

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA E A
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS CARACTERÍSTICAS SONORAS DA PALAVRA
PARA A ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

LIDIANE POSSAMAI

Francisco Beltrão – PR

2022

LIDIANE POSSAMAI

**A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA E A
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS CARACTERÍSTICAS SONORAS DA PALAVRA
PARA A ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaina Damasco Umbelino.

Francisco Beltrão – PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

POSSAMAI, Lidiane

A apropriação da linguagem escrita pela criança e a organização do ensino das características sonoras da palavra para a alfabetização: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. / Lidiane POSSAMAI; orientadora Janaina Damasco Umbelino. -- Francisco Beltrão, 2022.

150 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Alfabetização. 2. Sistema de Escrita Alfabética. 3. Análise Sonora da Palavra. I. Umbelino, Janaina Damasco, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

LIDIANE POSSAMAI

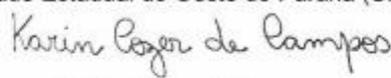
TÍTULO DO TRABALHO: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DAS CARACTERÍSTICAS SONORAS DA PALAVRA PARA A ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

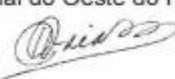
COMISSÃO EXAMINADORA



Janaina Damasco Umbelino (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Karin Cozer de Campos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Guillermo Arias Beatón
Instituto Cubano Investigación Cultural "Juan Marinello" – Cuba



Maria Isabel Batista Serrão
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Francisco Beltrão, 05 de dezembro de 2022

Resumo

POSSAMAI, Lidiane. **A apropriação da linguagem escrita pela criança e a organização do ensino das características sonoras da palavra para a alfabetização:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2022. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão (PR), 2022.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão (PR), na linha de pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, estando também vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATH). O tema foi a alfabetização e o objeto de pesquisa a apropriação da linguagem escrita pela criança. Partiu-se do pressuposto de que a linguagem escrita se constitui como um dos mais importantes instrumentos de acesso ao conhecimento e aos bens culturais elaborados pela humanidade, contribui para a produção dos sentidos pelo sujeito (condição que afeta e resulta na formação da personalidade), para a operação e regulação das funções psíquicas e para o desenvolvimento das formas de comportamento. Está diretamente vinculada ao desenvolvimento da linguagem oral e requer o conhecimento sobre o sistema de escrita, que no caso da língua portuguesa, é o alfabético. O princípio fundamental do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) concebe a escrita como uma representação gráfico-visual dos sons da fala. Nessa perspectiva, o ensino sobre os aspectos sonoros da palavra para a alfabetização das crianças se apresenta como uma necessidade para o efetivo conhecimento sobre o SEA e para o progressivo domínio da leitura e da escrita. Considerando esses elementos, estabeleceu-se a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: *Como trabalhar pedagogicamente com as características sonoras da palavra no processo de alfabetização das crianças?* Essa indagação baseia-se no interesse em compreender uma proposta de alfabetização que contribua para a apropriação da leitura e da escrita pela criança e que considere tais aspectos. A fim de lançar luz sobre essa problemática, delimitou-se como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural (THC), cujas bases teórico-epistemológicas se encontram no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Em sua natureza, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico fundamentada principalmente em Vygotski (1984, 1995), Vigotski (2009), Luria (1979, 1986, 2017), Leontiev (2004, 2017) e Elkonin (1987, 1989, 2009). Como resultados, compreendeu-se que os aspectos sonoros da palavra são um componente necessário e indispensável para a alfabetização das crianças, o qual é legitimado pelo compromisso de garantir a apropriação da linguagem escrita como promotora do desenvolvimento humano e emancipação intelectual dos sujeitos, uma vez que as práticas de leitura e de escrita possibilitam uma nova via para o acesso aos conhecimentos e à produção dos sentidos acerca da realidade e dos múltiplos fenômenos da vida. Considerando os pressupostos da THC, as características sonoras da palavra podem ser potencializadas no processo de ensino inicial da leitura por meio de tarefas propostas pelo método de análise sonora da palavra elaborado por Elkonin (1987). Entretanto, a concretização desse método no sistema escolar brasileiro requer um estudo mais aprofundado sobre as características da língua portuguesa, os elementos que normatizam a educação no país e as condições objetivas de formação e trabalho docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Sistema de Escrita Alfabética. Análise Sonora da Palavra.

Abstract

POSSAMAI, Lidiane. **The appropriation of the written language by the child and the organization of the teaching of the sound characteristics of the word for literacy: contributions from the Cultural-Historical Theory.** 2022. 150f. Dissertation (Master's in education) - Graduate Program in Education. State University of Western Paraná– UNIOESTE, Francisco Beltrão (PR), 2022.

This research was developed in the Postgraduate Program in Education, Master's level, at the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus (PR), in the research line Culture, Educational Processes and Teacher Training, being also linked to the Group of Studies and Research on Teaching, Learning and Cultural-Historical Theory (GEPEATH). The theme was literacy and the object of the research was the appropriation of written language by the child. It was assumed that written language is one of the most important tools for access to knowledge and cultural goods developed by mankind. It contributes to the production of meaning by the subject (a condition that affects and results in the formation of personality), to the operation and regulation of psychic functions, and to the development of forms of behavior. It is directly linked to the development of oral language and requires knowledge about the writing system, which in the case of the Portuguese language is alphabetic. The fundamental principle of the Alphabetic Writing System (AES) conceives writing as a graphic-visual representation of speech sounds. From this perspective, teaching about the sound aspects of the word for children's literacy presents itself as a necessity for effective knowledge about the AES and for the progressive mastery of reading and writing. Considering these elements, the following guiding question was established for this research: How to work pedagogically with the sound characteristics of the word in the children's literacy process? This question is based on the interest in understanding a literacy proposal that contributes to the appropriation of reading and writing by the child and that considers these aspects. In order to shed light on this problematic, the Historical-Cultural Theory (THC) was defined as a theoretical reference, whose theoretical and epistemological bases are found in the Historical-Dialectical Materialism method (MHD). In its nature, this is a bibliographical research based mainly on Vygotski (1984, 1995), Vygotski (2009), Luria (1979, 1986, 2017), Leontiev (2004, 2017) and Elkonin (1987, 1989, 2009). As results, it was understood that the sound aspects of the word are a necessary and indispensable component for children's literacy, which is legitimized by the commitment to ensure the appropriation of written language as a promoter of human development and intellectual emancipation of the subjects, since the reading and writing practices enable a new way to access knowledge and the production of meanings about reality and the multiple phenomena of life. Considering the assumptions of THC, the sound characteristics of the word can be enhanced in the initial reading teaching process through tasks proposed by the sound analysis method of the word developed by Elkonin (1987). However, the implementation of this method in the Brazilian school system requires a deeper study of the characteristics of the Portuguese language, the elements that regulate education in the country and the objective conditions of teacher training and work.

