominando como pseudopalavra a denominação do objeto. Na visão de Martins (2016), as pseudopalavras são o que Vigotski chama de seu equivalente funcional, abarcando não apenas o início do desenvolvimento da fala, pois correspondem às “palavras” que ainda não são conceitos.

No período seguinte, ocorre o domínio primário do idioma e da estrutura gramatical da linguagem, ou seja, da comunicação emocional direta à atividade objetiva manipulatória, denominada de linguagem autônoma infantil. A linguagem autônoma é uma lei que se observa no desenvolvimento verbal de todas as crianças, sendo um momento necessário ao desenvolvimento da linguagem autêntica para Vigotski (2006, p. 339). A linguagem autônoma é denominada de “ponte de passagem” entre o período pré-linguístico e o período verbal. Nesse estágio, a criança não possui uma linguagem totalmente desenvolvida, mas tampouco está em um período não-verbal, uma vez que começa a comunicar por meio da com o adulto do seu convívio.

O termo autônomo na denominação de linguagem conforme Vigotski, (2006) refere-se ao aspecto articulatório e fonético, uma vez que as palavras da criança surgem de forma fragmentada ou deformada, não correspondem efetivamente às palavras da língua materna. Portanto, ao falar, a criança, utiliza-se de uma linguagem própria que não coincide com a linguagem autêntica, tanto na parte fonética quanto semântica, aplicando uma única palavra a um conjunto de objetos ou conceitos.

No período mencionado, a comunicação da criança com o adulto mais próximo se torna mais específica, devido à compreensão do significado das palavras. Assim, a criança só consegue compreender o significado quando o objeto está no campo visual, em situação concreta. Conforme Vigotski (2006, p. 337), não existe simbolização, uma vez que o vocábulo “significa tudo e, portanto, nada”.

Assim, a linguagem depende de uma situação visual-concreta, na qual a palavra perde o significado se não estiver inserida na situação. Por isso, Vigotski (2006) afirma que não há possibilidade de pensamento verbal. Nesse sentido, Sacomanni (2019) indica que a linguagem autônoma não apenas representa uma fase singular no desenvolvimento da linguagem, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Luria (1986), as primeiras palavras da criança estão vinculadas ao contexto imediato e dependem de situações, gestos ou mesmo da entonação, ou seja, apresentam caráter simpráxico. Sendo assim, o significado não possui uma referência objetual, fazendo menção a diferentes objetos que apresentam um traço comum e se inserem na mesma situação.

Quando a criança está na metade do segundo ano, a palavra não denomina apenas um objeto, mas a oração toda. Essa concepção se relaciona com as ideias de Vigotski (2009) no aspecto semântico e sonoro da linguagem, que seguem diferentes leis de desenvolvimento, apresentando sentidos opostos. No aspecto fásico, ou seja, externo, a criança caminha das partes para o todo; começa com uma ou duas palavras, depois uma frase e, da frase, avança para as orações completas. Já no aspecto semântico, ela passa do todo para as partes, sendo o todo a oração e as partes, as palavras.

Quando a criança começa a desenvolver uma referência objetual, ou seja, quando desenvolve a morfologia elementar da palavra, ela está na segunda metade do segundo ano de vida. É nesse momento que a criança amplia o seu vocabulário. Antes, a palavra podia significar qualquer coisa; agora, o significado se reduz e ela necessita aprender novas palavras para designar corretamente os objetos, as ações e relações.

Luria (2001), corroborando a concepção de Vigotski (2009), afirma que a referência objetual se desenvolve ao longo dos dois primeiros anos de vida. Isso não significa que o desenvolvimento do significado da palavra terminou; ao contrário, está apenas começando. Com a qualidade das mediações disponíveis, a criança supera a linguagem autônoma e avança para a linguagem autêntica.

Na linguagem autêntica, conforme Martins (2012), o salto qualitativo mais decisivo é que, além da função comunicativa, as palavras adquirem *status* de signo, possibilitando a representação da imagem sob a forma de palavras. Nessa fase, a criança amplia o seu campo de

atuação, deixando de ser primordial a relação com o adulto e surgindo como central a relação com o objeto. Esse vínculo faz com que a criança explore mais as propriedades sensoriais do objeto, levando a novas descobertas, como a sua função social.

Nesse período, a situação de desenvolvimento social se caracteriza pela dependência da situação concreto-visual, ou seja, a percepção é a função predominante. Encontra-se em condições favoráveis de desenvolvimento e, ao lado da percepção, a linguagem se destaca como formação central (Vigotski, 2006). Segundo Mukhina (1996), de um a três anos de idade é o período sensível para ensinar a criança a falar e, de acordo com Elkonin (1960), o intenso desenvolvimento da linguagem transforma todos os processos psíquicos.

Dessa forma, Vigotski (2006) demonstra que as transformações na percepção estão ligadas ao desenvolvimento da linguagem e dos significados das palavras, pois a aquisição da linguagem promove uma reorganização da percepção, estruturando-a por meio da generalização, analisando o percebido e categorizando-o. A percepção sem palavras é substituída paulatinamente pela verbal, ou seja, pela percepção mediada pela linguagem.

Para o autor, a generalização se transforma durante o desenvolvimento, resultando em uma forma diferente de generalização para criança em comparação com os adultos. Em outras palavras, as crianças utilizam as mesmas palavras que os adultos para designar objetos, e suas palavras têm significado, mas essa semelhança acontece apenas na aparência. A essência das estruturas de generalização é distinta, o que impulsiona a criança a novas vias de generalização e domínio da linguagem.

Assim, a palavra não se refere apenas a um objeto específico, mas a vários objetos. Conforme Elkonin (1960, p. 510), “[...] a compreensão de palavras que denomina objetos exteriormente diferentes, conduz a criança à generalização”. Para Mukhina (1996, p. 138), “[...] a generalização dos objetos, segundo a sua função, surge primeiro na ação, para depois fixar-se na palavra”, e os primeiros portadores de generalização são os objetos. Neste período, a centralidade está no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de interação com os objetos, conforme Elkonin (1987b). Os domínios dessas ações não se efetivam sem a participação do adulto; é preciso um ato educativo guiado pelos gestos e pela linguagem.

Mukhina (1996, p. 124) afirma que o crescente interesse da criança pelos objetos motiva a procurar a ajuda do adulto, o que constitui o principal estímulo para a aprender a linguagem. Para Elkonin (1987b), a criança se transforma em ser falante, utilizando um vocabulário e formas gramaticais relativamente ricas, e a linguagem é utilizada por ela para organizar, com a colaboração dos adultos, a relação com os objetos. Assim, as crianças utilizam os objetos como meio para organizar a comunicação com o adulto.

Durante esse período, especificamente no desenvolvimento da linguagem, são consideradas a compreensão da linguagem dos adultos voltada à criança e a intensidade da linguagem ativa da criança, de acordo com Elkonin (1960). A compreensão da linguagem dos adultos voltada à criança ocorre no período que abrange a primeira metade do segundo ano. Nesse período, as crianças aprendem o nome das coisas e das pessoas ao seu redor seguidos pelas denominações das ações. Ao final do segundo ano, elas compreendem quase tudo que o adulto fala sobre as coisas que estão em seu ambiente, ou até mesmo as suas ações (Elkonin, 1960). Além disso, Mukhina (1996) observa que a criança enriquece seu vocabulário desenvolvendo a pronúncia das palavras e assimilando o sistema gramatical da língua materna.

Elkonin (1960) sintetiza que, na segunda metade do segundo ano, acompanhado do aumento de palavras, surgem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais são compreendidas pelos adultos que convivem com a criança. Ao final do segundo ano, inicia-se uma nova etapa: a criança aprende a estrutura gramatical da oração, mesmo que as orações sejam curtas, com as palavras se coordenam segundo regras gramaticais. Ainda segundo o autor, ao final do terceiro ano, o total de palavras pode chegar de 800 a 1000. Nesse período, a linguagem alcança um nível elevado, permitindo que a criança regule seu comportamento e aprenda a utilizar objetos, por meio de indicações verbais. É um período de conquista e possibilidade de utilizar a linguagem como instrumento de transmissão de conhecimentos.

Por fim, o círculo de relações se amplia e as crianças falam com outras crianças e adultos, desenvolvendo a capacidade de memorização e reproduzindo-os com precisão. À medida que a capacidade enriquece a linguagem ao manipular os objetos, a criança adquire mais autonomia em suas ações e, segundo Elkonin (1960), começa a se interessar por reproduzir as ações dos adultos, querendo atuar com os mesmos objetos com que os adultos atuam. Assim, as premissas dos jogos de papéis são formadas e a ação lúdica se revela para a criança, gradualmente, libertando-se das condições específicas do uso do objeto para um uso livre, até emergir a substituição por outro.

Leontiev (1998) define a brincadeira de papéis como uma atividade cujo motivo está no próprio processo, não pode ser avaliada pelo seu produto, mas pelo seu conteúdo. Devido à sua característica não produtiva, as operações exigidas pela atividade e os objetos podem ser substituídos sem prejuízo do conteúdo da ação. Na brincadeira de papéis, não é suficiente aprender as funções e o uso dos objetos, pois a atividade da criança se torna complexa. Por isso, as interações sociais são essenciais e as crianças são impedidas de atuar de forma efetiva se não tiverem oportunidades adequadas para interagir socialmente e explorar diferentes papéis, o que pode limitar o desenvolvimento completo da brincadeira de papéis. Saccomani (2019), destaca

que a ausência de interações sociais ricas pode restringir a complexidade e a profundidade da brincadeira, prejudicando o aprendizado e a experimentação dos papéis sociais.

Assim, a complexificação da brincadeira depende de como a criança se apropria da atividade social do adulto. Mukhina (1996) explica que, num primeiro momento, o conteúdo da brincadeira de papéis reflete as ações reais dos adultos com o objeto e, em seguida, os objetos passam a ocupar o segundo plano, manifestando como essencial a relação entre pessoas e, por fim, o respeito às regras provenientes do papel assumido.

Na prática da brincadeira de papéis, o importante é a capacidade de assumir adequadamente o papel. É nesse momento que a criança se torna mais independente, exigindo uma linguagem mais complexa e um domínio maior para se comunicar. Cabe ressaltar que o “crescimento de vocabulário, bem como o domínio da estrutura gramatical, dependem diretamente das condições de vida e educação” (Elkonin, 1974, p. 130). Além disso, conforme o autor, a composição verbal da língua materna não se limita pelo aspecto quantitativo, mas pelo desenvolvimento do significado.

O enriquecimento do vocabulário da criança permite que ela desenvolva uma maior capacidade de elaborar frases seguindo as normas gramaticais. Conforme Mukhina (1996), ao final da idade pré-escolar, a criança começa a assimilar a estrutura da linguagem, que é essencial para o desenvolvimento da fala e da escrita. A criança, nesse período, é capaz de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual, com a qual expõe os pensamentos de forma coerente, verbalizando descrições que incluem orações articuladas, o que contribuirá para a leitura e escrita, conforme Elkonin (1960).

A partir dessa citação, Mukhina (1996) descreve a transição da linguagem situacional em direção à linguagem contextual. A linguagem situacional é menos organizada, surgindo em resposta a situações concretas e limitando-se aos participantes imediatos do diálogo; o interlocutor faz os questionamentos sobre o conteúdo do relato e a criança tenta, ao máximo, explicar de uma forma mais compreensível. Por outro lado, a linguagem contextual se desenvolve a partir do ensino, quando a criança sente a necessidade de novos meios linguísticos para se comunicar.

Desse modo, é preciso proporcionar situações em que a linguagem contextual se faça necessária, ou seja, que exijam a construção de orações articuladas e coerentes, de forma que a interlocução se torne mais consciente. Segundo Elkonin (1974, p. 112), “a importância não é apenas ouvir gramaticalmente correta e foneticamente precisa a linguagem, mas, também, a prática independente da criança em utilizar todas as formas de linguagem coordenada”.

Elkonin (1974) afirma que a criança é capaz de transmitir suas impressões aos adultos, como um tipo de monólogo-história sobre o que ela vivenciou, referindo-se à linguagem explicativa. Para Mukhina (1996), essa linguagem se desenvolve na pré-escola, quando a criança precisa explicar as regras de um jogo, o funcionamento de um brinquedo etc.

Portanto, a linguagem, além de desenvolver a função de comunicação, desempenha uma função essencial no planejamento e regulação da conduta (Mukhina, 1996). A criança utiliza a linguagem para resolver problemas, seja pronunciando palavras para um adulto, seja para dirigir-se a alguém ou somente para si. Gradativamente, essa linguagem se reduz, internalizando-se na criança e permanecendo como função de planejamento. Para Vigotski (2009), essa é a linguagem egocêntrica, que não desaparece, mas é interiorizada, transformada em linguagem interior.

Objetiva-se, no período pré-escolar, que a criança conquiste a linguagem contextual, amplie seu vocabulário em diferentes contextos, construa frases articuladas e coerentes, proporcionando uma relação cada vez mais voluntária com a linguagem oral. Portanto, o desenvolvimento da criança e de sua consciência não se resume apenas ao progresso das funções individuais na transição de uma idade para outra, mas ao crescimento e desenvolvimento da consciência e da personalidade como um todo.

Assim, adentra-se no estudo da consciência na tentativa de delinear os pontos teóricos da personalidade e sua formação, com o intuito de analisar o processo de aquisição da escrita por crianças, no período de desenvolvimento psicológico de 6 a 9 anos.

A consciência do homem apresenta traços característicos, de acordo com as condições do modo de vida social. O desenvolvimento da consciência, segundo Leontiev (1978), é um processo de transformações qualitativas, que ocorre no decurso do desenvolvimento histórico e social, a partir da expansão consciente do trabalho. A primeira dessas transformações é a complexidade desse trabalho.

Essas transformações qualitativas são consideradas a partir do aparecimento das relações de produção entre os homens e do surgimento das particularidades dessa relação, que vêm acompanhadas do reflexo psíquico e do aparecimento de um tipo superior de psiquismo: a consciência (Leontiev, 1978).

Nos primórdios, o estudo da consciência foi, principalmente, o estudo do pensamento, suas representações e os conceitos. Para a psicologia, o desenvolvimento da consciência não se reduz ao desenvolvimento do pensamento, mas apresenta suas características de conteúdo psicológico e depende do modo de vida e da existência do indivíduo. Leontiev (1978) ressalta que é preciso identificar como se formam as relações vitais do homem, ou seja, as condições

sociais e históricas. Posteriormente, é necessário identificar as estruturas da consciência do homem e como ocorre a transformação da organização da sua atividade.

Uma das características do conteúdo psicológico é o reflexo psíquico, que depende da relação do sujeito com o objeto que aparece na vida e nas atividades. Essa relação apresenta características objetivas em um sistema de ligação, de interação, ou seja, é a significação. A significação, portanto, é a generalização da realidade, cristalizada normalmente na palavra. Além disso, é um fato da consciência individual, isso é, o homem percebe e pensa o mundo como ser sócio-histórico.

Na consciência individual, o ato de significar não perde o seu conteúdo objetivo, mas difere entre o geral e o particular. O sentido pessoal da atividade desenvolvida está ligado ao motivo de cada sujeito. Leontiev (1978) cita o processo consciente de um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada, em que o sentido individual depende do motivo que o estimula à ação de ler.

Assim, o desenvolvimento da consciência, na concepção marxista pela qual se guia a THC, é determinado pela evolução da existência, conservando a relação do desenvolvimento da consciência individual. Essa relação está ligada à estrutura da atividade humana, organizada por condições históricas que evidenciam a consciência do homem. A partir da atividade coletiva de trabalho e da relação do homem com a natureza e com seus semelhantes, a consciência humana evidencia progressos. É no desenvolvimento da consciência que o sentido da significação se amplia, ocorrendo o alargamento da consciência.

A complexidade do trabalho realizado pelo homem e do manuseio dos instrumentos são as primeiras transformações importantes para o alargamento do domínio consciente. Contudo, os meios, os modos de ação e o alargamento da consciência ainda não constituem todo o processo de desenvolvimento. Cabe ressaltar que a atividade e a relação humana se tornam igualmente conscientes devido ao trabalho exercido pelo homem.

Leontiev (1978) defende, então, que o mecanismo da consciência tem duplo significado. Primeiro, compreende que, psicologicamente, em uma dada etapa da evolução sócio-histórica, a consciência e o reflexo aumentam não só a produção material, mas também outras relações humanas. O segundo significado refere-se ao deslocamento dos motivos das ações como novas necessidades. Logo, toda a atividade é uma necessidade e o objeto será o motivo de satisfação no plano psicológico do homem.

Desse modo, o surgimento de novas necessidades é um processo complexo, produzindo novos deslocamentos dos motivos para determinados fins e pela evolução da conscientização no homem. A conscientização do homem, portanto, acontece em dois planos: na relação entre

o plano dos sentidos e o da significação. Cabe ressaltar que o desenvolvimento da linguagem e da palavra fazem parte da base dessa transformação. A interlocução verbal aparece nas palavras, tendo o objetivo de transmitir algum conteúdo, selando significante (ou seja, a materialização linguística) e experiência de mundo do sujeito.

Em resumo, a consciência do homem apresenta traços característicos, conforme o modo de vida social, o que torna seu desenvolvimento um processo de transformação qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. Um dos seus traços fundamentais é o reflexo psíquico, evidenciando a relação do sujeito com o objeto através da significação, que é a generalização da realidade. Na perspectiva marxista, o desenvolvimento da consciência está intrinsecamente ligado à evolução da existência ligada à atividade de consciência humana. Além disso, trata de questões relacionadas à personalidade como a mobilização de recursos psicológicos, sociais e cognitivos, motivados por necessidades pessoais.

Para tratar do assunto personalidade, é essencial revisitar o conceito de atividade em um nível psicológico: esta representa a função real que orienta o sujeito no mundo objetivo e, por natureza, é objetal, segundo Leontiev (2021). Na concepção dialética marxista, a personalidade vai além do estudo do processo de automovimento: ela envolve a investigação das relações motoras internas, suas contradições e transições mútuas, nas quais os pressupostos aparecem como aspectos que se transformam nela, na própria personalidade, como seus próprios aspectos.

Nessa concepção, a personalidade emerge na sociedade com certas propriedades e capacidades naturais, tornando o indivíduo sujeito de suas relações sociais. As características peculiares do indivíduo não existem isoladamente da atividade; ao contrário, a personalidade é organizada pela atividade, e essa organização se constituirá como ponto de compreensão psicológica. Seguindo essa linha de pensamento, para Vigotski (1995), o processo de desenvolvimento cultural da criança é definido por dois aspectos gerais: pelo conteúdo cultural e pela concepção de mundo. A concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza o comportamento global, sua relação cultural com o mundo exterior.

Portanto, a personalidade, na concepção dialética marxista, é compreendida como um fenômeno social, resultante da interação entre o desenvolvimento histórico e as bases naturais do ser humano. Em outras palavras, a personalidade é formada pela relação dialética entre o que é dado biologicamente (natural) e o que é construído socialmente (histórico). Essa é uma premissa importante para o desenvolvimento geral da personalidade, nas palavras de Vigotski (1995). É por meio do externo que suas possibilidades se tornam realidade, concretizando-se, desenvolvendo-se e enriquecendo-se.

O ponto principal na questão da personalidade são as transformações do sujeito. Há uma contradição acerca do caráter mutável físico, psicofisiológico da pessoa e sua personalidade. Isso remete à questão especial do “EU” para a psicologia da personalidade. Além disso, a atividade objetual humana, as mediações e as formas como são organizados os reflexos psíquicos, conforme Vigotski (1991).

Outro ponto importante para o desenvolvimento global da personalidade é o progresso de cada função específica. Por exemplo, a linguagem, meio fundamental do pensamento, está vinculada ao desenvolvimento dos gestos, do desenho, do jogo e da escrita, à palavra e à atenção para a formação de conceitos, dentre outros, de acordo com Vigotski (2008).

Para este estudo, adota-se a abordagem que permite resolver a questão da base que pode ser alterada na personalidade, o que justamente a caracteriza. Para Leontiev (2021), a resolução parte da posição de que a base real da personalidade é o conjunto das suas relações sociais com o mundo, mas que realizam e são realizadas pela atividade, ou seja, pelo conjunto diversidade das ações do sujeito.

As atividades do sujeito são constituídas por unidades que quando analisadas revelam o caminho para a compreensão. Pode-se citar o exemplo de um sujeito que sempre realiza a mesma atividade de cópias, pois esse é o seu trabalho diário, de acordo com Leontiev (1978). Ao findar o seu trabalho, ele continua a elaborar as cópias em sua casa para uma satisfação pessoal. Nessa circunstância, não se sabe o que o motivou a continuar o seu trabalho e o que passou a ser o ponto central em sua personalidade. Assim, evidencia que é o conjunto de ações que entra diretamente no aspecto psicológico da personalidade no processo de trabalho.

A investigação da personalidade, para Leontiev (2021), não se limita somente às premissas das explicações. Ela abrange o desenvolvimento da atividade, seus tipos e as relações que estabelecem entre si, ou seja, o conteúdo e as ligações das atividades em direção ao processo e o modo de realização de como tornar possível essa atividade. No direcionamento do processo, durante seu desenvolvimento, as atividades se relacionam entre si em um nível hierárquico, dessa forma, caracteriza-as, formando o núcleo da personalidade. Em suma, as atividades separadas são ligadas psicologicamente no sistema de relações de que o sujeito faz parte.

O desenvolvimento da personalidade respeita etapas, estágios que são inseparáveis do desenvolvimento da consciência; embora esta não se constitua como base primária; ela somente medeia o desenvolvimento da própria personalidade, conforme Vigotski (2008). Por outro lado, Leontiev (2021), a base da personalidade está nas relações de subordinação das atividades humanas a diferentes motivos, revelando as correspondências de motivos e chegando à

necessidade de analisá-los em seu desenvolvimento e transformações. Assim, dentro do sistema do processo de desenvolvimento, forma-se a vida da pessoa como personalidade.

A necessidade em nível psicológico, de acordo com Leontiev (2021), é mediada pelo reflexo psíquico de forma dupla: os objetos que respondem à necessidade do sujeito aparecem diante dele em suas características distintas. O próprio estado de necessidade, nos casos mais simples, é sinalizado sensorialmente pelo sujeito como resultado da ação de estímulos interceptores. Além disso, concomitantemente, a alteração que caracteriza a transição de nível psicológico consiste no surgimento de ligações ativas entre a necessidade e o objeto que responde a elas.

Conforme Leontiev (2021), o estado de necessidade do sujeito, o objeto é capaz de satisfazê-lo, porém o objeto não aparece detalhadamente. Até o momento da satisfação da necessidade, não se sabe se o objeto precisa ser revelado. Como resultado da revelação, a necessidade adquire seu caráter objetivo: o objeto é percebido ou imaginado, e as atividades de estímulo e direções das funções tornam-se o motivo da sua necessidade.

Essa necessidade é uma força interior que impulsiona a atividade, ou seja, é a condição para que a atividade seja desenvolvida. O sujeito começa a agir para transformar sua atividade. Quanto mais a atividade progride, mais resultados serão obtidos. Considerando o início da evolução do homem, a satisfação por meio dos objetos e dos modos como essas necessidades são atendidas, segundo Leontiev (2021).

Leontiev (2021) argumenta que, como resultado, os objetos que atendem a essa necessidade humanas, são continuamente aprimorados ao longo da história, possibilitando o desenvolvimento de novos e mais amplos modelos. Essa mudança faz com que esses modos de satisfação também se alterem. Portanto, as necessidades humanas são concebidas pelo desenvolvimento da produção e o seu consumo desencadeia a necessidade do objeto – até mesmo por meio da representação mental. Ao refletir sobre o objeto, surge o motivo, que é estimulado internamente,

Na compreensão de Marx (2004) as necessidades não são vistas como um ponto inicial do processo produtivo; ao contrário, é o consumo que se destaca como um aspecto interno e dominante da atividade produtiva. Segundo as declarações de Engels (2012, apud Leontiev, 2021, p. 210): “a atividade produtiva retorna para si mesma”, sugerindo que o consumo impulsiona e molda a produção. Assim, as necessidades humanas adquirem um caráter materialista-histórico, o que é extremamente relevante para a psicologia, pois reflete como as necessidades evoluem em resposta às condições materiais e históricas.

Outro ponto a ser analisado nesta concepção é que existem necessidades biológicas, mas outras necessidades do ser humano são consideradas como sociais, englobando toda a esfera das necessidades e sofrendo a transformação histórica. Todas essas alterações implicam uma alteração no reflexo psíquico, devido ao enriquecimento do conteúdo objetal das necessidades humanas. Como resultado, essas necessidades podem adquirir um caráter ideativo, em outras palavras, a comida será sempre comida para quem está satisfeito, como para aquele que passa fome, de acordo com Leontiev (2021).

Quando o sujeito tem consciência dos seus motivos, tem-se um fenômeno secundário, que surge apenas no nível da personalidade (Leontiev, 2021). Para exemplificar, o autor argumenta que a criança não tem consciência explícita de seus motivos, mesmo na idade pré-escolar. Logo, essa atitude de reproduzir de forma automática o que ela conhece reflete suas experiências e hábitos aprendidos.

Para sintetizar o que foi dito, as necessidades surgem das relações novas e o sujeito age para a satisfação de suas necessidades básicas vitais, transformando-as para poder agir. Por trás de todo movimento das próprias necessidades, estão os conteúdos objetivos, ou seja, os motivos concretos da atividade humana.

3.5 O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

No desenvolvimento inicial da personalidade da criança, a ligação com a mãe e com o ambiente ao seu redor desempenha um papel importante, evidenciando a relevância dessas conexões na formação da personalidade a criança de forma clara e direta. Além disso, os objetos são mediados pelas pessoas que a cercam. A atividade da criança está relacionada com o ser humano, por meio das coisas e vice-versa, de acordo com Leontiev (2021).

As situações vividas fazem com que os objetos sejam representados com dadas qualidades para a atividade humana, isto é, o seu significado se torna funcional. Dessa forma, a atividade objetal da criança desenvolve uma estrutura de interlocução verbal. Esse desenvolvimento contribui para constituir o conjunto de acontecimentos principais para a formação da personalidade, segundo Leontiev (2021).

Durante a ontogênese, a personalidade apresenta momentos que se alternam: o desenvolvimento da atividade objetal (prático e cognitivo) e as inter-relações com as pessoas – com a sociedade. As passagens de um momento a outro são definidas pelos motivos. Em consequência, surgem as ligações hierárquicas de motivos, as quais são denominadas por Leontiev (2021) de “nós” da personalidade.

Segundo o autor, cada etapa do processo se expressa de diferentes formas, como a introdução da ação objetual da criança em relação com o adulto, revelando ser uma ação relacionada ao campo perceptivo, mesmo o adulto estando ausente em dado momento. Essa ação é a representação da percepção real da criança, ou seja, a motivação infantil surge em várias direções, fazendo aflorar a subordinação da ação à necessidade da pessoa e, em seguida, às ligações objetivas (Leontiev, 2021).

A formação da personalidade, conforme essa abordagem, é caracterizada de diversas maneiras, sendo à vontade apenas uma das suas expressões. A verdadeira base da personalidade é composta pela estrutura especial das atividades integrais do sujeito, que surge em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações humanas com o mundo, nas palavras de Leontiev (2021).

Seguindo essa linha de pensamento, a realidade está sempre em expansão para o homem. Inicialmente os objetos que o circundam são poucos, o círculo de pessoas estreito, assim como a sua interação e percepção sensorial. Posteriormente, a realidade revela de maneira ampla para a pessoa, indo além de um simples contato, interação ou, até mesmo, uma atividade prática. Assim, o campo perceptivo não é mais o que está presente, mas, sim, o que existe na sua realidade ou ilusoriamente.

Outro ponto relevante da formação da personalidade é o conhecimento, segundo Leontiev (2021), a ampliação do conhecimento, por parte do sujeito, sempre determina a sua atividade, cumprindo o papel na formação dos motivos. O conhecimento não pode ser apenas um ensino ou a transmissão de conhecimento.

O processo de formação de objetivos pressupõe, também, o desenvolvimento da personalidade e, correlato a isso, o desenvolvimento das ações do sujeito. Tais ações ganham qualidades conforme a realização das atividades e o contraste com os motivos que levam o sujeito à realização das ações, conforme Leontiev (2021).

A personalidade nasce, efetivamente, duas vezes. A primeira é quando ficam evidentes os motivos que levaram a ação e a subordinação às suas atividades. A segunda, quando a personalidade consciente se manifesta. Isso envolve o deslocamento dos motivos em objetivo, novas atividades e a alteração da hierarquia e o surgimento de novas atividades. Essa necessidade é criada pela circunstância de o sujeito ampliar suas ligações com o mundo, em conformidade com Leontiev (2021).

A formação da personalidade ocorre de forma contínua, em estágios que se modificam em uma sequência. Diversos eventos marcam essas alterações, e o mais relevante é a reconstrução das relações das pessoas com a sociedade, cujas peculiaridades dependem das

condições e circunstâncias concretas, isto é, a formação da personalidade em determinada etapa do desenvolvimento da sociedade e a depender do lugar ocupado pelo indivíduo no sistema de relações sociais existentes, segundo Leontiev (2021).

Em síntese, a formação da personalidade é um processo contínuo, formado por estágios que se alteram sequencialmente, criados por situações objetivas. As atividades precisam estar na sua totalidade nas relações com o mundo e são as suas peculiaridades que formam a personalidade.

3.6 A ATIVIDADES COMUNICATIVA

A ação que o homem manifesta logo no início do seu desenvolvimento é a interlocução. Segundo Leontiev (1978), nas primeiras etapas do desenvolvimento, a interlocução é uma prática, ou seja, é a relação do sujeito com um objeto que limita a sua função e possibilidades. Essa limitação se deve à experiência humana, que é formada historicamente.

Comunicar-se é a condição necessária e específica para o desenvolvimento do homem na sociedade, além do desenvolvimento do trabalho. É por meio da interlocução que o homem se relaciona com outros homens e com o mundo. Por meio da linguagem, a interlocução, se manifesta de acordo com as modificações anatômicas do homem, do seu cérebro, dos órgãos dos sentidos, da sua mão e da linguagem, que o colocam no patamar de animal racional, conforme Leontiev (1978).

Dessa forma, Leontiev (1978) compreende que a produção da linguagem, da consciência e do pensamento está diretamente ligada às origens da atividade produtiva e à interlocução material entre os homens. Assim como a consciência, a linguagem só aparece na relação do homem com a natureza em virtude das necessidades que o trabalho impõe. Vigotski (1995), por sua vez, afirma que a linguagem se transforma e se constrói como conhecimento humano na relação com outras pessoas e desenvolve ao máximo as qualidades humanas historicamente produzidas. Essas relações, alteram a forma de pensar dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, a estruturação da linguagem é um importante papel da comunicação e da formação da consciência, conforme analisado pela psicologia, que investiga os reflexos imediatos da realidade em que o homem está inserido. Conforme Luria (1986), a racionalidade permite, aos seres humanos, ultrapassar os limites da experiência sensível e penetrar profundamente na essência das coisas/objetos, conseguindo abstrair suas características isoladas e suas relações. Assim, ao perceber o objeto, é possível tirar conclusões, impressões imediatas, a partir da experiência pessoal.

Por isso, segundo Leontiev (1978), a linguagem desempenha um papel fundamental na comunicação, pois permite a abstração de conceitos presentes na consciência e no pensamento. É um suporte de generalização consciente da realidade: as palavras e a linguagem se separam da atividade prática imediata e as significações são abstraídas do objeto real. A linguagem é, portanto, essencial no processo de abstração e na organização da percepção e apreensão da realidade. Sua aquisição, portanto, leva a um salto qualitativo no comportamento humano (Mello, 2012).

Na compreensão de Luria (1986, p. 36), “[...] a palavra é a principal conquista humana possibilitada pela linguagem”. Nas primeiras etapas da aquisição da linguagem, a palavra é um signo que orienta a criança em relação ao objeto e que ela percebe ter sentido. De acordo com Leontiev (1978), a criança generaliza e analisa em um nível já superior, ou seja, a sua experiência social se reflete na significação da palavra. Nos próximos estágios de desenvolvimento da palavra, a criança consegue compreender e utilizar a linguagem, obtendo mais conhecimento e provocando a formação da ação cognitiva, ou seja, das operações intelectuais.

Em síntese, a comunicação é a ação especificamente humana, que o homem manifesta no início do seu desenvolvimento, condição necessária e exclusiva do homem. A linguagem se transforma e se constrói como conhecimento humano nas relações e desempenha um papel importante na comunicação para a abstração de conceitos presentes na consciência e no pensamento. Por essa razão, a palavra possibilitou a principal conquista humana pela linguagem e é um signo que orienta a criança em relação ao objeto e que ela percebe ter sentido.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem permite que o sujeito interaja, reflita, materialize suas experiências e organize a vida coletiva e individual. Bakhtin (2006) destaca a influência recíproca entre a linguagem e os sujeitos, observando como a linguagem molda os sujeitos e como estes, por sua vez, moldam a linguagem e o interlocutor do discurso. Nesse sentido, a linguagem não é determinada, com sentidos e formas, mas se redefine constantemente dentro dos próprios contextos de enunciação.

Na perspectiva vigotskiana, há uma diferenciação entre significado e sentido. De acordo com Vigotski (2008), o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito, e como tais generalizações e conceitos são essencialmente atos de pensamento, o significado pode ser considerado um fenômeno do pensamento. Para o autor, o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem e, por consequência, para a formação da consciência e subjetividade. Assim, o significado é construído de acordo com as

situações vivenciadas e pode sofrer ressignificações conforme a intenção comunicativa. O significado da palavra se transforma, ainda que se refira à mesma relação com a realidade.

Por outro lado, o sentido tem um caráter simbólico. O sentido pode ser compreendido como a concordância sobre algo que surge a partir da ocorrência de um diálogo. Ele depende das mudanças nos interlocutores e nos eventos que ocorrem dentro das relações e evoluções no grupo social. De acordo com Vigotski (2008), os sentidos são dinâmicos e podem variar conforme o contexto social e as interações, enquanto o significado é uma possibilidade dentre os sentidos para uma palavra ou expressão na fala.

Vigotski (2008) afirma que o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, apresentando várias zonas de estabilidades desiguais, enquanto o significado é uma zona mais estável e precisa. O sentido é assim, mais instável e flexível, refletindo as experiências e interpretações individuais e coletivas, enquanto o significado proporciona uma base constante e definida.

O desenvolvimento da linguagem contribuiu para o aparecimento do sistema de códigos que designam objetos e ações do homem, permitindo diferenciar suas características e suas relações. As primeiras etapas da linguagem estavam relacionadas a gestos e sons inarticulados, determinados pela situação prática vivenciada e pela entonação com que os sons eram articulados. Posteriormente, destaca-se a transmissão da linguagem por meio de códigos sintáticos complexos de frases inteiras. A linguagem com essas características é peculiar à espécie humana, permitindo a transmissão de qualquer informação de forma objetiva e fora do contexto da ação prática.