Keywords: Alphabetization. Alphabetic Writing System. Word Sound Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Períodos do desenvolvimento da linguagem oral da criança.....	62
Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento da linguagem escrita.	81
Quadro 3 - Aspectos constituintes da cultura fônica da língua para crianças de até sete anos de idade.....	105
Quadro 4 - Exemplos de relações fonográficas regulares, irregulares e contextuais.	112
Quadro 5 - Elementos estruturantes da etapa preparatória do método de análise sonora da palavra, correspondente ao Programa de Análise Fônica.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de funcionamento do signo-auxiliar para a memória.....	31
Figura 2 - Exemplo de tarefa para determinar a extensão das palavras.	122
Figura 3 - Esquema de representação da palavra mar.	123
Figura 4 - Materialização dos sons da palavra sol.....	125
Figura 5 - Materialização dos sons vocálicos da palavra sol.....	126
Figura 6 - Materialização dos sons consonantais da palavra sol.	126
Figura 7 - Esquema da palavra sol, elaborado com a letra que corresponde ao som vocálico e círculos verdes para os sons consonantais	128
Figura 8 - Método de análise sonora da palavra.....	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FPE	Funções Psíquicas Elementares
FPS	Funções Psíquicas Superiores
GEPEATH	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PIBID	Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
THC	Teoria Histórico-Cultural
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	19
1.1 FORMAÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO	19
1.1.1 A origem da formação do psiquismo humano e o desenvolvimento psíquico da criança.....	23
1.2 PRODUÇÃO DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO DA ATIVIDADE SIMBÓLICA.....	29
1.2.1 Aspectos constituintes da palavra	34
1.3 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO.....	38
2 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA.....	50
2.1 A PALAVRA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA.....	50
2.2 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	62
2.3 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	76
2.3.1 Estágio pré-instrumental.....	82
2.3.2 Atividade gráfica diferenciada.....	84
2.3.3 Escrita pictográfica	85
2.3.4 Escrita simbólica.....	88
2.4 A PALAVRA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	91
2.4.1 A palavra como signo dos signos	94
3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	98
3.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA ESCOLA: BASES PARA A ALFABETIZAÇÃO	99
3.2 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)	107
3.2.1 Características sonoras da palavra para a aprendizagem da leitura e da escrita.....	112
3.3 O MÉTODO DE ANÁLISE SONORA DA PALAVRA PARA O ENSINO INICIAL DA LEITURA.....	114
3.2.1 Encaminhamentos teórico-metodológicos do método de análise sonora da palavra..	118
3.2.2 Síntese dos encaminhamentos	129
3.3 A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIANÇA.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	145

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita no Brasil revela inúmeros desafios e contradições. Em um país com realidades tão distintas, encontramos muitas faces desse fenômeno: crianças que são alfabetizadas ainda na Educação Infantil e outras que passam anos na escola e concluem o Ensino Fundamental sem conseguir ler pouco mais do que palavras ou frases simples, muitas vezes sem compreendê-las. Enquanto uma minoria das crianças é assistida por escolas bem arejadas, com materiais e recursos fartos e professores qualificados, a maioria dos brasileiros em idade escolar não tem as condições consideradas adequadas para aprender, dentre as quais incluem: uma escola com boa infraestrutura (ventiladas, com espaço amplo, mobília adaptada etc.), professores com formação de qualidade, grupo de professores estável ou permanente e materiais escolares conforme a demanda.

Além disso, muitos estudantes enfrentam as mais diversas dificuldades sociais que afetam a sua dignidade humana e a produção da própria existência. Vivem em moradias insalubres, não possuem roupas e calçados apropriados, alimentam-se mal e, pior ainda, muitas são negligenciadas pela família e vivem em situação de violência. Essas condições estão vinculadas às questões político-econômicas que perpassam a sociedade e caracterizam as formas de vida da população. Elas interferem diretamente no desenvolvimento desses sujeitos e se entrelaçam aos processos de ensino e de aprendizagem escolar. Tudo isso é resultado de um problema histórico, por isso, não poderíamos pensar em educação, tampouco na alfabetização, sem considerar tal contexto. Ainda sobre as dificuldades sociais, é necessário destacar que ambas se intensificaram no momento histórico atual, em decorrência da pandemia mundial ocasionada pelo novo Coronavírus¹ (covid-19). No âmbito dos processos educativos, as consequências produzidas pelo período pandêmico serão sentidas pelos próximos anos.

A apropriação da linguagem escrita é um processo complexo e não está restrita às operações de codificação e de decodificação. Trata-se da aprendizagem da leitura e da escrita como elementos constituintes da linguagem e que permitem aos sujeitos materializar o pensamento, estabelecer situações interpessoais de comunicação, ampliar a memória e acessar

¹ A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus, da família *Coronaviridae*, e é o sétimo Coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 15 maio 2022.

o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Além disso, o uso da linguagem escrita colabora para o desenvolvimento da autonomia à medida que possibilita às pessoas realizarem, de maneira independente, diversas atividades práticas do cotidiano, tais como: elaborar uma lista de compras, interpretar informações em documentos – tarifas, extratos bancários e contratos –, entender a descrição e a composição de produtos, receber e enviar mensagens de texto, ou seja, produzir e interpretar os diferentes tipos de textos que circulam em sociedade. Isso significa que, por meio da leitura e da escrita, as pessoas podem compreender o mundo, conhecer a realidade, ampliar as suas possibilidades de comunicação e tornarem-se mais independentes e participantes das atividades sociais. Além disso, por meio da leitura e da escrita, o sujeito produz sentido sobre a realidade e sobre os fenômenos da vida, condição que provoca e afeta a formação da sua subjetividade e da sua personalidade.

Infelizmente, no Brasil, a aprendizagem da leitura e da escrita ainda não se concretizou como um direito garantido a todos os brasileiros. A erradicação do analfabetismo, prioridade objetivada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001) e, mais tarde, como diretriz e meta² do PNE de 2014 (BRASIL, 2014), continua inatingível. O analfabetismo e as dificuldades de apropriação e domínio da leitura e da escrita continuam sendo uma problemática histórica e atual. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, no ano de 2019, o percentual de pessoas analfabetas com idade de 15 anos ou mais era de 6,6%. Com relação ao domínio da leitura e da escrita, as pesquisas realizadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁴ em 2018 estabeleceram três níveis que abrangem os seguintes resultados: *analfabetos funcionais* (analfabetos 8% e rudimentar 22%); *alfabetizados em nível elementar* 34%; e *alfabetizados consolidados* (intermediário 25% e proficiente 12%). Isso significa que pensar a alfabetização no Brasil é colocar-se em uma posição de enfrentamento dessa problemática histórica e multideterminada.