De acordo com Luria (1986), o sistema de códigos foi decisivo para o desenvolvimento da atividade consciente do homem e como instrumento de conhecimento humano. Com isso, o homem pôde superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formulando determinadas categorias, ou seja, formando o pensamento abstrato “categorial”. Pela linguagem, transmitem-se informações de experiências acumuladas de gerações. Assim, é um sistema de códigos complexo, desenvolvido no decorrer da história social de cada indivíduo.

A linguagem verbal é a base de todos os outros processos de interlocução, implicando o desenvolvimento consciente do homem. Segundo Mello (2012), o principal componente do sistema de signos da linguagem verbal é a palavra, que categoriza ações, relações e reunindo os objetos em categorias. Nos termos de Luria (1986, p. 27), “a palavra codifica nossa experiência”.

Com o aumento progressivo do sistema de código, foi possível a transmissão de qualquer informação. Segundo Luria (1986), o sistema de código teve uma importância decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem. Assim, o homem pôde superar os limites da experiência sensorial.

A palavra apresenta uma estrutura que evolui de uma estrutura simprática para uma sinsemântica, ou seja, com múltiplas significações a um significado que pode ser compreendido pelo conjunto de signos unidos por seu significado, independentemente de conhecer a situação. Nas primeiras etapas da pré-história humana de desenvolvimento da linguagem, a palavra apresentava um caráter simprático e sua significação somente era compreendida na atividade prática concreta. A prática concreta é a realização de uma ação com outro indivíduo mediada pelos objetos culturais, que depende da situação, de gestos e de entonação para se tornar compreensível (Luria, 1986).

O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança ocorre a partir de experiências vivenciadas com os adultos, por meio do processo de assimilação. A formação ontogenética da linguagem é, também, uma emancipação progressiva do contexto simprático e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem, a comunicação da criança está ligada a gestos e a sons inarticulados, dependentes da situação vivenciada e movidos por imagens. Essas etapas modificam o processo de desenvolvimento, marcando o momento em que o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual, surgindo, assim, o comportamento especificamente humano. Este comportamento permite perceber situações socioculturais, distinguindo e analisando seus elementos, de acordo com Vigotski (2009b).

A linguagem na criança não aparece no primeiro som emitido pelo bebê, mas sim com a primeira palavra ligada à ação dela com o adulto, conforme Vigotski (2009b). Pode-se exemplificar com a ação da criança de brincar com o carrinho. Quando ela diz “brum brum”, pode significar um carro, barulho, uma corrida etc., dependendo da entonação e dos gestos que acompanham a palavra. Assim, a palavra é direcionada ao objeto, associada à ação e de caráter simprático.

A partir do momento em que a criança começa a utilizar a linguagem verbal, ela começa a adquirir novas palavras que refletem novas ações, relações e qualidades. Isso explica o salto no vocabulário que a criança desenvolve, permitindo a passagem da fase simprática para a sinsemântica. Para Luria (1986, p. 31), é nesse momento que ocorre o “verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua”.

Para compreender melhor o desenvolvimento, é preciso voltar à gênese do desenvolvimento humano. Ao nascer, o bebê consegue estabelecer relações com o mundo que o rodeia, por meio dos órgãos sensoriais. Segundo Vigotski (1995), a amamentação produz na criança o primeiro ato na relação da mãe com o bebê.

A sensorialidade do bebê pode ser vista nas primeiras semanas de vida, garante seu contato com o meio físico e social. De acordo com Pino (2005), a sensorialidade é a primeira área a ser desenvolvida, em seguida as motoras primárias. Vigotski (1998) corrobora essa ideia, afirmando que as articulações dessas duas áreas, que ocorrem ao longo do primeiro ano de vida, são relevantes para o desenvolvimento posterior do infante.

Davidov (1988) reforça que a atividade de comunicação surge nos primeiros meses de vida do bebê, sendo manifestada por meio de um sorriso. Ao final do segundo mês, a comunicação se expande para incluir o componente motor e da vocalização. Esse desenvolvimento ocorre devido a uma necessidade que surge antes de se iniciar a ação manipulatória. Tal ação também sinaliza um ato de comunicação que se apresenta por meio da ação de apreensão, sendo esse um fenômeno fundamental para a atividade humana.

As representações simbólicas, por sua vez, são atribuições de significados aos fenômenos naturais, permitindo ao ser humano perceber, diferenciar e associar coisas que fazem parte de seu ambiente. A criança se apropria das significações simbólicas por meio das relações sociais. Segundo Luria (1991), todos os processos psicológicos formados simbolicamente são circunscritos e/ou determinados pela cultura.

Como mencionado anteriormente, a palavra designa um objeto, qualidade ou uma relação. Para Vigotski (2008), a palavra designa uma referência objetal, ou seja, substituição do objeto por uma palavra. Também segundo o autor, a referência objetal, para o homem, é um enorme ganho, pois o mundo se duplica com a linguagem. Essa duplicação consiste na relação da linguagem, designando um objeto que não aparece na sua experiência imediata.

O desenvolvimento da linguagem possibilita ao ser humano operar mentalmente os objetos, inclusive na sua ausência. Com essa operacionalização, o homem adquire uma nova dimensão de consciência, considerada a principal conquista obtida a partir da linguagem. De acordo com Vigotski (2008), a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, por meio de instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Portanto, a apropriação da linguagem é uma condição importante para o desenvolvimento, assim como o saber acumulado pela humanidade.

O desenvolvimento da linguagem possibilita, segundo Luria (2006) que a escrita seja definida como uma função culturalmente mediada, em contraste com outras funções

psicológicas. A escrita, portanto, é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Como um importante instrumento desenvolvido pelo homem, a escrita oferece à criança uma experiência cultural significativa. A apropriação desse instrumento é fundamental, e começa a se desenvolver antes mesmo de o professor colocar um lápis na mão da criança.

A escrita é entendida como uma ferramenta cultural que é mediada socialmente. A criança apropria-se da escrita por meio de interações com o adulto e outras crianças, que introduzem e contextualizam o uso dos símbolos escritos em práticas sociais e culturais. A partir dessas interações, a escrita é internalizada pela criança. Esse processo envolve a transformação de práticas culturais externas em habilidades internas. A criança começa a compreender e usar a escrita para se comunicar e expressar pensamentos.

Luria (2006) foi um dos teóricos que tentou entender, do ponto de vista cognitivo, o processo de aprendizagem da escrita. Para o autor, aprender a escrever envolve a assimilação de mecanismos simbólicos, como ser capaz de recordar a informação. Ou seja, a criança passa a utilizar não só as marcas pictográficas, mas também as marcas simbólicas como alternativas para a memorização. Em conformidade com o autor, não é apenas a estrutura funcional do processo que se altera, mas também a sua “organização” cerebral.

A recriação experimental do processo de simbolização da escrita de forma sistemática foi realizada por Luria nas pesquisas coletivas do círculo de Vigotski (1991). Em seus experimentos, crianças que ainda não eram capazes de escrever foram orientadas para que não se esquecessem das frases que lhes seriam ditas. A quantidade de frases faladas excedia a capacidade de memória da criança. Quando a criança percebia que não era capaz de se lembrar de todas, foi oferecido um papel para representá-las graficamente de alguma forma e, diante disso, ela dizia que não sabia escrever.

Posteriormente, o pesquisador ensinou-lhes alguns procedimentos para averiguar em que momento os rabiscos deixavam de ser brincadeira e passavam a ser símbolos para auxiliar na lembrança das frases. Para as crianças na faixa etária de três a quatro anos, as anotações não ajudavam em nada, o que se comprova pelo fato de que, no processo de lembrar o que foi dito, elas nem olhavam o papel. Nesse caso, eram realizados rabiscos e traços sem sentido. Porém, em casos específicos, ao tentar reproduzir o que foi dito, a impressão que se tinha era de que as crianças estavam realmente lendo as frases, indicando, sem errar, que seus rabiscos representavam a frase. Assim, surgia uma nova relação para os rabiscos e para a atividade motora, ou seja, os traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos.

Vigotski (1991) considera tais símbolos como um estágio preliminar para futuras escritas, no qual as crianças, gradualmente, transformariam os traços indiferenciados em

pequenas figuras e desenhos que, por sua vez, seriam substituídos pelos signos. Com esse experimento, foi possível descrever o momento em que a criança descobre que pode dar sentido às notações gráficas. Portanto, o experimento permite concluir que os sinais escritos pelas crianças são simbolismos de primeira ordem, cuja função é somente o ato motor. Porém, quando a compreensão dos sinais escritos e de suas representações evoluem, constitui-se o simbolismo de segunda ordem.

A partir disso, a criança precisa realizar a descoberta básica de que pode desenhar as coisas, objetos, mas também a fala. Essa descoberta, que levou a humanidade ao método da escrita por letras e frases, é a mesma que conduz as crianças à escrita literal, nas palavras de Vigotski (1991). De outro modo, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças ocorre com a mudança do ato de desenhar coisas para o de desenhar a fala, algo que ocorre com naturalidade. Quando essa transição é alcançada, a criança domina o princípio da linguagem escrita.

Nesse contexto, é sabido que o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita são diferentes processos que se unem com a linguagem escrita. Contudo, são grandes as alterações que ocorrem nesses processos na criança, para que fiquem evidentes e se tornem imediatas, evidenciando o quão complexo é o desenvolvimento da linguagem escrita, conforme Vigotski (1991).

A linguagem escrita é estruturada pela linguagem falada, e os símbolos de segunda ordem funcionam como designações dos símbolos verbais. Com o tempo, esse elo é diminuído e a linguagem falada desaparece como intermediária desse processo, permitindo que a linguagem escrita adquira o caráter de simbolismo direto, Vigotski (2008).

Em síntese, a escrita é um produto elaborado pelo homem para representar a linguagem falada. Ela se originou a partir de ideogramas e, durante o processo de evolução, possibilitou criar significados por meio de sinais fonéticos e não fonéticos. Para a psicologia do desenvolvimento, a escrita é considerada uma habilidade motora caracterizada por signos que envolvem tanto processos cognitivos quanto motores.

Essa compreensão da escrita é fundamental para analisar conceitos relacionados à autoria, sentido e significados. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o conceito do termo autoral, resulta do processo de desenvolvimento do homem de sua própria atividade, fruto do agir humano na transformação da realidade, ou seja, ser autor é estar em atividade, conforme Kohle (2021). Além disso, Bakhtin (2010, 2016), enfatiza que ser autor envolve a objetivação ativa e a manifestação das inter-relações sócio ideológicas do sujeito, refletidas nos diversos gêneros de enunciado que caracterizam as interações humanas. Portanto, compreender a escrita

como uma habilidade que envolve tanto aspectos cognitivos quanto motores permite uma apreciação mais profunda da autoria e da construção de significados e sentidos na produção textual.

O ser humano, em sua trajetória, busca compreender e integrar-se em seu mundo interagindo com outros. Nesse sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano se constitui como sujeito, atribuindo significados aos objetos e aos eventos, tornando-se sujeito histórico e cultural.

A palavra apresenta vários significados que podem denominar diversos objetos, ou seja, não há uma referência objetiva única. Assim como a indicação de um determinado objeto é provocado, também é o surgimento de diversas relações, dependendo da experiência vivenciada.

A função essencial da palavra, na concepção de Vigotski (2008), foi denominada de “o significado propriamente dito”, referindo-se ao termo de significado “categorial” ou “conceitual”. Esse termo, segundo o teórico, refere-se à análise do objeto para abstrair e generalizar suas características, além das capacidades de substituir ou representar o objeto. Para fins ilustrativos, a palavra relógio não faz menção somente ao objeto, mas também à sua função de marcar o tempo. Portanto, as palavras indicam o traço essencial para analisá-la e, posteriormente, incluir em uma determinada categoria, em uma função intelectual complexa de generalização.

Ao generalizar um objeto, a palavra é convertida em um instrumento de abstração e generalização. Essa operação é a mais importante da consciência, pois a palavra não só substitui as coisas/objetos, mas também é considerada “a célula do pensamento” (Luria, 1986, p. 37). Além disso, as funções mais importantes do pensamento são a abstração e a generalização.

Outro aspecto importante da palavra é a comunicação, ou seja, a transmissão de informações. Ao transmitir uma informação, a pessoa realiza uma generalização de informações sobre um determinado objeto. Ao ouvir a palavra relógio, por exemplo, o sujeito que escuta não apreende apenas um único modelo do objeto, pois, ele não compreenderia o sentido generalizado da palavra. Sendo assim, o significado generalizado do objeto é um importante aspecto na transmissão de seus pensamentos para outra pessoa além de ser uma condição para se compreender as experiências acumuladas.

Em síntese, a linguagem apresenta uma estrutura para a comunicação e a consciência. O aparecimento da linguagem está relacionado com a atividade consciente do homem, e o seu desenvolvimento possibilitou o surgimento de um complexo sistema de códigos. A palavra como um dos elementos essenciais da linguagem, designa um objeto, qualidade ou relação. Em

um primeiro momento, ela possui um caráter simpráxico, evoluindo para uma estrutura sinsemântica, tornando-se um elemento essencial do pensamento, por meio da generalização e como instrumento de comunicação verbal.

A psicologia histórico-cultural mostrou que a referência objetiva da palavra e seu significado não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento infantil. Na ontogênese, o significado da palavra se desenvolve, mudando a sua estrutura. Para Vigotski (2008) o significado da palavra se desenvolve tanto em relação à sua estrutura como ao sistema de processos psíquicos que o fundamentam, denominando esses desenvolvimentos como semântico e sistêmico do significado da palavra.

Vigotski (2008) entende que o desenvolvimento semântico do significado da palavra é paralelo ao processo do desenvolvimento da criança: tanto a referência da palavra ao objeto, quanto a separação de suas correspondentes características alteram-se conforme a criança se desenvolve. Já o desenvolvimento sistêmico da palavra refere-se às variações de significado de uma palavra em diferentes processos psíquicos. Logo, com o desenvolvimento do significado da palavra, a estrutura semântica e sistêmica psicológica também se modifica. Por essa razão, o autor relacionou o desenvolvimento da palavra ao da consciência. À medida que a criança cresce, os significados das palavras refletem um sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está incorporado na palavra, formando um sistema estável de generalizações que se encontra em cada palavra.

O homem dispõe de dois aspectos da palavra: o significado e o sentido. A palavra apresenta um significado imediato e construído ao longo da história, refletindo diferentes profundidades e amplitudes, enquanto o sentido está ligado a situações de vivência afetivas do sujeito. Por exemplo, a palavra “corda”, para um determinado sujeito, apresenta um sentido de amarrar algo e, para outro, pode ser de salvação, pois foi usado para o resgate. Tudo depende do contexto do sujeito.

O significado imediato da palavra, a referência objetiva e o significado generalizado se desenvolvem na criança entre 3 e 5 anos de idade. Nesse período, é analisado como as crianças compreendem e utilizam as palavras. No desenvolvimento da criança, há um período pré-linguístico do pensamento e um pré-intelectual da fala. Inicialmente ambos não estão ligados, porém, ao longo do desenvolvimento do pensamento e da fala, há uma conexão, que se modifica e se desenvolve (Vigotski, 2008).

Portanto, a psicologia mostra que o significado da palavra não permanece sem alterações no decorrer do processo de desenvolvimento infantil. Na ontogênese, ocorrem mudanças nas estruturas de significado. A palavra apresenta um significado imediato, que é a interpretação

direta e espontânea que a criança faz ao ouvir ou usar a palavra, além de um sentido e uma referência objetal, conforme Vigotski (1991).

Na sequência, será discutida a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), demonstrando a importância desse conceito no contexto educacional e na interação social. A concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (1991) explica que,

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é caracterizada como: ‘a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [...]’. Ao fazer esta afirmação Vygotsky entende que o desenvolvimento real é aquilo que a criança já aprendeu. O nível de desenvolvimento potencial é equivalente àquilo que ela atingiu a partir da interação com o outro, como por exemplo o professor (Vigotski, 1991, p. 112).

Assim, o conceito de ZDP destaca a interação como fundamental para a aprendizagem da criança, ao afirmar que esta ocorre “sob a orientação do adulto”. Isso confirma a tese marxista, que sustenta a necessidade do processo de mediação social para que a aprendizagem se realize. Para Marx e Engels (2012, p. 109), a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais. Assim, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Vigotski, 1991, p. 115).

Na ZDP, o professor atua como mediador, ajudando o aluno a progredir da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial. Esse processo é contínuo e se renova a partir de novas aprendizagens. Na análise de Vigotski (1991, p. 118), “no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra [...] seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos”.

Para explicar melhor os níveis de desenvolvimento, Vigotski (1991, p. 113) afirma que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Dessa forma, a ZDP é uma possibilidade de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, promovendo um avanço em sua cognição, enquanto a zona de desenvolvimento real representa a apropriação efetivada na criança como forma de desenvolvimento das funções psicológicas.

Uma forma de compreender a ZDP, nas palavras de Vigotski (1991, p. 113) é: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha

amanhã”. Nesse sentido, isso evidencia a importância das relações sociais no desenvolvimento da criança, pois por meio dessa interação que ela atinge a zona de desenvolvimento potencial.

Essa interação progride dialeticamente, alcançando continuamente novos níveis de desenvolvimento. Como resultado, “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (Vigotski, 1991, p. 113). Na seção a seguir, aborda-se o processo de alfabetização da criança para analisar como ocorre o desenvolvimento da escrita na escola.

3.7 PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA: LEITURA E ESCRITA

Nesta seção, aborda-se a aquisição inicial da escrita pela criança, assumindo a concepção de linguagem como prática social e como produção e produto da atividade humana. A discussão será referenciada em Mello (2012), que enfatiza a atitude leitora e produtora de textos nas crianças, ou seja, a inserção da criança no mundo da cultura escrita. Também serão consideradas as análises de Smolka (2017), que examina os processos de aquisição da escrita nas crianças, nas relações de ensino e no movimento de transformações histórico-sociais. Por fim, encerra-se com as considerações de Arena (2020) em relação à alfabetização na qual não é apenas uma prática de técnica de decodificação de símbolos.

Ao ingressar na escola, portanto, a criança inicia uma fase de atividades concentradas no ensino da leitura e escrita. As atenções se concentram no desenvolvimento da escrita envolvendo a habilidade motora a ser desenvolvida. Esse processo é mediado por uma série de práticas pedagógicas que incentivam a criança a experimentar e explorar a escrita de maneira significativa.

É importante ressaltar que, antes de explorar a apropriação da escrita, é fundamental para a discussão a consideração do conceito de leitura na perspectiva de Smolka e Bajard. De acordo com Smolka (2017), a leitura é uma atividade social, indo além da decodificação de símbolos, que envolve uma interação entre o leitor e o texto, influenciado por fatores culturais e sociais.

Nas considerações de Bajard (2014) ler é compreender, ou seja, construir sentido, da mesma forma que se interpreta um desenho ou um texto escrito. Assim, se não há compreensão, não há leitura.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) propuseram que, ao observar textos impressos, por meio da prática da leitura, a criança descobre a regularidade da língua escrita. Dessa forma, a leitura forneceria modelos para a escrita. Soma-se a esse princípio o argumento de Bajard (2014) que ler, escrever, transmitir pela voz operam sobre a mesma língua e exigem operações cognitivas comuns. Por isso a prática de uma dessas atividades favorece o domínio das outras, embora cada uma exija operações específicas.

Na perspectiva de Smolka (2017) e considerando a leitura como atividade social cuja função se evidencia e propaga cada vez mais, deparamo-nos com um paradoxo: embora a leitura seja uma prática ensinada na escola, uma parcela considerável dos alunos não se apropria dessa função devido à seletividade dos ambientes escolares. Essa seletividade pode manifestar-se de várias formas, como currículos rígidos, métodos de ensino pouco flexíveis, e a falta de recursos e estímulos adequados para todo os níveis de habilidade.

Para entender o contexto atual, é preciso recorrer a algumas décadas passadas e analisar os caminhos que foram percorridos. Assim, incluindo que a avaliação das políticas educacionais e as condições socioeconômicas que impactam a educação. Essa análise pode revelar como esses fatores históricos e estruturais moldaram o ensino da leitura e influenciaram a apropriação dessa habilidade pelos alunos.

A aquisição do processo de leitura e escrita tem se configurado uma questão social fundamental devido às suas implicações políticas e econômicas educacionais. Nas décadas de 60 e 70, foi apresentada e concretizada pelo governo a ideia de uma educação compensatória. Essa abordagem responsabiliza o indivíduo pelo fracasso escolar, sem considerar as condições sociais que produzem as desigualdades. Nesse sentido, Saviani (1983) argumenta que a escola tradicional, ao não questionar as estruturas sociais econômicas que geram essas desigualdades, reforçando o fracasso escolar.

Passado esse período, foi a vez de culpar a incompetência do professor pelo fracasso escolar. Alegava-se que os professores eram malformados, desatualizados e, por consequência, mal remunerados. Para mascarar essa deficiência, foram implementados cursos de formação, treinamento e elaboração de manuais para os docentes. Nesse contexto, surge o livro didático, cuja notoriedade científica tornou-o um recurso inquestionável, indispensável e imprescindível, originando-se um programa educativo baseado em sua utilização.

No entanto, a evasão continuou a ser um problema, e nas escolas particulares, a situação não era muito diferente. Apesar do suporte financeiro das famílias, a evasão frequentemente compensada pela mudança de escola ou pela inserção desses alunos em um sistema de apoio paralelo, muitas vezes com o discurso da incapacidade ou dificuldade da criança. No entanto,

essas soluções, justificadas pela suposta incapacidade ou dificuldade da criança não resolviam o problema subjacente e muitas vezes mascaravam questões mais profundas no sistema educacional.

Nesse contexto, as crianças se encontravam em um ambiente de ensino rigidamente estruturado, sendo as atividades limitadas e focadas, exclusivamente, no processo de aquisição da leitura e escrita – em um viés mecanicista. Além disso, a quantidade de crianças por sala era superior a adequada e a imposição do silêncio se destacava para que o professor pudesse sobreviver a essa situação. Cabe ressaltar que não havia as condições mínimas de espaço, conhecimento e tempo para ampliar o repertório didático do professor. Durante esse período, o livro didático era divulgado como principal fonte de conhecimento, refletindo uma prática pedagógica tradicional que enfatiza a transmissão de conhecimento de forma mecânica e descontextualizada, priorizando a memorização, conforme Saviani (1983).

Em 1980, no Brasil, iniciava-se a divulgação de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da língua escrita em crianças argentinas e mexicanas, em período pré-escolar, assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana. O trabalho de Ferreiro e Teberosky apontaram contradições e conflitos na abordagem psicolinguística e pedagógica da época. No mesmo período, em outros países, também estavam sendo desenvolvidas pesquisas em relação à aquisição da escrita.

Atualmente, é fundamental a partir da experiência da criança, entender os processos de aprendizagem, aceitar os erros, rever métodos de alfabetização. No contexto político, destacam-se as políticas públicas acerca da alfabetização como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), além das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas políticas orientam as práticas educacionais e visam promover melhorias. No entanto a Política Nacional de Alfabetização não trouxe os avanços esperados; pelo contrário, tornou o processo de ensino mais reduzido e restrito, distando-se da concepção de ensino e aprendizagem da leitura e escrita proposta por Bajard (2014), por exemplo, e o mesmo ocorre com a BNCC.

Os documentos oficiais que remetem à questão da aquisição da leitura e escrita (como o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a BNCC e as transformações do PNAIC) trazem o conceito de alfabetização pelos de letramento, de alfabetizar-letrando e de literacia adaptados à pedagogia brasileira. No PNAIC, o processo de alfabetização se apoia em teóricos construtivistas, destacando os conceitos da consciência fonológica. De acordo com Brasil (2012), a apropriação da escrita alfabética deve ser um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras, e não como um sistema de códigos que simplesmente substitui as

unidades sonoras mínimas da fala. Nesse contexto, Arena (2020) afirma que a fala não corresponde ao conceito saussuriano, mas o de palavras vocalizadas, formadas por elementos sonoros. Estes segmentos sonoros, representados por notações que podem incluir grafemas, letras, sílabas com letras ou caracteres, precisam ser claramente definidos para uma compreensão eficaz do sistema de escrita.

A BNCC traz a prioridade desse processo no início do Ensino Fundamental, abordando ações mecânicas, codificação e decodificação de fonemas e grafemas, consciência fonológica, segmentação silábica e o uso de diversas letras. Tanto a BNCC quanto o PNAIC apresentam os mesmos pontos de convergência, espelhando-se nas pesquisas das áreas da fonoaudiologia, neurociência, psicologia cognitiva e da fisiologia.

A partir da PNA – Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 –, a promoção da alfabetização é baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional. Entre suas diretrizes, destaca-se a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, enfatizando a consciência fonêmica, instrução fônica sistemática como componentes essenciais desse processo.

Embora políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busquem orientar e melhorar as práticas educacionais, há evidências científicas que questionam sua eficácia. Diversos autores discutem as críticas às políticas educacionais, especialmente em relação à alfabetização.

No contexto acima, podemos citar autor como Saviani (2009), que discute o descompasso entre as políticas educacionais e a formação de professores, apontando que a falta de uma formação adequada prejudica a implementação das diretrizes propostas; Já Freitas (2012), critica o foco excessivo em metas e avaliações padronizadas, como a Prova Brasil e o SAEB, argumentando que promovem uma visão reducionista da aprendizagem, com ênfase na memorização e decodificação, em detrimento da construção de significados.

Assim, fica evidente que o conceito é semelhante, tanto no PNAIC, na BNCC e na PNA, com diferenças sutis nas abordagens das áreas da psicologia genética e psicolinguística que continuam exercendo influência na alfabetização. Essas políticas apresentam uma visão reducionista da alfabetização, focando principalmente na capacidade de decodificação de textos, sem abordar a compreensão textual de maneira adequada. Tal abordagem pode limitar o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita, conforme evidenciado por Arena (2020) que critica essa abordagem por não atenderem às necessidades mais amplas de estudos.

Em seus estudos Arena (2020) destaca a importância de práticas pedagógicas mais integradas e centradas no desenvolvimento da consciência crítica e autoral dos alunos. Ele argumenta que a alfabetização deve ir além da mera decodificação e incluir a promoção da criatividade e reflexão crítica. Assim, enquanto as políticas atuais falham em proporcionar um desenvolvimento abrangente da alfabetização, a proposta de Arena (2020) oferece um caminho mais abrangente para o desenvolvimento pleno das capacidades de leitura e escrita.

Na mesma direção Mello (2011) afirma que a escrita deve ser uma ferramenta que permita aos alunos não apenas registrar informações, mas transformar a realidade em que vivem. Esse processo se dá por meio da colaboração de textos autorais e da participação ativa em práticas culturais e sociais.

Essa abordagem é fundamental para que os alunos possam usar a escrita de maneira significativa e criativa, refletindo sobre sua realidade e engajando-se em práticas culturais e sociais. Assim, a alfabetização vai além de uma mera decodificação de palavras e passa a envolver o desenvolvimento de habilidades críticas e autorais, que são essenciais para a formação de indivíduos capazes de utilizar a escrita de maneira transformadora e engajada com o contexto social.

Além disso, a análise do termo alfabetização enfrenta desafios devido à diversidade e aos diferentes níveis de complexidade dos conhecimentos e habilidades que a constituem. As habilidades de escrita são diferentes das de leitura, nos aspectos de processo psicológicos, linguísticos, sociais, históricos e culturais. Portanto, avaliar a qualidade da alfabetização requer uma compreensão profunda desses diversos aspectos e uma abordagem integrada que considere todas essas dimensões.

As habilidades de leitura incluem tanto a leitura de uma placa de trânsito quanto um texto mais complexo que incluem tanto as habilidades de decodificação de uma palavra quanto a constatação da interpretação do que foi lido. As habilidades de escrita englobam tanto o desenho das letras do alfabeto quanto a escrita de um texto dissertativo. Sendo assim, não há resposta única para uma análise das propriedades, atributos e condições a partir dos quais deve ser avaliada a qualidade da alfabetização. Além disso, há de se considerar também que essa qualidade depende do contexto histórico, social, econômico, político e cultural em que as práticas ocorrem.

Ao comparar a alfabetização de países desenvolvidos com a de países em desenvolvimento, é possível constatar que há uma diferenciação nos significados dos termos alfabetismo e analfabetismo. De acordo com Freire (2019) a alfabetização em contextos de países em desenvolvimento deve ir além da mera decodificação de palavras, promovendo uma

leitura crítica da realidade social e política. Para Saviani (1983), a educação incluindo a alfabetização, está inserida em uma luta de classes impactada por questões políticas e sociais.

Portanto, ao analisar as propriedades, atributos e condições que devem ser contemplados ao se medir a qualidade da alfabetização, não é possível traçar um paralelo entre países que divergem nas condições de análise do problema. Cada país enfrenta desafios específicos que influenciam a forma como a alfabetização é entendida e praticada, o que torna a comparação direta inadequada e complexa.

Em síntese, a qualidade da escolarização básica no Brasil evidencia parâmetros somente em níveis de atendimento à demanda por alfabetização, controlados por índices de aprovação e de permanência no sistema. Outro coeficiente de análise de qualidade são as avaliações, que qualificam a alfabetização com base nos resultados do processo de ensino. Esses dois aspectos mostram a dificuldade de se considerar o que é indivíduo alfabetizado e o que é um analfabeto. Diante dessas informações, torna inviável comparar a alfabetização de países de Primeiro com o de Terceiro Mundo, pois a diferenciação entre alfabetismo e analfabetismo é complexa, por envolver fatores não só cognitivos, mas econômicos e culturais.

O “ Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Decreto 11.556/2023) surge como uma resposta aos desafios enfrentados na alfabetização no Brasil, propondo novas diretrizes e metas para melhorar a qualidade da educação e da alfabetização em nosso país. Este decreto revoga o Decreto 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), substituindo-o por uma abordagem mais atualizada e focada. O novo plano busca entender às necessidades emergentes e estabelecer estratégias eficazes para avançar no processo de alfabetização, refletindo um compromisso renovado com a melhoria da educação básica e a formação integral dos alunos.

Um olhar histórico sobre a alfabetização no Brasil revela um caminho de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. O conceito de letramento foi introduzido no Brasil em meados da década de 1980, na linguagem da educação e das ciências linguísticas. À medida que esses comportamentos, ao adquirirem visibilidade e importância na vida social, tornaram-se cada vez mais centrados e dependentes da língua escrita, a alfabetização tradicional, que focava apenas na decodificação e codificação de palavras, tornou-se insuficiente.

Em resumo, a introdução do conceito letramento no Brasil representou uma resposta às novas exigências sociais e culturais, ampliando a compreensão da alfabetização para além do simples domínio mecânico da leitura e da escrita. Essa ampliação permitiu uma abordagem

mais abrangente e contextualizada, reconhecendo a importância das práticas sociais e da interação com diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização.

Assim, entende-se que a alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto o letramento se refere ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais. Para os autores Bajard (2014) e Arena (2020), não há uma separação entre alfabetização e letramento. Para eles, a alfabetização e o letramento são indissociáveis e devem ser consideradas como um todo. Ou seja, se uma criança não compreende um texto ou não sabe escrever um texto com coerência, ela não está plenamente alfabetizada. Esses conceitos se diferenciam tanto nos processos cognitivos quanto nos linguísticos. Embora distintos, são indissociáveis e interdependentes.

Ao analisar as mudanças ocorridas até o ano de 1980, é possível observar as alterações conceituais e metodológicas que marcaram a história da aquisição da escrita no início da escolarização. O principal objetivo era a alfabetização e diversos métodos alternavam ao longo do tempo. Em certos períodos, predominava o método sintético, que se baseava no princípio de partir das unidades menores, como os fonemas, para formar as unidades maiores, como as palavras. Em outros momentos, prevalecia o princípio da análise, que partia das unidades maiores e portadoras de sentido em direção às unidades menores, ou seja, do texto aos fonemas denominado de método analítico.

Nas duas opções, o foco era a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Contudo, cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos, fonológicos, linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teoria de leitura, entre outras. Cada qual exige uma metodologia específica.

A prática docente deve articular a aquisição do sistema de escrita com o desenvolvimento das habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita. Dessa forma, alfabetização e letramento são considerados aspectos indissociáveis, simultâneos e interdependentes. Por meio dessa abordagem integrada, a criança constrói o conhecimento do sistema alfabético e ortográfico, desenvolvendo habilidades e comportamentos de uso competente em contextos de práticas sociais.

O interesse pelos estudos sobre a alfabetização pelos linguistas é recente e tem gerado um desafio para os estudiosos pois, atrelado ao estudo da escrita, vem o fracasso escolar da escola brasileira. Portanto, não é viável que a aprendizagem escrita fique a cargo somente da Pedagogia e da Psicologia, como vinha ocorrendo nas pesquisas. As pesquisas demonstram que a alfabetização vem sendo desenvolvida, sobretudo, pelos estudos de natureza sociolinguística.

No Brasil e em outros países, os estudos demonstram que o fracasso escolar em alfabetização ocorre devido aos problemas decorrentes do distanciamento entre a variedade escrita do dialeto padrão e dos dialetos não padrão de que são falantes essas crianças. Em seus estudos Arena (2021) discute a relação entre a variedade da língua falada e a escrita, abordando sua discrepância entre o dialeto padrão e os dialetos não padrão pode afetar o processo de alfabetização.

O primeiro sentido da palavra função refere-se ao uso ou papel de algo. Assim, a expressão “ função da língua escrita” pode designar o uso da função da língua escrita na sociedade, ou seja, a função social. Nesse contexto, os estudos se voltam para as características do uso na sociedade. Na literatura internacional, há um relevante número de artigos, periódicos que investigam a função da língua escrita e concluíram que essa função dependia do *status* que a língua apresentava em determinado grupo a que pertencia a criança e do valor atribuído a ela.

No Brasil, há a perspectiva de estudo da função social da escrita como um fator central para motivar a produção textual dos alunos. Nesse estudo Miller et al. (2020), argumentam que, ao compreender a função social do texto, os alunos se sentem mais motivados a escrever, pois percebem a utilidade e relevância da escrita para resolver problemas, expressar opiniões e se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos. Dessa forma, a produção escrita deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a ser um meio de interação social e participação ativa no mundo ao redor. Assim, eles defendem que, quando o estudante entende que a escrita serve para impactar e transformar a realidade, o processo de produção textual ganha mais sentido e propósito, o que resulta em um maior engajamento no ato de escrever. Portanto, é essencial compreender o valor e a função atribuídos à língua escrita pelos mais variados grupos sociais.