² Meta 5 do PNE – 2014: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014).

³ Informações disponíveis em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

⁴ A cada edição do Inaf, são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Para estimar os níveis de alfabetismo, aplica-se um teste cognitivo de alfabetismo, composto por 32 itens que abordam situações do cotidiano. São avaliadas duas dimensões do alfabetismo: a dos textos verbais (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, por exemplo) e a dos textos numéricos (gráficos, tabelas, mapas, folhetos de ofertas do comércio e outros). Para o Inaf, essas duas dimensões são designadas, respectivamente, como Letramento e Numeramento. Outro instrumento utilizado com os entrevistados é um questionário contextual que aborda temas do dia a dia em diferentes âmbitos: vida doméstica, trabalho, situações de consumo, lazer e outros espaços da vida social. Ao longo do tempo, tanto o teste quanto o questionário contextual vêm crescentemente incorporando elementos do contexto digital. Informações disponíveis em: <https://alfabetismofuncional.org.br/metodologia/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

Existem formas diferentes de se pensar a alfabetização e torná-la objeto de conhecimento. A formação acadêmica e o movimento de pesquisa é, sem dúvida, uma delas. Contudo, escolher a profissão docente todos os dias e vivê-la nas suas alegrias e angústias é talvez, dentre todos, o maior ato de resistência. Representa o enfrentamento à formação continuada multifacetada e a crescente desvalorização da docência que se concretiza por meio das mais adversas condições de trabalho (infraestrutura debilitada, salas de aula superlotadas, jornada excessiva, defasagem salarial etc.). Sob tais condições, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes brasileiros se mesclam aos problemas de formação e de trabalho docente, em um contexto de crise social e política que atravessa a sociedade brasileira, refletindo na máxima contradição: Como a educação escolar garantirá o pleno desenvolvimento das capacidades humanas dos estudantes (principalmente relacionadas à linguagem escrita) se não há/houve uma educação plena para aqueles que educam? Em todo caso, precisamos ensinar as crianças a ler, a escrever e a compreender o mundo.

A preocupação que atravessa a instituição da escola no Brasil permanece atual. Dentre todos os problemas que perpassam a educação brasileira, a (não) alfabetização se estabeleceu como a pedra angular⁵. Não poderia⁶ dizer quantas vezes ouvi professores e colegas de trabalho afirmar que “precisamos ensinar as crianças a ler e a escrever” até torná-la minha preocupação, incorporando-a em meu próprio discurso. Isso aconteceu à medida que me envolvia com o contexto escolar, com as crianças e com o compromisso em alfabetizá-las, o que pode ser explicado pela importância social atribuída à leitura e à escrita, uma vez que dominar tais práticas se tornou uma necessidade para a plena participação dos sujeitos nas atividades sociais e para o acesso à cultura.

A partir dos estudos realizados e da atividade profissional, entendemos que não se trata unicamente de organizar o ensino para que as crianças aprendam a ler e a escrever, mas que utilizem esse conhecimento para compreender o mundo. Em outras palavras, *precisamos ensinar as crianças a ler e a escrever e, a partir desse processo, conhecer, compreender, agir no mundo e desenvolver as formas superiores de comportamento, formando a sua personalidade*. Portanto, contribuir para o processo de aprendizagem da linguagem escrita é uma das mais complexas, desafiadoras e emocionantes atividades a que se presta o professor do Ensino Fundamental.

⁵ A pedra angular é considerada o elemento basilar sobre o qual se constrói uma casa ou edifício.

⁶ Quando nos referirmos às experiências pessoais da pesquisadora, utilizaremos o tempo verbal na primeira pessoa do singular.

Alfabetizar transforma as pessoas de forma tão profunda que produz marcas por toda a vida, produzindo um salto no desenvolvimento humano e na formação cultural dos sujeitos. Meu interesse pela alfabetização iniciou na graduação em Pedagogia (2014-2018). Na ocasião, tive a oportunidade de participar do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁷ e desenvolver ações de observação e de acompanhamento em uma turma de alfabetização de uma escola pública. A partir dessas atividades, com o auxílio dos professores coordenadores e dos colegas do grupo, realizávamos análises e leituras para compreender os elementos do ensino e da aprendizagem.

Nessa equipe, tínhamos estudantes inseridos nos espaços escolares da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os estudos desenvolvidos coletivamente na Universidade, em conformidade com os objetivos do PIBID, enfatizavam a análise da atividade docente, a partir das experiências de observação e leituras dirigidas, relacionando-as às ações e às práticas de ensino. Mesmo não se constituindo em um estudo sobre alfabetização, mas acerca da atuação do professor, estar em uma sala de aula com crianças envolvidas nesse processo proporcionou-me reflexões significativas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. No período da graduação, outras atividades⁸ foram oportunizadas pela Universidade e colaboraram para a aproximação com o fenômeno da alfabetização, dentre as quais destaco o Estágio Supervisionado Obrigatório realizado no último ano do curso de Pedagogia e desenvolvido em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

A relação com a alfabetização começou a se estabelecer a partir das inserções proporcionadas pela minha formação inicial e consolidou-se mais tarde, por meio da prática docente como professora da rede municipal de educação, em atividade desde 2017. Diretamente, a primeira experiência como responsável por duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e as relações profissionais e acadêmicas produziram em mim o interesse em compreender a temática. Dúvidas sobre como organizar o processo de ensino e quais

⁷ O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC) criado com o objetivo de incentivar a formação de docentes da Educação Básica, por meio da concessão de bolsas para: estudantes da licenciatura [bolsistas de iniciação], professores das redes públicas [supervisores] e professores da universidade [coordenadores de área, coordenador institucional e de gestão]. O Programa também prevê recursos para custeio dos projetos. O PIBID tem a finalidade de apoiar a formação de estudantes dos cursos de licenciatura e contribuir para elevar a qualidade da Educação Básica nas escolas públicas. Informações disponíveis em: <https://www.unioeste.br/portal/pibid-inicio>. Acesso em: 18 jul. 2021.