O segundo entendimento da palavra função refere-se à aplicação da língua escrita em situações de interação e enunciação. Em uma perspectiva estrutural da alfabetização, o objeto de estudo são as variedades dos dialetos e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita. Em contraste, em uma perspectiva funcional voltada para as funções sociais da escrita, o objeto de estudo são as relações entre a aprendizagem da língua escrita e o valor do papel social que os diferentes grupos atribuem à escrita. Por outro lado, uma perspectiva funcional direcionada às finalidades da enunciação estuda como o uso da língua se relaciona com os contextos sociais de interação, as implicações e as consequências na organização do sistema semântico.

Essas diferentes abordagens ajudam a elucidar não apenas como a língua escrita é ensinada, mas também como ela é utilizada e valorizada em contextos sociais variados, influenciando a forma como a alfabetização é compreendida e implementada. No Brasil, a

concepção da função social da língua compreende a perspectiva funcional direcionada às finalidades da enunciação. Isso significa que se busca compreender as relações entre a aquisição da língua escrita e os modos de significação da língua nos variados grupos sociais.

A aquisição da linguagem pela criança acontece por intermédio do processo de socialização e apresenta características fundamentais em classes socialmente diferentes. Assim, para Vigotski (1986), a aquisição da linguagem não é apenas um processo de internalização de regras, mas uma prática social que reflete e é moldada pela cultura e pelo contexto social em que a criança está inserida. Portanto, nessa compreensão da função social da língua e suas implicações no contexto educacional é essencial para a implementação efetiva da alfabetização em diferentes contextos sociais.

Na escola, predomina a linguagem das classes favorecidas, com suas respectivas funções e normas. Em contraste, criança pertencente à classe social mais baixa traz uma linguagem em que predominam outras funções e, nesse contexto, há uma diferença significativa que se aflora. Nesse cenário, as funções da língua associadas ao grupo social dominante se sobressaem, privilegiando certas funções da língua em detrimento das outras. Isso resulta em um desnível no aprendizado e na integração das crianças na escola.

Um trabalho de alfabetização feito pelo método fônico, ou pelo silábico, só aprofunda essa desigualdade, porque não mostra a linguagem que lemos e escrevemos desde o início para a criança. Por isso Bajard (2014), Arena (2020) e Mello (2012) defendem que, desde o princípio, a criança saiba como lemos enunciados e como os escrevemos para outras pessoas.

A essência é a compreensão do texto na leitura e a produção escrita com unidade de significação. Durante o processo, a criança aprende quais caracteres (visuais) são necessários para a escrita; não há ensino da relação som-letra, não é o ouvido que comanda a operação, mas a visão. A leitura compreensiva e a produção de textos de diversos gêneros, fazendo uso da escrita em experiências reais. Assim, as abordagens diferem significativamente na forma como entendem e implementam o processo de alfabetização, refletindo diferentes concepções sobre o papel da linguagem escrita e a prática pedagógica.

As divergências diante do objeto de alfabetização na apropriação da escrita são evidentes. O que funciona na alfabetização não pode reduzir-se somente à questão de conceitos e métodos e tampouco avaliar a qualidade dos fundamentos teóricos (conceitos e ideias) e empíricos (dados e evidências) em que cada conceito se sustenta. Para que a criança se torne capaz de desenvolver habilidades de interação com a escrita, como produção de sentidos e significados, e se insira plenamente no mundo da escrita é ir além do julgamento científico e técnico. Além de avaliar o que é efetivo, é essencial definir o que é educacionalmente desejável.

Nesse contexto, a plena inserção da criança nas sociedades e culturas grafocêntricas em que vive ou virá a viver, deve ser um objetivo fundamental.

A perspectiva histórico-cultural e discursiva reforça a visão integrada e contextualizada ao afirmar que a apropriação da escrita deve considerar o contexto social e cultural em que a criança está inserida. Este enfoque não apenas valoriza o conhecimento técnico, mas também reconhece a importância de entender e engajar-se com as práticas discursivas e culturais que moldam a escrita e sua função social.

Assim, nesse contexto o próximo tópico aborda a linguagem escrita e a alfabetização, sob uma perspectiva discursiva de ensino. Serão explorados os estudos de Vigotski (1991, 1995), que oferecem importantes contribuições sobre o desenvolvimento psicológico da escrita, apoiando a premissa de Mello (2012) de que o ensino de escrita apenas será adequado se for coerente com a função social, a partir da Educação Infantil. Além disso, será considerada a perspectiva de Abreu e Arena (2019), que propõem o processo da alfabetização numa perspectiva discursiva de ensino. É dentro desse contexto, em que se percorrem os processos de aquisição inicial da escrita e as interações de ensino com base nas transformações histórico-sociais, que se inserem a reflexão e as inquietações propostas aqui.

3.8 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DISCURSIVA

A apropriação da escrita em um processo complexo e multifacetado pode ser compreendida quando analisado a partir das perspectiva histórico-cultural e discursiva. A abordagem histórico-cultural, fundamentada nas teorias de Vigotski (1995), defende que o progresso na escrita está profundamente conectado às práticas sociais e culturais, ressaltando que aprender a escrever não é um processo independente, mas uma atividade que se desenvolve dentro de um contexto cultural particular e em constantes mudanças.

Dentro dessa perspectiva, a apropriação da escrita não pode ser dissociada das práticas discursivas e das interações sociais nas quais ela se insere. A abordagem discursiva, por sua vez, considera a escrita como um ato comunicativo que vai além das regras gramaticais e ortográficas para inserir o uso significativo da língua em diversos contextos.

O propósito da educação é formar as qualidades humanas nas crianças, desenvolvendo a capacidade transformadora da realidade social ao longo da vida. Nas palavras de Davidov (1988), a educação é responsável por formar e desenvolver, nas novas gerações, as funções

psicológicas superiores como: o pensamento, a fala, a imaginação, a atenção, as memórias voluntárias e o autocontrole da vontade, que fazem parte da consciência humana.

A partir do que foi exposto em relação à apropriação da escrita pela criança, é possível traçar um paralelo de como se constituem as bases que orientam a formação necessária para a formação de leitor e produtor de texto, na concepção histórico-cultural, apoiada nas críticas de Vigotski (1995) e Mello (2012).

A formação de leitores e produtores de texto resulta de um processo que começa na educação infantil, quando as crianças têm contato com histórias, notícias de jornal, gibis, revistas e outros portadores de textos, conforme apontado por Mello (2012). Esse contato inicial demonstra que o conhecimento da escrita se inicia antes mesmo da criança estar formalmente em contato com a forma culturalmente elaborada. Com essas vivências, as crianças criam um sentido para a linguagem escrita.

Ao perceber o sentido da linguagem escrita, a criança se apropria das aptidões necessárias para o uso da escrita. Nessa perspectiva, Mello (2012) salienta que a escrita se torna um elemento de desenvolvimento humano. A perspectiva histórico-cultural entende que a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão e a função simbólica da consciência constituem a base que possibilita a formação de uma atitude leitora e produtora de textos, a partir das críticas apontadas por Vigotski (1995).

Segundo Mello (2012), a atividade de escrita, a atividade dominante ou guia, o controle da conduta e a percepção do produto da atividade são elementos fundamentais que constituem a base sobre a qual a escrita se estabelece a necessidade humana e a função simbólica. As necessidades humanas, que vão além das básicas para a sobrevivência, estão atreladas ao que Vigotski (1995) denominou de lei geral do desenvolvimento. De acordo com essa lei, antes da função ser interna, ela é, antes de tudo, externa e vivida coletivamente para depois ser internalizada.

Na prática, a criança sente a necessidade de ler, escrever e expressar por meio da escrita devido à experiência coletiva que o professor proporciona ao grupo, promovendo situações significativas. Essas experiências fazem com que as crianças sintam o desejo de expressar a experiência vivida por meio das diversas linguagens e da comunicação com o outro. Quando a criança escreve, ela está representando alguma relação humana por meio da escrita de palavras, porém, para isso ocorrer, a função simbólica da consciência se faz necessária.

A função simbólica se forma no desenho, na modelagem, na brincadeira com fantoches, por exemplo, ou seja, quando a criança usa a linguagem para representar o real. Nas palavras de Mello (2012), a atividade essencial responsável por essa formação simbólica é o jogo de

papéis, ou o faz de conta. Nesse contexto, a criança substitui o objeto ausente por um objeto que está ao seu alcance e determina o fim da brincadeira sem se preocupar se o produto final foi alcançado. A escrita, por outro lado, é uma atividade produtiva e, para que no final haja um produto a ser alcançado.

Em síntese, a aquisição da escrita, na perspectiva histórico-cultural, está associada às experiências vivenciadas na educação infantil, antes mesmo de o infante tomar um lápis na mão para desenvolver a escrita propriamente dita. Esse processo envolve a compreensão da linguagem escrita, respeitando o tempo da infância e, conseqüentemente, a aquisição da escrita com planejamento de registro em atividades futuras. Com tudo isso, as crianças formam atitudes leitoras e produtoras de textos, desenvolvendo uma relação profunda com a linguagem escrita e com o processo escrita na sociedade em que estão inseridas.

A aquisição da escrita na perspectiva discursiva, cujo ensino será de forma contextualizada enfoca como a escrita emerge e se desenvolve em diferentes contextos sociais e culturais. Essa abordagem enfatiza o surgimento da escrita de diversas maneiras na sociedade e nos mais variados contextos. O que se tem visto em grande proporção são as formas digitais, e compreender essa modalidade de língua é entender o papel e seu desenvolvimento historicamente construído pelo homem.

Adquirir a escrita na perspectiva discursiva, de acordo com Abreu e Arena (2019), é considerar a aprendizagem contextualizada como fundamento para que a criança se aproprie da história, da cultura e do conhecimento, permitindo que se apropriem do conhecimento como sujeito histórico e criando condições para a transformação. Essa abordagem destaca a importância de inserir a escrita em contextos significativos, nos quais a criança possa ver a utilidade de escrita e seu papel nas interações sociais.

Na perspectiva discursiva, a apropriação da língua escrita, por meio da alfabetização contextualizada, refere-se ao processo de ensino que integra a escrita às práticas e contextos sociais reais da vida dos alunos. Esse tipo de alfabetização enfatiza a importância de entender a escrita como um instrumento de comunicação dentro de contextos específicos, permitindo que os alunos vejam a relevância e a aplicação prática da leitura e da escrita em suas vidas diárias. Além disso, promove a criação de possibilidades para que a escrita se modifique e seja modificada, entendendo as diferentes formas de necessidades humanas e suas formas de expressão. Vigotski (2009a) evidencia que, diferentemente da língua falada, em que não há necessidade de criar motivação para a fala, na escrita, esses motivos precisam ser estimulados. No início do processo de escrita, a criança pode não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, que é a função registradora e comunicativa da escrita, e ter uma noção vaga de sua

utilidade. Portanto, a contextualização provoca a criação da necessidade da utilização da língua escrita dentro de um contexto das relações humanas, permitindo visualizar a sua funcionalidade.

Nesse sentido, a educação deve criar ambientes ricos de interação e práticas sociais, nas quais a escrita seja uma ferramenta. Vigotski (1991) argumenta que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz em contextos sociais e culturais significativos, nos quais a criança pode interagir e colaborar com os outros. Isso significa incorporar a escrita em atividade do dia a dia, jogos de faz de conta, e outras situações que requeiram o uso da escrita de maneira funcional e significativa. De acordo com Mello (2012), essas práticas não apenas facilitam a aprendizagem da escrita, mas também ajudam as crianças a compreender o valor e a importância da escrita em sua vida e em sua comunidade.

A visão de uma língua escrita como apenas um código, adotada por muitos alfabetizadores, foca na habilidade da criança de codificar e decodificar, apresentando o total domínio da escrita e da leitura. No entanto, a concepção de alfabetização dialógica, vai além da abordagem técnica. Segundo Abreu e Arena, (2019), o ensino dos atos culturais de leitura e escrita se cruza com a escrita de maneira que a escrita não é vista apenas como um código a ser dominado, mas como uma prática cultural e social. Esse cruzamento significa que a escrita é entendida e ensinada no contexto de suas funções e usos reais na sociedade, e não apenas como conjunto de regras técnicas.

Assim, a apropriação da escrita deve ser para o desenvolvimento do psiquismo e a formação integral do ser humano. Nesse contexto, a apropriação da escrita é um meio de promover desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Sendo assim, a alfabetização, de acordo com Dangió e Martins (2015), não pode limitar-se apenas à aprendizagem de sons, mas deve ser compreendida como processo de aquisição de um sistema complexo de desenvolvimento das funções superiores, baseado no percurso histórico-cultural da criança. Assim como no processo de escrita, criar a necessidade de escrever deve ser preocupação do professor, que deve estar atento ao ensino que promove o desenvolvimento integral, levando em consideração as relações das crianças com a escrita, principalmente a literatura.

Dessa forma, ler e escrever são processos sociais, ferramentas de linguagem humana. Por esse motivo, a alfabetização precisa contemplar atividades significativas, ampliadas, contextualizadas e discursivas, permitindo a transformação da criança em desenvolvimento. As atividades devem estabelecer relações com diálogos em situações reais da criança, com o intuito de levá-la a expor suas opiniões, criar, confirmar hipóteses ao realizar suas próprias leituras sobre escritas e imagens. Portanto, é necessário ultrapassar a codificação e decodificação de

sons, o traçado de letras, ensinados de forma mecânica e reduzida, promovendo uma abordagem que valorize a compreensão profunda e o uso significativo da escrita.

Para Abreu e Arena (2019), a língua, em um processo discursivo, apresenta-se com seus signos e enunciados, como mediadora para a transformação cultural, histórica e psíquica dos sujeitos, contribuindo para a alfabetização na sua dimensão discursiva. Portanto, é importante que a escrita e a oralidade associem a vida e as relações sociais, para se constituir como ferramenta de transformação humana, e não somente codificadas e decodificadas nas práticas pedagógicas.

Partindo da concepção de linguagem e dos processos de alfabetização na compreensão discursiva, é fundamental entender que as crianças aprendem a escrever seguindo os princípios alfabéticos da língua escrita, mas também inseridas em contextos sociais e culturais significativos, de acordo com Goulart (2013).

A aprendizagem da linguagem escrita se revela complexa. Não é um processo linear; apresenta uma rede de elementos significativos provenientes da realidade social da criança em diferentes níveis de conhecimento. Por conseguinte, a relação fonema-grafema não seria suficiente para o processo de aquisição significativa da escrita.

A escrita envolve uma intensa atividade cognitiva e está atrelada intrinsecamente à atividade social. A criança precisa associar o que dizer e como fazer, o que vai muito além de aspectos motores. Esse processo descrito é característica pertencente ao desenvolvimento da escrita, todavia são muitos conhecimentos para uma criança em fase inicial de escrita. Isso representa um grande desafio, pois há muitos conhecimentos a serem assimilados simultaneamente.

Dessa forma, o universo de sentidos construídos em outras experiências mostra a importância dessas vivências na atividade de expressão das crianças. Logo elas parecem perceber as possibilidades e a maleabilidade da língua de vários modos, destacando-se como sujeitos da linguagem nessas marcas, pensando, fazendo analogias e classificações, conforme Goulart (2013) ressalta que o aprendizado da escrita é profundamente influenciado pelas experiências de vida das crianças.

Cabe dizer que a compreensão da base alfabética da língua é relevante e essencial para que a criança se aproprie da escrita, no sentido político-social do conceito, porém ainda não é suficiente para que seja considerada alfabetizada. De acordo com Goulart (2013), o ato de escrever representa um grande desafio para a criança em fase inicial da escrita, pois pressupõe que ela tem possibilidades de aprender a base alfabética da língua no contexto de aprendizagem dos demais conhecimentos implicados na produção escrita, que são muitos.

De acordo com Goulart (2013), baseada nas estratégias semióticas, demonstra a fragilidade das abordagens pedagógicas, porque limitam o processo de apropriação da linguagem escrita quando se estabelecem somente as relações fonema-grafema. Assim, o processo de aprender a modalidade escrita da linguagem verbal, ou seja, o processo de alfabetização, é destacado pelas estratégias semióticas. Essas estratégias, conforme Halliday (1975), referem-se à análise do processo de aquisição da língua oral, o qual contribui para a compreensão de como elas aprendem a escrita e como aprendem a significar por escrito.

A criança desenvolve estratégias semióticas no processo de aquisição de linguagem por meio da utilização de um sistema que ela se apropria à medida que o conhece, segundo sua interação com o objeto. Halliday (1975), identifica sete funções da linguagem para a criança no processo de aprendizagem. As quatro primeiras são: instrumental, reguladora; interacional e pessoal. Essas funções ajudam a criança a se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos e para diferentes propósitos. As duas primeiras funções, reguladora e instrumental, estão mais relacionadas à manipulação e controle do ambiente e das pessoas ao redor. Enquanto as últimas, interacional e pessoal, estão mais ligadas às interações sociais e à expressão pessoal da criança.

As três últimas são: heurística, imaginativa e representacional, utilizadas para que ela entre em contato com o conhecimento formal. A função heurística serve à aprendizagem conceitual; a imaginativa, para contar histórias e a representacional, para transmitir informações.

Ao compreender o texto como unidade de trabalho e a língua como produção histórica e social, a ação pedagógica desenvolvida fomenta as funções da linguagem identificadas por Halliday (1975), o que significa trabalhar a linguagem em uma perspectiva funcional, aliada a uma perspectiva enunciativa. Para refletir acerca de estratégias metodológicas da linguagem escrita, é necessário pressupor a perspectiva docente, com o intuito da construção autoral de escrita – pois ela não ocorre de forma autônoma, não é inata –, em meio aos processos sociais de produção.

De acordo com Andrade (2013), ser autor, no sentido de produção social, é construir uma obra singular, com estilos e características próprios do sujeito e/ou de um grupo, o que acontece, porém com base em um repertório preexistente e apreendido. Para Bakhtin (2010), considerando o grupo de textos significativos produzidos pelo corpo social no qual o sujeito está imerso e pelas vozes que povoam a vivência discursiva do autor, uma produção autoral pode ser, assim, considerada uma coprodução, resultado de uma parceria entre o autor e os textos com os quais dialoga e nos quais interfere, modificando-os.

Em síntese, a apropriação da escrita na perspectiva histórico-cultural e discursiva envolve a compreensão da linguagem escrita como uma prática social e histórica. A educação deve criar ambientes ricos em interação e práticas sociais, na qual refere-se à interação e práticas sociais, nos quais a escrita seja uma ferramenta funcional e significativa. Dessa forma, as crianças não apenas aprendem a escrever, mas também compreendem o valor e a importância da escrita em suas vidas e em suas comunidades. A alfabetização, portanto, deve ser concebida como um processo integral, que vai além da mera codificação e decodificação de sons, promovendo o desenvolvimento humano e a transformação social.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, foram analisados os conceitos encontrados durante a pesquisa acerca do objeto de estudo, sendo o objetivo geral compreender como a concepção da Teoria Histórico-Cultural pode enriquecer a prática pedagógica ao considerar o contexto social e cultural dos alunos como elementos essenciais para o desenvolvimento de uma escrita significativa e autoral. Esta análise, com base na perspectiva histórico-cultural, buscou compreender como o princípio geral do objeto apresenta a sua relação com a realidade e enfocou os seguintes termos: escrita, pensamento, linguagem, escrita autoral, significado e sentido.

4.1 PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Antes de analisar o conceito, é preciso considerar que a THC apresentou pressupostos centrais para compreender o processo de humanização do homem, a partir das relações sócio históricas e culturais. De acordo com essa abordagem, o homem não nasce humano, mas, sim, torna-se humano nas relações que estabelece com o outro em sociedade. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267), “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Nesse contexto, o homem estabelece, nas relações socioculturais que se apresentam, uma condição de apropriação e reprodução das capacidades humanas formadas historicamente, isto é, o processo de educação. Um ponto a ser considerado nas relações socioculturais é o surgimento da escrita como instrumento socialmente elaborado.

4.1.1 Escrita

Na perspectiva da teoria histórico-cultural a escrita é um instrumento elaborado socialmente, apropriado pelo indivíduo por meio das interações socioculturais. Essa abordagem oferece o pano de fundo teórico para analisar o processo de apropriação da escrita pelas crianças, destacando como a linguagem escrita é moldada pelas práticas e contextos sociais ao longo do desenvolvimento humano.

O aprendizado da escrita envolve processos cognitivos mais complexos, que vão além da transcrição do que é falado. Sua visão considera um papel mediador da escrita no desenvolvimento do pensamento.

A invenção da escrita provocou profundas mudanças sociais e intelectuais, marcando uma transformação de uma sociedade oral para uma sociedade escrita. A escrita passou a ser um instrumento de comunicação complexo e indissociável do meio cultural.

A Teoria Histórico-Cultural destaca que a escrita é um produto da evolução cultural e história, refletindo a necessidade humana de comunicação e expressão em contextos cada vez mais complexos. Vigotski (2008) afirma que a linguagem escrita, desempenha um papel fundamental na mediação das interações sociais e no desenvolvimento cognitivo, refletindo a crescente complexidade das estruturas sociais. Essa abordagem teórica corrobora a ideia de que a aprendizagem da escrita é influenciada pelas interações sociais e culturais, e o desenvolvimento da escrita nas crianças deve ser compreendida como um processo dinâmico e contextualizado.

Portanto, ao analisar a apropriação da escrita sob a ótica histórico-cultural, é revelado que a escrita é uma construção social desenvolvida a partir das interações e práticas culturais. A educação, nesse contexto, desempenha um papel relevante na mediação desse processo, criando ambientes ricos em interação e significado, promovendo o desenvolvimento da escrita como capacidade integrada ao contexto social e cultural da criança. Leontiev (1978), afirma que a capacidade de escrita é profundamente moldada pela educação e pelo contexto sociocultural, uma vez que é por meio dessas interações que a criança absorve e internaliza as normas e práticas associadas à linguagem escrita.

No entanto, para que a escrita seja realmente internalizada e desenvolvida de forma autoral, é necessário compreender a integração entre o significado social da escrita e o sentido pessoal que cada indivíduo atribui a esse ato. Vigotski (2008) destaca que, enquanto o significado da escrita é socialmente construído, isto é, envolve o valor e a função que a sociedade atribui à escrita; o sentido refere-se à interpretação pessoal que o sujeito desenvolve com base em suas experiências, necessidade e motivações.

Dessa forma, a escrita autoral emerge quando o aluno não apenas domina regras e normas da língua escrita, mas também quando consegue relacionar esse significado social às suas próprias vivências, criando um sentido pessoal para o que escreve. Nesse processo, a escrita se torna um meio de expressão única e individual, que reflete as interações sociais internalizadas na personalidade do indivíduo.

Andrade (2013) complementa essa ideia ao afirmar que a aquisição da escrita é um processo contínuo e incompleto, no qual a linguagem se reconfigura conforme o indivíduo interage com textos e interlocutores. Assim, a escrita não é um produto acabado, mas um

processo em evolução que dialoga com as vivências e os contextos sociais e culturais em que está inserida.

Na ótica dialógica de Bakhtin (1997), as construções enunciativas são como elos de uma cadeia interminável, na qual o sujeito se torna autor inicial dos próprios textos, ou seja, o que se escreve nasce de outros escritos que, dialeticamente, modifica-se com a voz individual, carregada de valores e experiências. Assim, essa estratégia metodológica compreende a construção da autoria em meio ao processo social de produção.

Escrever com autoria, nesse sentido, é desenvolver produções com características próprias do sujeito, que apresentam uma singularidade, porém com uma base preexistente e aprendida. Nas palavras de Bakhtin (1997), uma produção autoral é considerada uma coprodução, ou seja, uma parceria entre o autor e o texto-fonte, que dialoga, interfere e modifica. Para o autor, o conteúdo está, a princípio, dado pelo texto-fonte e a voz do sujeito aparece na produção, mesmo partindo de um modelo pronto a ser produzido. Durante o processo, o sujeito insere suas referências que estão no enunciado e vai se revelando com a escrita, demonstrando todo o processo de produção autoral.

Dessa forma, as atividades de escrita com textos significativos representam um eixo fundamental na proposta pedagógica e as estratégias semióticas propostas por Halliday (1975) contribuem para a compreensão de como elas aprendem a escrita e como aprendem a significar por escrito. Nesse processo, a criança desenvolve suas próprias estratégias semióticas à medida que interage com os textos e com o contexto social, apropriando-se gradualmente da língua escrita.

Em cada fase do desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso, não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc.). À medida que o uso da língua escrita se amplia para incluir diversas camadas da língua popular, ela incorpora novos procedimentos em todos os gêneros.

Os gêneros discursivos relacionados ao ensino da escrita, segundo Vigotski (2008), são vistos como construções sócio históricas, refletindo as interações sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento da linguagem. Esses gêneros se conectam tanto à teoria da enunciação, que aborda como sujeitos produzem enunciados em contextos específicos, quanto à teoria de aprendizagem, que considera o papel das interações sociais no processo de apropriação escrita.

Assim, o que se conhece surge da relação com o objeto mediado por outro e pelo conhecimento produzido pela sociedade. Nessa perspectiva, o autor enfatiza a importância do signo na formação de conceitos e a atuação da linguagem diretamente na formação das funções psicológicas superiores. Ele define as FPS como:

[...] as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo (Vygotsky, 1987, p. 48).

Para Smolka (1991), a análise da linguagem feita por Bakhtin (1997) amplia as discussões de Vigotski (2008), ao explorar como as construções sociais participam da constituição do signo. Em outros termos, Smolka (1991), destaca como as intervenções ideológicas são apropriadas pelo sujeito mediante o uso que este faz da linguagem. Bakhtin (1997), argumenta que, ao falar, é preciso se colocar no lugar do ouvinte, permitindo que diferentes vozes se integrem ao enunciado. Andrade (2013) afirma que, apoiados nessas concepções, a formação das funções psíquicas superiores é mediada por signos, os quais são constituídos de várias vozes que se originam nas relações sociais.

Como indica Smolka (1991, p. 56), citando Maingueneau e sua *Gênese dos discursos*, há um diálogo produtivo entre as considerações de Bakhtin e Vigotski, evidenciando como as funções psicológicas superiores e o signo são moldados pelas interações sociais e discursivas. Com base no conceito de internalização de Vigotski e no conceito de diálogo de Bakhtin, podemos dizer que estamos em um terreno onde não só as relações sociais são, antes de tudo, linguagem (Maingueneau, 1984), mas onde linguagem/relações sociais constituem a atividade mental Smolka (1991, p. 56).

Dessa forma, o conceito de gêneros do discurso permite perceber como as práticas sociais são constituintes da linguagem, ou ainda, como as construções sociais estão na origem dos enunciados (Andrade, 2013). Cabe ressaltar que, segundo Bakhtin (1997, p. 291), gêneros são formações relativamente estáveis que orientam a compreensão e a produção textual. Para isso, é preciso ter uma intencionalidade, uma forma e um conteúdo específicos.

Quanto à palavra, a análise da sua estrutura morfológica, assim como o seu emprego prático do cotidiano, demonstra que “[...] a palavra não é, em hipótese alguma, uma associação simples e unívoca entre o sinal sonoro condicional e a noção direta, bem como que ela tem uma infinidade de significados potenciais” Luria (1979, p. 22). Ao empregar a palavra, o indivíduo

escolhe o significado mais adequado e correspondente à situação, dentro de um sistema de relações, chamado de sentido da palavra, conforme Luria (1979, p.23).

Este processo envolve a escolha do sentido adequado entre todos os possíveis significados da palavra. Para que essa seleção seja eficaz e a comunicação bem-sucedida é necessário um sistema de escolhas preciso que realce o sentido adequado e a inibição de todas as outras alternativas inadequadas. Além disso, a entonação também desempenha um papel relevante, pois pode mudar o sentido de acordo com o contexto.

No contexto da análise da aquisição da escrita, é essencial considerar a periodização do desenvolvimento da criança, que organiza e estrutura diferentes fases do crescimento psicológico e cognitivo ao longo da infância. Cada fase do desenvolvimento é marcada por mudanças qualitativas que influenciam diretamente a maneira como a criança adquire e internaliza a escrita. Examinar essas fases permite compreender como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores impacta a capacidade da criança de se apropriar da linguagem escrita. Dessa forma, a periodização do desenvolvimento proporciona uma base para entender as variações nas competências de escrita das crianças em diferentes idades.

4.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Em se tratando da periodização do desenvolvimento psicológico da criança, trazemos as considerações de Vigotski (2008), Davidov (1988) e Leontiev (1978), que propõem os períodos de desenvolvimento em uma sequência nas regularidades da inserção da criança nas atividades sociais e uma dependência das condições concretas para que possa ocorrer o desenvolvimento. Assim, a condição histórico-social concreta influencia também no estágio individual como em todo o processo de desenvolvimento psíquico.

Nesse mesmo sentido, Davidov (1988) prioriza o princípio do desenvolvimento por meio de uma educação guiada. Esse princípio implica a sistematização da educação, para que se possa regular os ritmos e conteúdo de desenvolvimento, nos quais as ações exerçam influência sobre esse princípio de desenvolvimento. Nas palavras de Davidov e Márkova (1987), esse princípio se dá pela assimilação de qualquer conceito ou habilidade particular, pois o desenvolvimento ocorre quando existem avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e nos tipos de atividades de que o indivíduo se apropria.

Portanto, o ensino cria condições e pressupostos para o desenvolvimento psíquico na criança. O professor desempenha um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, em que o docente intervém na zona de desenvolvimento próximo do aluno.

Por fim, Leontiev (1978) observa que, à medida que a criança se desenvolve, ela passa a atuar como membro pertencente à sociedade, com obrigações impostas, e os estágios de desenvolvimento são graus diferentes de transformação. Dessa forma, a partir da apropriação dos objetos da humanidade e da relação estabelecida com a sociedade, o homem determina a sua condição histórica e social.

No contexto de integrar os conceitos desses teóricos mencionados, é importante ressaltar que a integração desses conceitos fornece uma compreensão abrangente do desenvolvimento infantil na aquisição da escrita. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski ressalta a importância do suporte e intervenção pedagógica, evidenciando como o apoio adequado pode facilitar o aprendizado. A abordagem da educação guiada de Davidov explica como esse suporte deve ser sistematizado para promover o desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, a apropriação social de Leontiev contextualiza esse processo dentro de uma rede social e cultural mais ampla.

Com isso fica evidente que a integração das perspectivas desses três teóricos oferece uma visão abrangente de como o desenvolvimento cognitivo e psicológico ocorre de maneira sequencial e interdependentes. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente ligado à capacidade da criança de se apropriar da linguagem escrita, pois de acordo com Vigotski (2008), a internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução interna de uma operação externa. Isso indica que a apropriação de ferramentas culturais, como a linguagem escrita, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao serem integradas, revelam que a aquisição da escrita é um fenômeno complexo que envolve a interação entre os fatores individuais, sociais e culturais, e segundo Leontiev (1978) o desenvolvimento das FPS é mediado pela apropriação dos instrumentos culturais e a linguagem escrita ocupa um lugar central. Ao relacionar essas fases de desenvolvimento com o próximo tópico, linguagem e pensamento, podemos aprofundar nossa compreensão de como a linguagem não apenas reflete, mas também constrói o pensamento, moldando a experiência cognitiva e social da criança. Para corroborar, Luria (1986) aponta que a escrita não é apenas um meio de registrar o pensamento, mas uma ferramenta que transforma qualitativamente o próprio processo de pensamento destacando a interconexão entre a linguagem e cognição.

4.2.1 Linguagem e pensamento

Para iniciar essa análise partimos dos seguintes pressupostos: a apropriação da linguagem é uma condição essencial para o desenvolvimento, conforme apontado por Vigotski (2008), que enfatiza que o conhecimento humano se transforma e se constrói na relação com outras pessoas. Leontiev (1978) destaca que essa ação especificamente humana aparece na relação do homem com a natureza. Luria (1986) reforça essa ideia, afirmando que a linguagem é um instrumento decisivo para o desenvolvimento da atividade consciente do homem.

Nesse contexto, a comunicação desempenha um papel fundamental na linguagem, que depende de signos e significado para transmitir conteúdo. Para se comunicar efetivamente, é necessário categorizar a mensagem em uma determinada classe ou relação, o que envolve o processo de generalização. A capacidade de generalização permite que a linguagem funcione como um meio eficaz de comunicação e desenvolvimento cognitivo.

A linguagem, como função social e comunicativa, está presente desde cedo na criança, a partir do seu contato com o adulto. Assim considera-se o uso de uma linguagem socializada. Da mesma forma, o desenvolvimento do pensamento infantil não se dá do individual para o socializado, mas do social para o individual.

A partir da análise genética do pensamento e da linguagem, foi possível estabelecer que a relação entre esses processos, ao longo de todo o desenvolvimento, modifica-se tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Assim, Vigotski (2008) levanta alguns pontos acerca da relação entre o pensamento e a linguagem: 1) o pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas; 2) o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras; 3) a relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético; 4) os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem em alguns sentidos (rudimentos de emprego de instrumentos) e uma linguagem parecida a do homem – em aspectos totalmente diferentes (a fonética da fala, a função emocional e os rudimentos de função social da linguagem); 5) os animais não apresentam a relação característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem; e 6) na ontogênese do pensamento e da linguagem pode-se constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

A linguagem é um processo exclusivamente humano e surgiu pela necessidade de comunicação entre as pessoas no processo de trabalho. Por meio da linguagem designam-se objetos, características e ações com o objetivo de transmitir informações. De acordo com Luria

(1986, p. 25) “um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática”.

O indivíduo designa um objeto por meio da palavra, determinando um sistema de relações, que permite a abstração do objeto, fornecendo informações completas do que se quer transmitir. Assim, o domínio da linguagem possibilita codificar abstratamente a informação, levando o indivíduo “[...] a modalidades inteiramente novas de atividade de pesquisa e orientação” (Luria, 1979b, p. 3). Dessa forma, o elemento fundamental da linguagem é a palavra, ou seja, “a palavra codifica nossa experiência”, conforme Luria (1986, p. 27).

Com o surgimento da linguagem, Luria (1979b) destaca pontos importantes na consciência humana. Um ponto relevante é ao designar o objeto e eventos exteriores por meio da palavra é possível discriminar esses objetos mesmo na ausência do objeto. Ao falar e ouvir o nome do objeto é possível visualizá-lo e criar um mundo “interior”. Outro ponto relevante é abstrair as propriedades fundamentais e relacioná-las a determinadas categorias, assim possibilitando o processo de abstração e generalização.

Dessa forma, o ser humano se apropria da análise e classificação dos objetos produzidos no decorrer do desenvolvimento histórico-social, e Luria (1979b) afirma que, à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também, o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. A linguagem permite ao homem a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, sendo o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade.

Diante do exposto, compreende-se que, tanto Vigotski quanto Luria destacam a importância da linguagem para a formação da consciência humana e na modificação de todos os processos psíquicos, elevando a um nível superior. Logo, por meio da linguagem é possível atingir as formas complexas de pensamento abstrato e generalizado.