⁸ Em 2017, por meio do convênio da Unioeste com o Programa de Bolsas Ibero-Americanas/Santander Universidades, desenvolvi a mobilidade acadêmica internacional, frequentando um semestre na Universidad de Educación y Trabajo Social, na cidade de Valladolid, Espanha. Cursei as disciplinas de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual, Organización y Planificación Escolar e Fundamentos Psiconeurológicos – *Mención en Audición y Lenguaje*. Essa última, consistia em um componente curricular da formação em audição e linguagem.

conhecimentos deveriam ser contemplados para garantir a aprendizagem qualitativa da leitura e da escrita permeavam os momentos de planejamento. Durante esse período, uma colega compartilhou comigo a importância de destacar as combinações entre letras (grafemas) e sons (fonemas) nas ações de ensino da leitura e da escrita.

No início, as leituras realizadas de maneira independente limitaram o conhecimento e o uso dos aspectos sonoros da palavra às correspondências fonográficas (sons e letras). Rapidamente, a ênfase sobre as características sonoras do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) se tornou um elemento fundamental incorporado à prática docente. Com a pouca experiência como professora, desconhecendo os nexos internos entre a linguagem oral e escrita e os princípios constituintes do SEA, insisti no ensino das relações fonográficas para a alfabetização. Isso se demonstrou de forma positiva na aprendizagem das crianças, gerando cada vez mais entusiasmo. Além disso, tinha a preocupação em organizar ações de ensino contextualizadas e que produzissem sentido às crianças, para que se apropriassem da leitura e da escrita utilizando-as a serviço da comunicação e nas atividades práticas a partir da sua função social. Portanto, era necessário ensinar mais do que as relações entre letras e sons, porém, isso implicava conhecer o sistema alfabético, utilizando-o como base para compreender a relação entre a linguagem oral e escrita.

O interesse em compreender *como trabalhar pedagogicamente com as características sonoras da palavra no processo de alfabetização das crianças* tornou-se ainda mais intenso. Precede ao ingresso na pós-graduação e se entrelaça às experiências pessoais, acadêmicas e, principalmente, profissionais. Tal entusiasmo motivou-me a participar da seleção para a pós-graduação, concretizando-se como a questão norteadora desta pesquisa. Para a análise da problemática e para a organização do processo de estudo, foi necessário determinar o método de investigação. Assim, estabelecemos como referencial teórico a *Teoria Histórico-Cultural* (THC), cujas bases teórico-epistemológicas se encontram no método do *Materialismo Histórico-Dialético* (MHD).

A THC consolidou como uma nova perspectiva sobre os estudos do psiquismo humano, revelando a gênese das formas superiores de comportamento com base na unidade entre os elementos biológicos, histórico e culturais. O ser humano, nessa perspectiva, é considerado em sua totalidade, unidade. Trata-se de uma concepção teórica nascida no contexto da Revolução

Russa⁹ (1917-1923) e da crise da psicologia¹⁰, e tem como principal representante o psicólogo soviético Lev Semenovich Vigotski¹¹ (1896-1934). Em razão da sua morte prematura, a continuidade do trabalho e a ampliação de suas pesquisas foram realizadas por colaboradores, com destaque a Alexander Romanovich Luria (1902-1977), a Alex Nikolaevich Leontiev (1903-1979), a Daniil Elkonin (1904-1984) e outros. Epistemologicamente, as suas bases metodológicas se encontram no MDH elaborado pelo sociólogo alemão Karl Marx (1818-1883) e pelo filósofo alemão Friedrich Engels (1820-1895).

O MHD concentrou as análises sobre os problemas e a organização da sociedade capitalista, afirmando que o desenvolvimento humano e a constituição da sociedade se realizam de maneira dialética, produto das relações sociais e das condições materiais que os perpassam. Dessa forma, evidenciou elementos que intervêm no desenvolvimento do ser humano, a saber: o trabalho, os meios de produção, a luta de classes, a educação, a linguagem e as relações sociais. Tais contribuições se estendem aos processos educativos à medida que explicitam elementos fundantes para a formação *omnilateral*: “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (MANACORDA, 2010, p. 94). Nesse sentido, a educação *omnilateral* é aquela capaz de promover o desenvolvimento e a operação das máximas potencialidades dos sujeitos que inspira e perpassa inúmeras práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral do ser humano.

⁹ De maneira bastante simples, a Revolução Russa foi um movimento revolucionário demarcado pelo êxito dos trabalhadores que instaurou um novo regime de governo na Rússia, refletindo intensas transformações políticas, econômicas e sociais no país. Segundo Schlesener (2017), no período da pré-revolução, a Rússia era governada pelo regime monárquico absolutista e autoritário da família Romanoff – desde 1613. Conforme a autora, a gestão desorientada e a participação em guerras (como a do Japão 1904-1905) conduzida pelo Czar provocaram o enfraquecimento econômico, a pobreza e a miséria social. A participação na primeira Guerra Mundial (1914-1918) agravou a crise interna, culminando com a renúncia de Nicolau II (monarca da época) em fevereiro de 1917, fato que impulsionou a Revolução. O fortalecimento dos trabalhadores, impelidos pela liderança de Lenin (1870-1924), fez com que ele assumisse o governo em outubro do mesmo ano – fato que reconhecido como a segunda fase da Revolução Russa e que influenciou diretamente no desenvolvimento da THC. Após esse período, iniciaram-se as transformações de reestruturação da sociedade.

¹⁰ Outra condição importante para o desenvolvimento da THC foi a crise enfrentada pela Psicologia da época, demarcada pelo desacordo conceitual. A THC se contrapôs às teorias *dualistas* e *pré-formistas* que predominavam naquele período. Segundo Luria (1979a), o dualismo tendia para a compreensão fragmentada do ser humano. Os fenômenos físicos pertenciam à natureza material e os psíquicos procediam do espírito – tese consolidada por Descartes. De acordo com o autor, o dualismo levou à divisão da Psicologia em: *Psicologia naturalista científica* ou *Psicologia fisiologista* (definição de leis objetivas para explicar os processos psicológicos) e a *Psicologia descritiva* ou *subjetiva* (as formas superiores de consciência são estudadas como manifestações do espírito). Para o Preformismo, cada sujeito contém em si – de forma embrionária – todo o desenvolvimento, como um conteúdo programado biologicamente.

¹¹ Em nosso texto, optamos pela grafia *Vigotski* para o nome do autor. Nas citações, preservamos a forma das referências consultadas.