Nesse contexto, a escrita autoral se configura como um processo que vai além da mera reprodução de signos sociais; ela envolve a transformação desses signos em expressões pessoais significativos. Segundo Vigotski (1991), a linguagem se torna um instrumento de desenvolvimento do pensamento quando as palavras, inicialmente externas e sociais, são apropriadas pelo indivíduo e se tornam parte de seu próprio pensamento interno. Isso é importante para entender como a escrita autoral se desenvolve e adquire significado pessoal.

Esse processo de internalização e personalização dos signos sociais na escrita autoral é essencial para o desenvolvimento da alfabetização e do pensamento. A escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma forma de pensar e entender o mundo. Ao tornar o

conhecimento e a experiência pessoal parte da escrita, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda e autoral de seu próprio pensamento e expressão. Para apoiar essa ideia, Vigotski (1991) argumenta que:

“ a escrita se transforma em um meio para a elaboração e a organização do pensamento, na medida em que a internalização dos signos sociais permite ao indivíduo não apenas registrar informações, mas também refletir e construir significados pessoais a partir dessas informações”. (Vigotski, 1991, p. 57).

Dessa forma, para reforçar, a concepção da THC, o domínio da linguagem é um ponto fundamental no processo de humanização das crianças, e de acordo com Leontiev,

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (Leontiev, 2004, p. 348).

Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2016) corrobora evidenciando também que, a linguagem está relacionada a toda a atividade humana, compreendendo perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana.

Para Luria (1979b), a linguagem deve ser entendida como um fenômeno complexo e dinâmico, em constante desenvolvimento, que teve início no processo comunicativo do trabalho. O significado da palavra, elemento principal da linguagem também passou pelo mesmo desenvolvimento complexo, mudando não apenas de estrutura ao longo das diferentes etapas da evolução, mas também, passou a ter como base novos processos psicológicos.

Com o mesmo ponto de vista de Luria, Volóchinov (2017) afirma que a linguagem é intrinsecamente viva, os atos de escrever devem ser elementos da vida da criança, endereçados a alguém. Logo, não pode haver interlocutor abstrato quando se quer trabalhar com a língua viva.

O uso da língua efetua-se em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, conforme Bakhtin (2016). Logo, esse processo de enunciado ocorre na linguagem falada ou linguagem escrita, sendo formas psicológicas distintas em sua formação e estrutura. Dessa forma, Luria (1979b) analisa os processos psicológicos presentes na formulação do enunciado verbal, bem como o caminho percorrido pelo processo psíquico do ser humano, processo esse que formula o pensamento num enunciado amplo.

Para que o enunciado seja formulado, o indivíduo precisa de um motivo que serve como ponto de partida de todo o processo. Esse motivo pode fazer um pedido ou transmitir uma informação. A partir desse ponto, o pensamento começa a se materializar no enunciado. A etapa seguinte é a preparação do enunciado, que envolve a linguagem interna, representando a transição entre o pensamento e a linguagem externa.

Luria (1979b, p. 63) afirma que é “[...] o esquema geral do conteúdo que deve materializar-se no enunciado, considerando que antes dessa materialização o pensamento tem o caráter mais genérico, vago e difuso e amiúde dificilmente se presta à formulação e à consciência”. Portanto, o processo de transição do pensamento vago para um enunciado claro exige a organização e a estruturação de ideias, na qual a linguagem desempenha um papel essencial na definição e na concretização dos pensamentos.

O pensamento, a partir das perspectivas de Luria (1979b), é uma atividade psíquica complexa com origem histórico-social. Ele se baseia em meios historicamente formados e faz uso da linguagem. Inicialmente, o pensamento se manifesta de forma ampla e objetiva, utilizando o sistema de linguagem. Somente posteriormente, assume formas reduzidas, assumindo o caráter de atos intelectuais internos.

Na concepção de Leontiev (1998), o pensamento e linguagem, estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da consciência humana. Ele reafirma que o trabalho desempenha um papel fundamental na emergência da consciência, pois é por meio da criação e utilização de instrumentos que o trabalho se torna objeto social. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento da consciência.

O conhecimento humano advindo do trabalho, com a mediação do instrumento, não se limita à prática individual, mas passa a ser uma aquisição da experiência e da prática social. Leontiev (1947, p.90) define o pensamento como “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata”.

A linguagem, para Leontiev (1947 p. 93-94), não é só meio de comunicação, mas também “[...] um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano”. Ao se separar da atividade prática imediata, “[...] as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento”. Cabe ressaltar que só no ser humano, o pensamento pode surgir e desenvolver-se junto com o desenvolvimento da consciência social.

Portanto, a interdependência entre trabalho, linguagem e pensamento evidencia a complexidade do desenvolvimento cognitivo e a consciência social. Essa compreensão é

essencial para alfabetização, pois a apropriação da linguagem escrita é um processo que integra a prática social mediada por instrumento e linguagem. Assim, a próxima análise se focará em como a alfabetização representa a aplicação prática desses princípios teóricos, facilitando a aquisição da escrita e a internalização do conhecimento.

4.2.2 Alfabetização

A compreensão e implementação dos processos de alfabetização tem refletidas diferentes abordagens teóricas e práticas. Essa análise explora diversas perspectiva de alfabetização, começando pelo PNAIC, que enfatiza o processo de alfabetização apoiado em teóricos construtivistas, destacando os conceitos da consciência fonológica. Em seguida, a BNCC detalha as ações mecânicas, codificação e decodificação de fonemas e grafemas, consciência fonológica, segmentação silábica e o uso de diversas letras. A PNA promove ações mecânicas, codificação e decodificação de fonemas e grafemas, consciência fonológica, segmentação silábica e o uso de diversas letras.

Arena (2024) vê a alfabetização como uma prática humanizadora, em acordo com Bakhtin (2016) que compreende que a escrita está organizada por meio dos gêneros do discurso, ou melhor, de enunciados. Cada abordagem apresenta contribuições significativas para a prática pedagógica e para a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita. A seguir os tópicos mencionados serão explorados em profundidade para proporcionar uma análise detalhada.

Os trechos acima acerca da alfabetização demonstram que os documentos norteadores como: PNAIC, BNCC e PNA se utilizam dos mesmos pressupostos para a alfabetização da criança, ou seja, defendem o princípio do desenvolvimento da consciência fonológica como pré-requisito para a alfabetização. O Fascículo do PNAIC identificado como Ano 2, Unidade 3 se sustenta na concepção construtivista e destaca a relevância de conceitos como a consciência fonológica. De acordo com Brasil (2012, p. 6), a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras, e não como aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala.

O documento traz a definição da consciência fonológica afirmando que consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e manipulá-las de modo intencional (Brasil, 2012, p. 9). Em contrapartida, faz uma distinção em relação ao método fônico, que é um método tradicional de alfabetização. Este método utiliza fonemas

como ponto de partida; fonema, são combinados para formar outras sílabas e palavras por meio de um processo de síntese (Brasil, 2012, p. 10).

A partir dessas duas definições, o documento deixa evidente que

É preciso esclarecer, portanto, que ‘consciência fonológica’ não é sinônimo de ‘consciência fonêmica’ ou de ‘método fônico’, uma vez que o que consideramos como ‘consciência fonológica’ é mais abrangente que a consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas) (Brasil, 2012, p. 10).

Ao analisar as duas definições percebe-se que a discussão dos métodos de alfabetização, como a consciência fonológica e o método fônico gira em torno da abordagem dos fonemas na língua oral. Ambos os conceitos envolvem a manipulação e a compreensão dos fonemas, as unidades sonoras básicas da fala, mas diferem em seus enfoques. A consciência fonológica se refere à capacidade de refletir e manipular essas unidades sonoras de forma consciente e intencional. Já o método fônico é uma abordagem tradicional que usa os fonemas como ponto de partida para a construção de sílabas e palavras. Portanto, enquanto ambos abordam os fonemas, eles fazem isso de maneiras diferentes: a consciência fonológica enfoca a habilidade de perceber e trabalhar com sons, enquanto o método fônico se concentra na aplicação prática desses sons na formação de palavras.

Assim como os demais documentos, a BNCC situa o processo de alfabetização e é, prioritariamente, no início do Ensino Fundamental, expondo claramente que suas bases são codificação e decodificação de fonemas e grafemas, consciência fonológica, segmentação silábica, uso de diversas letras e ações meramente mecânicas. Assim,

Para compreender que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras e não os significados a ela relacionados, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é essencial. Em outras palavras, para ingressar no que Ferreiro (1995) denominou de “período de fonetização da escrita”, que se inicia no nível silábico e culmina no alfabético, a criança precisará, necessariamente, desenvolver capacidades de reflexão fonológica, estabelecendo relações entre a escrita e a pauta sonora, por meio, por exemplo, da segmentação de palavras orais em sílabas e da comparação de palavras quanto ao tamanho e às suas semelhanças sonoras (Brasil, 2012, p. 10-11).

Dessa forma, os documentos citados acima defendem os mesmos princípios para a alfabetização, devido as pesquisas serem procedentes das áreas da fonoaudiologia, neurociência, psicologia cognitiva e da fisiologia. A PNA indica seus princípios no Decreto nº 9.765/19 e esclarece conceitos que serão objetos de aplicação que se apresenta no art. 2º, “Considera-se: “IV – consciência fonêmica – conhecimento consciente das menores unidades

fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente” (Brasil, 2019). Cabe ressaltar que as evidências científicas corroboram esses princípios, fortalecendo a base das pesquisas oriundas das áreas mencionadas.

Segundo Arena (2020), para distanciar-se, de algum modo, dos documentos anteriores, os idealizadores do Decreto não assumem a expressão “consciência fonológica”, substituída por “consciência fonêmica”, mas que inclui “conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e habilidade de manipulá-las intencionalmente”.

Assim, essas políticas governamentais não alteram o funcionamento pedagógico interno das escolas, e indo mais além, padronizam a organização curricular pela via da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Libâneo (2020), tais políticas anunciam e produzem uma qualidade de ensino tanto restrita quanto restritiva em relação às possibilidades de as escolas promoverem o desenvolvimento humano das crianças.

Nesse contexto, compreende-se que as políticas governamentais previstas em documentos oficiais não foram capazes de promover grande melhora na qualidade da alfabetização brasileira, conforme ressalta Gracino (2018). Sendo assim, a realidade dos alunos em idade de 6 a 9 anos inseridas no Ensino Fundamental se comprova em sérias dificuldades de leitura e de escrita que têm sido reveladas pelos exames oficiais, que avaliam a proficiência dos alunos do Ensino Básico em língua materna.

Essas dificuldades podem ser vistas por outro ângulo pelos estudiosos da THC, que não concebe o desenvolvimento humano como um processo natural, mas como fruto das aprendizagens dos conteúdos culturais que os indivíduos realizam em interação com seus pares, ao considerar como indispensável e absolutamente essencial, dentro dessa perspectiva, tanto o papel da educação e do ensino quanto do professor, conforme Kohle (2021).

Perante essa realidade, é viável buscar um caminho de ensino-aprendizagem que articule os conteúdos, as práticas socioculturais do cotidiano e a maneira como a criança aprende. A alfabetização é profundamente enriquecida quando os alunos conseguem conectar o significado social das palavras e frases com o sentido pessoal que atribuem a elas. Isso significa que a alfabetização se torna um processo dinâmico e autoral, no qual os alunos não apenas decodificam e codificam palavras, mas também as relacionam com suas próprias vivências e contextos pessoais.

Nesse contexto Andrade (2013, p. 83), complementa ao afirmar que “a aquisição da escrita é um processo que deve ser continuamente ajustado às experiências e contextos individuais dos alunos, permitindo que eles desenvolvam uma escrita que reflita suas próprias realidades e práticas culturais”. Assim, integrar o significado social e pessoal na alfabetização

promove uma compreensão mais rica e contextualizada da linguagem, alinhando-se às práticas socioculturais e ao modo como a criança aprende.

Nesse contexto, Libâneo (2016), acessa os conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com as suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas.

Para concluir, Girotto e Pereira (2010) reforçam que a diferença entre as duas abordagens, técnica de escrita e uso social da escrita, elucida objetivos que o educador possui em relação à aprendizagem dos educandos e da compreensão acerca da função de ensinar. Enquanto a técnica de escrita foca na execução mecânica de aprendizagem e na aprendizagem das regras do sistema alfabético, o uso social da escrita considera a escrita como meio de comunicação e expressão no contexto cotidiano.

Em síntese, com base em Tuleski (2012), conclui-se que existem diversas teorias e uma preocupação em compreender o desenvolvimento da linguagem escrita. Uns explicam como simples decorrência da aquisição de treinar a coordenação motora fina e da associação de sons e símbolos visuais, entre outros fatores. Ora como um processo resultante do amadurecimento de estruturas cognitivas ou elaboração de hipóteses individuais e espontâneas e na inserção em um ambiente alfabetizador estimulante.

Considerando-se a proposta deste estudo e a possibilidade de uma compreensão com base na psicologia histórico-cultural, norteadas pelo método materialista-dialético, a linguagem escrita é compreendida como uma técnica culturalmente desenvolvida pela humanidade e reconhecendo que essa maneira de comunicar passou por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento histórico (Luria, 1988). Assim, cada uma dessas fases tem correspondência com as necessidades humanas próprias de dado período, portanto, o modo e o conteúdo dos registros gráficos estão relacionados à maneira como os homens organizavam sua vida para a sobrevivência, ao estágio de uso e criação de instrumentos e técnicas, como também à vivência em comum, isto é, às relações sociais (Tuleski, 2012).

Na concepção de Luria (1979), a linguagem escrita é o resultado de um longo e dinâmico processo que reflete a própria luta pela vida, que o desenvolvimento de uma dada sociedade e dos indivíduos que a constituem têm relação entre si e que a apropriação, por parte de cada indivíduo, de um bem cultural como esse, possibilita a transformação não só de suas ações no mundo circundante, mas também, de suas próprias funções psicológicas. Dessa forma para Tuleski (2012), no âmbito ontogenético e filogenético, o processo de aquisição da linguagem escrita passa por fases necessárias, de modo que a pessoa que se encontra à margem de um

mundo letrado, passa, aos poucos, a fazer parte dele, externa e internamente, utilizando-se dessa linguagem como meio para ampliar suas funções psicológicas.

Para o entendimento sobre a linguagem escrita trago duas assertivas inseridas nesse estudo: Arena (2021) ao reportar que os enunciados da linguagem escrita são meios fundamentais no processo de humanização, e em outra assertiva com Abreu e Arena (2019), a língua, em um processo discursivo, apresenta-se com seus signos e enunciados, como mediadora para a transformação cultural, histórica e psíquica dos sujeitos, contribuindo para a alfabetização na dimensão discursiva da língua e, dessa forma, cabe defender que há um processo de alfabetização na perspectiva humanizadora, a partir da apropriação dos diferentes gêneros de enunciados historicamente produzidos.

Para aprofundar essa discussão traz-se as contribuições de Bakhtin para uma escrita significativa. Sua proposta é a escrita a partir dos gêneros do discurso, formas de enunciações, conforme afirma no trecho a seguir,

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciado e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advínhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...] (Bakhtin, 2006, p. 283).

No contexto acima, os gêneros do discurso fazem sentido para os alunos, pois as palavras não estarão fragmentadas ou reduzidas a um sinal gráfico, e sim, em uma situação real de comunicação. Para explorar melhor essa questão de sinal gráfico para Bakhtin (2016),

[...] O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos. Esses sinais, considerados em relação ao organismo que os recebe, isto é, ao organismo sobre o qual eles incidem, nada têm a ver com as técnicas de produção (Bakhtin, 2016, p. 96-97).

Na proposição acima é possível concluir que, se o sinal não apresenta uma ideologia, conseqüentemente não apresenta nenhuma relação com ideia significativa, por isso denominado de objeto técnico e sem contexto.

A aprendizagem da língua escrita requer a construção de enunciados com elementos da língua em orações contextualizadas e providas de significado. Nesse sentido, Vigotski (2008, p. 398) afirma: “A palavra desprovida de significação não é palavra, é um som vazio. Assim consideramos que a construção do processo de aprendizagem da língua escrita deve ser considerada como fenômeno discursivo”.

Portanto, a escrita não deve ser abordada apenas como um conjunto de técnicas de regras e símbolos, mas com uma prática inserida em contextos comunicativos reais e significativos. A habilidade de construir enunciados significativos e contextuais é fundamental para que a aprendizagem da escrita seja eficaz. Nesse sentido, é essencial integrar a linguagem ao contexto social e cultura em que é utilizada. Criar e interpretar enunciados dentro de uma situação real contribui alinhando a importância da significação na prática da escrita como expressão de sentido e significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se responder aos objetivos específicos. O primeiro deles foi uma resposta à seguinte problemática: ensinar a escrever, com base na fragmentação e correspondência letra/som, interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita? Diante das pesquisas observa-se que a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser significativa da mesma forma.

Com base nos argumentos apresentados, a linguagem escrita, quando apresentada sob a forma de letras, obscurece a compreensão do processo. Corroborando a afirmação de Mello (2012), ao utilizar o método de ensino que se concentra apenas na apresentação das letras de forma isolada, os professores dificultam, para as crianças, a atribuição de um sentido pessoal à linguagem escrita e que possibilite sua inserção e sua utilização plena na cultura escrita. Portanto, é essencial que o ensino da escrita considere não apenas a técnica, mas também o contexto e a significação cultural, para promover uma aprendizagem efetiva e significativa.

Advoga-se que a escrita deve ter significado para a criança, na qual uma necessidade intrínseca deve ser despertada. Sendo assim, deve ser incorporada como uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só assim, pode-se ter certeza de que a escrita se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Lamentavelmente, é na escola que se aprende o sentido alienado da linguagem escrita. Essa alienação ocorre quando, para a criança, a “escrita” não apresenta uma função de expressão do pensamento, mas apenas cópia de signos que nada significam para ela, tornando-se uma “cópia de algo sem sentido”. Como afirma Vigotski (1995), o mecanismo de como se escreve assume um papel predominante, enquanto a cultura escrita fica em segundo plano. Mesmo com as substituições das cartilhas, persiste o foco em desenvolver o ato motor da escrita, pois ainda não se dispõe de um sistema efetivo para orientar as práticas de ensino de inserção das crianças na cultura escrita.

Segundo Mello (2012), por volta de 50 mil anos atrás, começou-se a dar nomes às coisas, ou seja, escreveu-se uma representação das coisas, mas o desejo de expressão escrita incide sobre a coisa representada. É comum, inclusive, o registro de palavras sem saber o que se escreve, o que significa se tratar, apenas, de uma transcrição de alguma coisa, ou texto, que alguém mandou transcrever ou ditou. Vale aqui a crítica de Vigotski (1995, p. 126) acerca dos processos de introdução das crianças no mundo da escrita: “[...] ensinam as crianças a traçar letras, mas não se ensina a linguagem escrita”.

Considerando esse pressuposto, é possível perceber que essa prática é recorrente. Verifica-se que, no ensino, enfatiza-se a cópia de textos, sem associar a escrita à vivência social da criança. No entanto, a criança vive em uma sociedade em que a fala e a escrita atendem a uma necessidade cultural e é dentro dessa comunidade que se utiliza o recurso da escrita como forma de comunicação.

Na THC, de acordo com Costa e Melo (2017), o processo de aprender envolve um triplo protagonismo em que a criança, a cultura e o professor ocupam os papéis principais. A cultura, como atributo humano, precisa estar à disposição das crianças na escola e ser apresentada pelos professores. Dessa forma, cria-se, por meio dos objetos da cultura, uma nova necessidade de conhecimento. Assim, o processo educativo é essencial para o desenvolvimento humano e as ações pedagógicas são condições para a criação de novas necessidades, com capacidade de suscitar motivos que levem ao processo de aprendizagem do aluno, promovendo o desenvolvimento na aquisição da linguagem escrita.

Quando o processo educativo não corresponde à potencialidade transformadora, o progresso de desenvolvimento se restringe à dependência e ao controle do docente. Logo, perdendo a sua capacidade autoral e a objetivação das necessidades pessoais. Diante desse fato, a aprendizagem da linguagem escrita não se estabelece como conhecimento científico adquirido, levando ao fracasso em sua apropriação, tornando irrealizáveis as propostas escolares, uma vez que dependem da capacidade de escrita da criança.

A proposta de Arena, conforme mencionado, prevê a utilização de gêneros de enunciados desde o início do processo de alfabetização, mas o problema parece estar em como esses enunciados estão sendo utilizados, e não na sua utilização em si. As atividades escolares com gêneros de enunciados, como instruções ou textos que demandam a escrita, são muitas vezes propostas sem considerar o estágio de desenvolvimento da criança. Isso pode gerar uma frustração ao não corresponder à capacidade atual dos alunos.

Os enunciados de acordo, ao não se adaptar ao nível de desenvolvimento das crianças, os professores acabam tornando as atividades inacessíveis e, conseqüentemente, desmotivadoras, levando à insatisfação e até à indisciplina. Portanto, o desafio não está em utilizar os gêneros de enunciados, mas em fazê-lo de uma forma adequada ao nível de compreensão e participação dos alunos no processo de aprendizagem.

No processo de aquisição da linguagem escrita, as crianças se apropriam dos enunciados escritos compostos por signos, que incorporam a cultura histórica e social. Esse enunciado é o objeto de aprendizagem que assume o papel de humanização, por ter sido gerado na relação entre os homens, e se mantém vivo em ambientes escolares (Arena, 2024).

Ensinar a linguagem escrita com base na fragmentação e correspondência isolada entre letra e som interfere no processo aquisitivo da linguagem escrita. Defendo que a alfabetização na perspectiva de Arena, que valoriza o uso de gêneros textuais desde o início, integrando o ensino da escrita ao contexto social e comunicativo. Nessa abordagem, a aprendizagem mecânica, centrada na memorização de palavras, não contribui para a compreensão nas fases subsequentes, pois o foco está na construção de sentido e na participação ativa do aluno no processo de alfabetização.

O próximo objetivo específico foi: investigar de que forma essa metodologia pode afetar o desenvolvimento da escrita autoral em crianças. Segundo Kohle (2021), o processo de desenvolvimento do homem é resultante de sua própria atividade, é possível afirmar que a capacidade de escrita autoral como objeto de aprendizagem, não se restringe ao processo formal de ensino-aprendizagem. Ele está diretamente ligado ao processo humanizador, no qual o indivíduo, ao se apropriar da linguagem escrita, desenvolve sua autonomia e expressa sua identidade dentro de um contexto cultural e social.

Na THC, o desenvolvimento do sujeito envolve a formação de um indivíduo capaz de avançar em direção ao seu pleno desenvolvimento como sujeito social, por meio da apropriação de práticas culturais e da participação ativa nas relações sociais. Logo, o desenvolvimento humano é fruto das aprendizagens dos conteúdos culturais que os indivíduos realizam em interação com seus pares, ao considerar como indispensável e absolutamente essencial tanto o papel da educação e do ensino quanto do professor, de acordo com Kohle (2021).

Considerando a teoria de Vigotski (1991), a zona de desenvolvimento real refere-se ao que o aluno já domina por conta própria. No entanto, se o ensino restringir apenas à transmissão de conceitos, sem oportunizar ao aluno a chance de ser o autor de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem escrita, ele ficará limitado a essa zona de desenvolvimentos real. Vigotski (1991, p. 108) esclarece que “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. Assim, o pensamento não deve ser reduzido à assimilação passiva de conceitos, mas deve envolver a relação desses conceitos com a realidade e entre si. Por isso, o ensino deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo uma abordagem significativa que permita ao aluno desenvolver a capacidade de escrever de forma autoral e significativa.

Uma nova situação social de desenvolvimento para a criança é representada pela idade escolar. A criança começa a compreender seu papel na sociedade e a assumir obrigações relacionadas ao conhecimento adquirido. Para tanto, a atividade de estudo é capaz de atender

aos interesses de aprendizado da criança, que são essenciais para que ela sinta a necessidade de se apropriar dos conhecimentos teóricos oferecidos no âmbito escolar (Davidov, 2003).

Concorda-se com a concepção de Rocha e Azevedo (2021) de que as atividades desenvolvidas em sala de aula, com abordagens discursivas, preconizam o lugar da escrita como espaço de criação e construção do conhecimento social. Assim, os educandos registram o movimento da experimentação da língua em esquemas exploratórios e interpretativos de si e do mundo ao seu redor. Smolka (2017) corrobora essa ideia ao afirmar que a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentidos e na interação com o outro por meio da escrita.

Nesse contexto, a reescrita, de acordo com Andrade (2013), é considerada produtiva na aprendizagem das estruturas textuais, contribuindo com o processo de produção textual, ao permitir que o aprendiz se aproprie dos elementos materiais e formais. Ao reescrever, o sujeito interpõe suas referências, presentes na raiz dos enunciados, e revela sua relação com a escrita, sobre a qual reflete em todo processo de produção.

Nessa perspectiva, ao utilizar o texto como unidade de trabalho e a língua como produção histórica e social, é possível identificar as funções de linguagem (Halliday, 1975), o que significa trabalhar a linguagem em uma perspectiva funcional aliada a uma perspectiva enunciativa. Desse modo, como afirma Andrade (2013), o texto revela a língua em sua complexidade formal e discursiva, pois nasce de um contexto de uso e a ele se dirige.

Acerca da produção de texto como estratégia de atividade, pode-se entender a reescrita como um discurso. Nessa prática, de acordo com Andrade (2013), para realizar a atividade, o aluno precisa se colocar no lugar de quem vai reproduzir o conteúdo de um texto, no discurso de outrem, sem esquecer a dialética presente no processo de enunciação. Sendo a língua essencialmente dialógica (Bakhtin, 1997, p.147), tal reprodução não se dá sem que o sujeito possa trazer aquele plano narrativo para a sua própria narrativa, que vai carregada de sua vivência, apropriada de acordo com seu conhecimento da língua, e expressa por intermédio de seu discurso interior, pois “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores”.

Portanto, a reescrita possibilita refletir acerca dos processos discursivos envolvidos, na qual o sujeito vai se apropriando do discurso de outrem, conforme o desenvolvimento de reprodução. Ao citar o discurso do outro, Bakhtin (1997) diz que se tem a indicação das “tendências sociais estáveis características da apreensão ativa de outrem que se manifestam nas formas da língua”. Reitera-se que, na reescrita, o conteúdo é dado pelo texto e a forma de recriação do texto é proposta pelo sujeito, revelando sua relação com o mundo dos outros e com a palavra, tornando-o sujeito autor no mundo.

Para responder ao objetivo específico de explorar as contribuições do processo da escrita autoral para que a criança se estabeleça, futuramente, como sujeito autor no mundo é importante considerar a relação homem e linguagem no percurso da história e da formação das sociedades. A escrita autoral, como prática educacional, se baseia na ideia fundamental de comunicação, que surge do contato do ser humano com a natureza e com outros homens. Por meio, desse contato e dessas atividades, a criança não apenas adquire habilidades técnicas de escritas, mas também desenvolve uma compreensão mais profunda de sua própria identidade e papel social. Esse processo é chamado de educação, nas palavras de Leontiev (1978).

Toda a movimentação da história só foi possível com as aquisições culturais e a sua transmissão por intermédio da educação. À medida que a humanidade evolui, mais subsídios culturais há na sociedade, aumentando o papel da educação. A educação se apresenta de diversas formas na sociedade humana. A primeira forma diz respeito às crianças pequenas, isto é, uma simples imitação dos atos do meio, que é conduzida pelo adulto. A segunda forma remete ao ensino e à educação escolar, com as suas diversas maneiras de se concretizar. Todo esse repertório precisa estar atrelado ao contexto do desenvolvimento sócio histórico da humanidade. Sendo assim, foi apresentado o processo de apropriação da escrita, denominada de alfabetização.

A educação, no processo de desenvolvimento das capacidades humanas de quem aprende, é um processo ativo. É por meio desse processo que se estabelece a mediação entre as gerações e a produção sociocultural acumulada pela humanidade. Assim, assume-se aqui a importância do desenvolvimento das capacidades humanas por meio da educação, a qual proporciona saberes sistematizados.

De acordo com Goulart (2009), a escola é espaço de esclarecimento de conceitos, contradições e tensões presentes na esfera da linguagem. É nesse lugar que se compreendem os processos de construção de sentidos, propondo a ampliação das vivências com os diversos produtos culturais humanos. Assim, contribui para a formação de sujeitos capazes de se colocarem de forma ativa nos ambientes sociais, produzindo textos de forma autoral. Logo, os espaços de tensão e criação de subjetividades no interior da prática educativa precisam ser vividos, a fim de proporcionar o olhar crítico sobre as produções, abrigando as diferentes subjetividades e formas de se relacionar com o conhecimento.

Diante disso, é possível a criança se estabelecer como sujeito-autor, pois, a partir dos conceitos de Bakhtin (2010), o autor se orienta pelo conteúdo submetido ao seu desígnio artístico e distingue três elementos básicos em sua tarefa: o conteúdo, o material e a forma. Os elementos não são distintos; antes, relacionam-se e mantêm entre si uma relação de

dependência. Para exemplificar, cabe ressaltar a atividade de reescrita. Nesse tipo de atividade, é considerada a existência de uma produção que possui forma e conteúdo definidos pelo autor e, ao reescrever, a criança se coloca na condição de coautor: o conteúdo, já conhecido, é reproduzido, e são focalizados os dois outros elementos, a forma e o material (Andrade, 2013).

Finalizando, os objetivos desta pesquisa foram alcançados, sendo a análise da metodologia de ensino baseada na fragmentação e correspondência letra/som tem um impacto limitado no processo de aquisição da linguagem escrita. Embora a fragmentação possa facilitar o reconhecimento inicial de fonemas e grafemas, fornecendo uma base técnica para a leitura e escrita, sua aplicação de forma isolada apresenta sérias limitações. A metodologia concentra-se excessivamente na decodificação mecânica, negligenciando aspectos fundamentais da escrita autoral, como a criação de significados e a contextualização da escrita. Essa deficiência pode restringir o desenvolvimento da escrita autoral e a capacidade das crianças de se engajar em práticas de escrita mais complexas e criativas.

A pesquisa investigou como a metodologia de fragmentação afeta o desenvolvimento da escrita autoral. Os resultados indicaram que essa abordagem, quando predominante, pode prejudicar o progresso da escrita autoral, uma vez que não fomenta adequadamente a expressão criativa e a reflexão pessoal. As crianças expostas às práticas pedagógicas que integram a escrita em contextos significativos e promovem autoria pessoal demonstraram um desenvolvimento mais robusto de suas habilidades de escrita autoral. Isso sugere que a fragmentação deve ser complementada com metodologias que valorizem a escrita como um meio de expressão e comunicação, e não apenas como técnica mecânica.

A pesquisa priorizou a prática da escrita autoral como um importante estabelecimento da criança como sujeito autor no futuro. As crianças que tiveram a oportunidade de praticar a escrita autoral em contextos sociais e significativos mostraram um desenvolvimento sólido da identidade autoral.

Em resumo, a pesquisa evidenciou que, embora a fragmentação possa ter seu papel, é essencial que seja acompanhada por abordagens que promovam a expressão e a comunicação. Acredita-se que, com a aprendizagem, as crianças trocam cultura e dialogam por meio dos enunciados da linguagem escrita, desempenhando ativamente seu papel nas trocas com o outro e tornando-se autores autênticos e críticos, capazes de contribuir ativamente para o diálogo e a cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. O.; ARENA, A. P. B. A origem da escrita e a diferença entre fala e escrita: por que ensinar esse conteúdo para crianças não alfabetizadas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1, n. 9, p. 79-103, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/335/233>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ANDRADE, C. C. S. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. *In*: GOULART. C. M. A.; WILSON. V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. Capítulo 2. São Paulo: Summus, 2013.
- ARENA, A. P. B.; ARENA, D. B. **Alfabetização humanizadora: princípios e funções de caracteres**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, n. 13, p. 71-87, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ARENA, D. B. Por uma alfabetização humanizadora. **Boletim NAHum**, Marília, n. 2, jan./fev., p. 1-1, 2021. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-02-janeiro-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ARENA, D. B. (2021). Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 62–76. <https://doi.org/10.47249/rba2021528>.
- BAJARD, E. **A descoberta da escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes. 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2012. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARLI, R. Essência e verdade: duas categorias do método em Marx. **Prometeus**, ano 4, n. 8, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/download/775/668>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. *Geminal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DAVIDOV, V. Contenido y estructura de la actividad de estudio. *In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPO, G.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (org.). Psicología del desarrollo del escolar*. Tomo I. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003. p. 211-236.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. *In: MIRNOV, A. A. et al. (org.). Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra. 84. ed. 2019.

FREITAS, L.C. **Os efeitos das avaliações em larga escala na qualidade da educação**. Educação & Sociedade, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIROTTO, C. G. G. S.; PEREIRA, A. S. A alfabetização sob o olhar da teoria histórico cultural: sobre a necessidade e a atividade de estudo. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 277-301, jan./jun. 2010.

GOULART, C. M. A. Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin. **Revista Teias online**, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revisteias>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GOULART, C. M. A.; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GRACINO, M. C. S. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar**: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2018.

- HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean**. Londres: Edward Arnold, 1975.
- KOHLE, E. C. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2021.
- KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. **A atividade, consciência, personalidade**. Lisboa: Mireveja, 2021.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- LEONTIEV, A. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119-142.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-83.
- LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. *In*: MENDONÇA, S. G. L. *et al.* (org.). **(De)Formação na Escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50. Disponível em: http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172. Acesso em: 25 abr. 2023.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2020.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 19. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral. v. 4**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 39-84.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS L. M.; ABRANTES A. A.; FACCI M.G.D. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento a velhice**. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2020.

MARTINS. L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea, 2012. p. 93-121.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. *In*: JINKINGS, I.; SADER, E. (org.). **As armas da crítica: antologia do pensamento de esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 35-44.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jun. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732007000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2024.

MELLO, S. A. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas**. Porto Alegre: Nova Harmonia, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIMENTEL E SILVA, C. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. soc. Soc.**, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-986107>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD#>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- ROBINSON, A. **Escrita uma breve introdução**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.
- ROCHA, R. M.; AZEVEDO, P. B. Reflexões sobre práticas discursivas de letramento: o lugar da escrita autoral nas classes de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**. 2021.
- SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019. Disponível em: . Acesso em: 12 dez. 2023.
- SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. VI, n. 12, p. 1-16, dez. 2014.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2009.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas Autores Associados.1983.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, M. L. M. B. **O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural**. Revista Tramas para Reencantar o Mundo, n. 1, 2015.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno Cedes**, n. 24, Campinas, 1991. p. 51-65.
- TULESKI, S. C. *et al.* Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012.
- TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Curitiba: Eduem, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009b.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita (cap. 8). *In*: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-116.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I** Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor; A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor; A. Machado Libros, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: psicología infantil. 2. ed. Madrid: Visor; A. Machado Libros, 2006. p. 117-203. (Originalmente publicada em 1933-1934).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 103-136.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.