Outros conceitos despontam da teoria marxista e revelam as bases epistemológicas da THC, constituindo importantes categorias de análise, tais como: contradição, dialética, mediação e totalidade. Entendemos por contradição o caráter dinâmico que constitui, movimenta e transforma a realidade, isto é, “[...] a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real.” (CURY, 1989, p. 30). A superação dos conflitos promove a produção do conhecimento e afeta as condições de existência humana, tornando a contradição fator essencial para o desenvolvimento social. Já a dialética é entendida como o movimento que ultrapassa a aparência e chega à essência do fenômeno. Trata-se de “[...] um pressuposto central deste método é que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatez, pois a apreensão do real não nos é dada pelo contato direto com o fenômeno.” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 343).

A mediação perpassa as relações sociais e promove a vida em sociedade. A partir da mediação dos mais experientes e com o uso da linguagem, cada pessoa tem a oportunidade de se apropriar da cultura produzida pelas gerações precedentes e transmiti-la aos mais jovens. A totalidade, por sua vez, corresponde ao princípio de que um único fenômeno é constituído por um conjunto de elementos que se diferenciam na sua particularidade e estabelecem nexos internos entre si (MARX, 1996; NETTO, 2011). Além disso, o MHD, enquanto base da THC, postula que um aspecto fundamental para a análise da realidade social é a historicidade. Segundo Cury (1989), a história revela as múltiplas determinações que se relacionam ao movimento de produção dos meios de existência, à organização social e à compreensão da realidade. Não é possível compreender os fenômenos culturais, nesse caso da aprendizagem da linguagem escrita, descolados dos elementos que integram a sua objetividade.

Fundamentalmente, esta pesquisa se constitui a partir de uma *abordagem qualitativa*, por meio da qual demonstramos a preocupação em entender como se realiza a apropriação da leitura e da escrita em sua dialética. Conforme explica Minayo (1994), compreender os fenômenos e os processos sociais em sua dinâmica implica considerar seus determinantes. Nesse sentido, somente uma análise que considera a essência do objeto possibilita o entendimento da sua totalidade. Quanto ao tipo, a pesquisa se caracteriza como *bibliográfica*, uma vez que a literatura produzida é utilizada como fonte para a coleta de dados, para o estudo dos conceitos e base para as análises desenvolvidas. Severino (2007) pondera que, na pesquisa bibliográfica, as produções disponíveis acerca do tema tornam-se fontes da pesquisa realizada, e a análise teórica serve como fundamento para ampliar e fortalecer o conhecimento existente sobre o objeto.

Tendo como *temática* a *alfabetização* e como *objeto* a *apropriação da linguagem escrita pela criança*, apresentam-se como conhecimentos fundamentais para esta pesquisa: a origem e a produção da linguagem; a formação e o desenvolvimento da atividade simbólica (uso dos símbolos e signos); a contribuição da linguagem para o desenvolvimento humano; a apropriação da linguagem oral e escrita pela criança e a descoberta dos nexos internos que entrelaçam ambos os processos; o desenvolvimento da linguagem oral na escola; os aspectos constituintes do SEA; a relação entre linguagem oral, sistema alfabético de escrita e aprendizagem da escrita; e o ensino das características sonoras da palavra para a alfabetização, fundamentado nos pressupostos da THC.

Acreditamos que o ensino envolvendo as características sonoras da palavra é fundamental para a alfabetização das crianças. Por tratar-se de uma premissa do SEA e porque a escrita é uma forma de linguagem que se desenvolve como um segundo sistema para a criança, uma vez que ela já possui uma comunicação de primeira ordem, a linguagem oral. A criança utiliza as palavras da linguagem oral para designar e significar diretamente os objetos e os elementos da realidade. Nesse contexto, a linguagem escrita se apresenta (inicialmente) como um segundo sistema, cujo desenvolvimento se apoia naquele já consolidado – a linguagem oral –, o qual ocupa uma posição intermediária entre a escrita simbólica e o objeto propriamente dito. Conforme explicamos anteriormente, a aprendizagem da leitura e da escrita permite às pessoas acessar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, materializar o pensamento e estabelecer situações de comunicação. Além disso, colabora para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que as pessoas alfabetizadas podem realizar as mais diversas ações práticas do cotidiano de maneira independente, participando das atividades sociais. Nesse sentido, a alfabetização envolve o desenvolvimento das operações lógico-abstratas de compreensão, de interpretação, de análise e de síntese das informações que constituem o conteúdo de um texto.

A linguagem é uma função psíquica superior, especificamente humana e de caráter histórico-cultural. As pessoas se apropriam da linguagem por meio das (e nas) relações sociais, com a colaboração dos mais experientes e a partir das experiências com a realidade objetiva. A linguagem se apresenta, dentre outras, nas formas gestual, oral e escrita. A apropriação da linguagem contribui para a transformação da consciência e para a formação do ato voluntário (LURIA, 1986), aspectos que caracterizam o psiquismo humano e se refletem nas formas culturais de comportamento elaboradas historicamente, cujo traço essencial é o autodomínio. Em todo caso, a aprendizagem da linguagem é, sobretudo, elemento fundamental para o

processo de humanização¹² dos indivíduos, o qual se realiza por meio das relações sociais, sendo multideterminadas pelos fatores que constituem a situação social de vida em que cada sujeito está inserido. Dessa forma, a apropriação da linguagem tornou-se condição fundamental para a formação do psiquismo humano, para o desenvolvimento e para o controle da conduta.

A linguagem existe e adquire sentido nas relações sociais, e seu elemento fundamental é a palavra. De maneira simples, poderíamos dizer que cada palavra tem forma e significado. A forma corresponde ao aspecto externo, o *tipo* como cada palavra se apresenta: gestual, sonora ou escrita. A forma guarda o significado, abriga os sentidos e funciona como portadora de conceitos. O significado, por sua vez, pode ser compreendido como o aspecto interno e fundamental da palavra. Sem significado a palavra não comunica nada e não serve à linguagem. A importância da palavra para o desenvolvimento do psiquismo humano está no significado – unidade fundamental que abriga o sentido da língua (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2009; LURIA, 1979d, 1986). A palavra é formada pelos aspectos da forma e do significado. Em todo caso, a alfabetização que supera a apropriação associacionista do código escrito e promove o desenvolvimento humano precisa apoiar-se na formação dos processos de significação e sentido. Em razão disso, as atividades envolvendo a análise das palavras constituem-se como importantes recursos para a aprendizagem da linguagem escrita, tendo em vista que falamos, pensamos e nos comunicamos por meio de palavras.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: compreender como as características sonoras da palavra podem ser consideradas no processo de alfabetização das crianças a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Além disso, determinamos como objetivos específicos:

- Evidenciar a origem da linguagem e seu papel no processo de formação humana, destacando o signo, o símbolo e o instrumento como elementos da atividade humana e do acesso à cultura;
- Compreender o processo de apropriação da linguagem oral e escrita pela criança;

¹² O desenvolvimento humano se realiza sobre os processos de *hominização* e *humanização*, conceitos analisados por Leontiev (2004). De acordo com esse autor, a hominização corresponde às mudanças na organização física do ser humano. São mudanças filogenéticas (físicas e orgânicas) que caracterizam a espécie humana e se alteram a partir da evolução e da adaptação na natureza. Além disso, revelam sua origem biológica e são transmitidas por hereditariedade. A humanização é o processo de apropriação das qualidades especificamente humanas. Trata-se da dimensão ontogenética do desenvolvimento. A humanização depende da colaboração e do auxílio das pessoas mais experientes e contempla aspectos externos (físicos) e internos (psicológicos). As transformações externas se referem ao caminhar ereto e a destreza das mãos, por exemplo. Internamente, as alterações acontecem principalmente sobre o conteúdo psíquico.

- Explicitar os aspectos fundamentais para a organização do ensino na escola para a alfabetização das crianças, enfatizando as características sonoras da palavra como elemento necessário para a apropriação da linguagem escrita, a partir dos pressupostos da THC.

Para apresentar os resultados desta investigação, o texto encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos as bases teórico-metodológicas da pesquisa a partir dos conceitos estruturantes da THC vinculados à formação do psiquismo e da linguagem. Enfatizamos a formação da atividade simbólica, o uso dos símbolos e signos e as contribuições da linguagem para o desenvolvimento psíquico humano. No segundo capítulo, preocupamo-nos em explicitar o uso da palavra na transformação do pensamento da criança e a apropriação da linguagem oral e escrita, destacando a colaboração da linguagem na formação dos processos psicológicos superiores. No terceiro capítulo, indicamos os elementos importantes para a organização da prática docente que promovem o ensino e o uso das características sonoras da palavra para a alfabetização das crianças a partir dos pressupostos da THC. Nas considerações finais, cotejamos as reflexões proporcionadas pelos estudos realizados no processo da pesquisa.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na THC, o ser humano é considerado um sujeito multideterminado e constituído pela unidade dos processos biológicos e sociais. Ela representa a superação das perspectivas unilaterais e a-históricas de desenvolvimento, destacando a importância das relações sociais, da afetividade e das condições objetivas para o processo de humanização. A qualidade das experiências de acesso à cultura é reconhecida como fator fundamental para o desenvolvimento do psiquismo e das formas superiores de comportamento, demarcadas pela autorregulação. A voluntariedade representa um salto do sensorial ao racional e se caracteriza pelo aspecto mediato, efetivado pela criação e pelo uso dos instrumentos dentre os quais se destaca a linguagem.

Neste capítulo, explicitamos a formação do psiquismo humano, enfatizando os processos de atividade e de criação dos instrumentos, entrelaçando-os à linguagem. Explicamos a constituição da atividade simbólica e o uso dos signos e símbolos, com destaque à palavra. A estrutura e os componentes da palavra (forma e significado) foram analisados como elementos essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita, de tal forma que, inseridos no processo de alfabetização, se apresentam como contributos para a formação humana e para o desenvolvimento do comportamento cultural das crianças, revelando a base epistemológica desta pesquisa.

1.1 FORMAÇÃO DO PSIQUISMO HUMANO

O *psiquismo humano* é constituído fundamentalmente pela *consciência* e pelas *funções psíquicas*, sendo que seu funcionamento se reflete na *formação do comportamento*. Diferentemente dos demais organismos vivos, o ser humano tem a potencialidade de desenvolver as funções psíquicas, superando o funcionamento elementar existente desde o nascimento. Isso significa que os elementos que caracterizam o psiquismo humano não se apresentam como aspectos natos, dados pela natureza, mas são apropriados pelos sujeitos

durante a vida. Apresentam-se como condições para a formação do psiquismo: as *relações sociais, a atividade e a situação social do desenvolvimento*.

A *consciência* é o conjunto de reflexos psíquicos da realidade formado à base do *conteúdo sensível – sensações, imagens de percepção, representações* (LEONTIEV, 2004, p. 105). Os reflexos da realidade formados na consciência e que constituem seu conteúdo são gerados pelas sensações e pelas percepções durante as atividades práticas, incluindo o uso dos instrumentos. Dito de outro modo, no início da vida, o conteúdo da consciência é produzido a partir dos estímulos sensoriais e perceptivos nas experiências envolvendo o conhecimento sobre os objetos. Isso explica a importância de proporcionar situações para a exploração dos elementos que constituem a realidade objetiva a partir dos sentidos da criança durante a infância. Segundo Pasqualini (2006), “[...] o conteúdo sensível é uma forma universal de reflexo mental gerada pela atividade objetiva dos indivíduos, que forma a composição sensorial da imagem específica da realidade.” (PASQUALINI, 2006, p. 95).

As experiências envolvendo o uso dos brinquedos, dos objetos e dos instrumentos proporcionadas às crianças no contexto das relações sociais são fundamentais para a formação e o desenvolvimento da consciência. Nesse processo de se conhecer e descobrir a realidade – mediado pelas outras pessoas –, promove-se a transformação da consciência, à medida que os sujeitos também se apropriam dos instrumentos psicológicos (símbolos e signos). Por meio deles, realizam operações com os objetos inclusive na sua ausência, substituindo-os. O conteúdo da consciência se torna manipulável, objeto do pensamento e material para as operações lógico-abstratas. A consciência se estabelece como um segundo plano (abstrato) dos objetos e das relações reais. O principal instrumento psicológico que proporciona o desenvolvimento da atividade consciente é a linguagem. No contexto da atividade criadora humana, ela se tornou um dos mais importantes instrumentos de transformação da consciência e formação do psiquismo. Além disso, a linguagem possibilita que todo o conhecimento humano, inclusive o processo de desenvolvimento do próprio psiquismo, seja transmitido entre as gerações, tornando-o um objeto da cultura e produto das relações históricas e sociais.

Já as *funções psíquicas* são recursos mentais que processam as informações externas que afetam o organismo, internalizando e tornando-as inteligíveis. Auxiliam na formação do conteúdo sensível da consciência à medida que trabalham no tratamento das informações objetivas. Pasqualini (2016) explica que “[...] podemos entender por função psíquica uma capacidade ou propriedade de ação de que dispõe nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva.” (PASQUALINI, 2006, p. 70). De acordo com Vygotski (1995), as funções

psíquicas se classificam em: elementares (da espécie, inatas e transmitidas por hereditariedade) e superiores (resultado das relações sociais e do acesso à cultura).

As *funções psíquicas elementares* (FPEs) são identificadas nos animais vertebrados, nos humanos primitivos e na criança (VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKI; LURIA, 1996). Precedem o desenvolvimento das formas superiores e são garantidas à espécie humana pela natureza. Funcionam de maneira direta e imediata, subordinadas aos instintos. As FPEs emoção, sensação, percepção, atenção e memória (LURIA, 1979a; VYGOTSKI, 1995) determinam comportamentos instintivos, baseados nos reflexos imediatos da realidade. Transmitidas por hereditariedade, são consideradas estruturas inerentes do organismo (VYGOTSKI; LURIA, 1996). O instinto é o aspecto central que provoca os processos psicológicos elementares.

Os instintos consistem em reações involuntárias que buscam satisfazer as necessidades básicas do organismo, ao passo que as reações involuntárias se caracterizam como respostas imediatas aos estímulos provocados no meio ambiente. No comportamento do ser humano, manifestam-se no curso de toda a vida, pois reagimos a determinadas situações instintivamente, principalmente quando nos sentimos ameaçados ou em perigo. Quando ouvimos um ruído inesperado, rapidamente buscamos a origem do som e geralmente elevamos as mãos aos ouvidos para abafá-lo. Situações como essa demonstram o uso involuntário da atenção, direcionando o movimento motor. Nos seres humanos, as FPEs não desaparecem e podem ser denominadas como reflexos incondicionados.

As FPSs sensação voluntária, percepção voluntária, atenção voluntária e memória lógica têm como traço essencial a autorregulação (VYGOTSKI, 1995; PASQUALINI, 2016). Funcionam de maneira consciente e controladas pelo sujeito. Sobre elas erguem-se as formas culturais de comportamento estabelecidas pela sociedade e apropriadas nas relações sociais. Representam a superação por incorporação das formações elementares, ou seja, “[...] a etapa anterior não desaparece quando nasce a nova, senão que é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se transfere a ela e existe nela.” (VYGOTSKI, 1995, p. 145, tradução nossa)¹³. Mesmo tendo aprendido a controlar a conduta (reações e emoções), os sujeitos manifestam comportamentos instintivos em determinadas situações. Ambas coexistem como elementos distintos de um único sistema – o psiquismo. Ainda nesse complexo, por meio das relações sociais e da educação, os sujeitos desenvolvem novas funções psíquicas, denominadas como *neoformações*.

¹³ “La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella.” (VYGOTSKI, 1995, p. 145).

As neoformações são novas funções psíquicas que se formam no processo de apropriação dos objetos e fenômenos produzidos pela humanidade (LEONTIEV, 2004). Desenvolvem-se no contexto da apropriação da cultura, nas e pelas relações sociais, e das atividades práticas a partir de certa necessidade. São consideradas neoformações psíquicas a linguagem, o pensamento verbal, as operações lógicas e a voluntariedade. As neoformações e as demais FPSs são consideradas funções psíquicas especificamente humanas.

O conteúdo sensível da consciência e as FPEs caracterizam o psiquismo humano no início da vida. Funcionam de maneira rudimentar, baseadas nos instintos e no imediatismo. No comportamento (governado pelas emoções e necessidades humanas), predominam as reações e os reflexos. Portanto, os aspectos que tornam o psiquismo *humano* são formados durante a vida. São aspectos específicos do psiquismo humano: o desenvolvimento da consciência, a autorregulação dos processos psíquicos, as neoformações e as FPSs e a produção das formas superiores de comportamento (autocontroladas). A formação do psiquismo humano requer a superação do funcionamento psíquico elementar, promovendo o desenvolvimento máximo das potencialidades dos indivíduos, humanizando-os. Conforme mencionamos anteriormente, esse processo se realiza, principalmente, por meio de três condições fundamentais: as *relações sociais*, a *atividade* e a *situação social do desenvolvimento*. Poderíamos incluir outro elemento nesse conjunto: a *linguagem*. Embora seja produto desse processo, também é fator determinante para a atividade psíquica.

As relações sociais correspondem às interações que as pessoas estabelecem entre si e que medeiam o conhecimento sobre a realidade objetiva. Já a atividade tem suas raízes no conceito de *trabalho* – processo especificamente humano de transformação da natureza e produção da própria existência (MARX, 1996; MARX; ENGELS, 1998; LEONTIEV, 2004; ENGELS, 2020). Segundo Leontiev (2004, 2017), a atividade é todo processo que coloca em funcionamento as funções psíquicas e promove transformações no psiquismo humano. Nesse caso, a atividade não está vinculada somente ao trabalho laboral do ser humano, mas também aos processos que orientam a atividade psíquica desde a infância de acordo com os períodos do desenvolvimento. Na perspectiva da THC, as relações sociais e a atividade estão inseridas na (e compõem a) situação social do desenvolvimento.

Considerando os pressupostos dessa perspectiva teórica, entendemos como *situação social do desenvolvimento* as relações complexas e dialéticas produzidas a partir da interação entre as condições sociais e culturais (que constituem o contexto em que cada sujeito está inserido) e o conteúdo interno do desenvolvimento desses indivíduos. Trata-se de um

movimento dinâmico, resultado da combinação de múltiplos fatores (externos e internos) que orientam o processo de desenvolvimento humano em cada etapa da vida. Dialeticamente, a *situação social do desenvolvimento* permite que os sujeitos se apropriem das condições externas (objetivas, materiais e culturais), por meio das relações humanas mediadas, e avancem no desenvolvimento das características humanas, significando e produzindo sentido sobre a realidade, reelaborando a própria existência.

Do ponto de vista da história do desenvolvimento do psiquismo humano, a origem das FPSs (mediatizadas) se encontram nas formas de vida dos povos primitivos. As interações sociais, a atividade criadora (especialmente a criação dos instrumentos) e a linguagem foram determinantes para o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas. Além disso, são consideradas as raízes sócio-históricas da consciência humana (LURIA, 1979a). Portanto, as formas mais elaboradas e complexas de atividade psíquica resultam do longo processo histórico e cultural de desenvolvimento dos seres humanos.

1.1.1 A origem da formação do psiquismo humano e o desenvolvimento psíquico da criança

No processo de produção dos meios de subsistência, o trabalho se consolidou como uma atividade coletiva e social (LEONTIEV, 2004). Os indivíduos criaram *instrumentos* físicos (ferramentas) e psicológicos (símbolos e signos) rompendo com o caráter imediato e direto que caracterizava as interações entre as pessoas e o meio ambiente. Desde então, os instrumentos auxiliam os seres humanos em suas atividades e tarefas, mediando-as. Na relação com a natureza, os sujeitos utilizaram elementos (galhos e pedras, por exemplo) como *ferramentas* para facilitar as ações de transformação da matéria. A criação dos instrumentos se tornou condição para a formação da consciência humana (LURIA, 1979a) e produziu capacidades como o planejamento e a antecipação. Segundo Luria (1979a):

A preparação dos instrumentos (que as vezes subentendia também a divisão natural do trabalho) por si só já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento do animal. O trabalho desenvolvido na preparação dos instrumentos já não é uma simples atividade, determinada por motivo biológico imediato (a necessidade de alimento). Por si só a atividade de elaboração da pedra carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos; ela adquire sentido somente a partir do uso posterior do instrumento preparado na caça, ou seja, exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no processo de preparação do instrumento de trabalho, e pode ser chamada de

primeiro surgimento da consciência, noutros termos, *primeira forma de atividade* consciente (LURIA, 1979a, p. 76, grifos do autor).

Preparar a ferramenta significou antecipar-se à ação de utilizá-la. Luria (1979a) pondera que a produção das ferramentas envolve a realização de procedimentos denominados *operações auxiliares*. Elas são responsáveis pelo salto no desenvolvimento do comportamento contribuindo para a formação da atividade consciente. Assim, “[...] o surgimento de várias ‘operações’ auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a *mudança radical* do comportamento, que é o que representa uma nova *estrutura de atividade consciente do homem*.” (LURIA, 1979a, p. 76, grifos do autor). O trabalho transforma e contribui para a humanização quando coloca o ser humano em *atividade*, provocando mudanças no seu psiquismo e produzindo novas formas de comportamento.

A vida em comunidade e as formas de trabalho geraram a necessidade de comunicação entre as pessoas. A produção da linguagem, como sistema específico de comunicação, é resultado de um longo processo. É um instrumento psicológico cujo funcionamento se baseia no uso dos *signos* – recursos mentais que substituem objetos concretos, sendo o principal deles a *palavra*. A linguagem opera de forma concreta com a consciência (LEONTIEV, 2004), além de proporcionar a apropriação dos instrumentos, a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas. Para Luria (1979a), as formas superiores de vida são produzidas na atividade histórico-social: trabalho, criação e emprego dos instrumentos e linguagem (sendo ela própria uma das mais complexas formações psicológicas que caracteriza e transforma o psiquismo humano). Dialeticamente, a linguagem é produtora e produto do desenvolvimento humano; isto é, a criação da linguagem potencializou a formação das FPSs e o desenvolvimento das formas culturais de comportamento, e, sob essa condição, ela transforma-se e evolui ao longo da história.

De acordo com os pressupostos da THC, as FPSs, dentre as quais se incluem as neofomações, se desenvolvem conforme a *Lei Genética Geral do Desenvolvimento*, ou seja:

[...] toda função psíquica superior aparece duas vezes no decurso do desenvolvimento infantil; primeiro como atividade coletiva, como atividade social, quer dizer como função interpsíquica; a segunda vez como atividade individual, como procedimento interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica. (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989, p. 218, tradução nossa)¹⁴.

¹⁴ “[...] toda función psíquica superior aparece dos veces en la escena del desarrollo infantil; primero como actividad colectiva, como actividad social, es decir como función interpsíquica; la segunda vez como actividad

As FPSs se desenvolvem a partir das (e nas) relações sociais e por meio do uso dos instrumentos, os quais rompem com a relação direta e imediata entre o sujeito e a realidade, sendo considerados estímulos artificiais e facilitadores do processo de internalização das informações objetivas. Dessa forma, elas representam a superação da relação direta e imediata entre o sujeito e a natureza e percorrem um caminho de desenvolvimento do social (exterior) para o individual (interior) com o auxílio dos instrumentos (VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKI; LURIA, 2007; VIGOTSKI, 2009; PASQUALINI, 2016). Desse modo, o processo de apropriação da linguagem pode ser utilizado para exemplificar esse movimento:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKII, 2017, p. 114).

A linguagem existe e se realiza nas relações sociais; consolida sua função de comunicação e se torna uma necessidade para a plena participação nas atividades culturais. No sentido da formação do psiquismo humano da criança, o uso da linguagem promove as principais transformações psíquicas entre o primeiro e o terceiro ano de vida (VYGOTSKI, 1984; PASQUALINI, 2006). Então, a qualidade das situações envolvendo a linguagem influencia diretamente no desenvolvimento do psiquismo da criança e na formação da sua personalidade, uma vez que, por meio da linguagem, as pessoas conhecem a realidade, as diversas formas de vida e os objetos que povoam o mundo produzindo sobre eles inúmeros sentidos que fundamentam a formação da personalidade.

No contato com a realidade objetiva e por meio das relações interpessoais, realiza-se realiza o processo de desenvolvimento das características humanas na criança. Também, “[...] em cada idade sempre encontramos uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova.” (VYGOTSKI, 1984, p. 262, tradução nossa)¹⁵. Isso significa que, em cada período da vida¹⁶, se destaca determinada função psíquica, considerada a

individual, como procedimiento interno del pensamiento del niño, como función intrapsíquica.” (VIGOTSKI; LEONTIEV; LURIA, 1989, p. 218).

¹⁵ “[...] en cada edad encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva.” (VYGOTSKI, 1984, p. 262).

¹⁶ Segundo Vygotski (1984), a periodização infantil envolve as etapas da vida e as crises – períodos transitórios de mudança na atividade principal da criança: *crise pós-natal*; *primeiro ano* (dois meses – um ano); *crise de um ano*; *primeira infância* (um ano – três anos); *crise dos três anos*; *idade pré-escolar* (três anos – sete anos); *crise*

formação central da idade e que orienta as principais mudanças no psiquismo, na personalidade e no comportamento da criança.

Conforme explicamos anteriormente, as FPSs se desenvolvem por meio das relações sociais e das experiências de acesso à cultura vivenciadas ao longo da vida. Dessa forma, os processos educativos que afetam diretamente o desenvolvimento da formação central da idade são considerados *linhas centrais do desenvolvimento*. Por exemplo, entre o primeiro e o terceiro ano de vida, a formação central em desenvolvimento é a linguagem. Assim, as brincadeiras de faz de conta, as cantigas e as interações sociais se destacam como linhas centrais para o desenvolvimento da linguagem, pois afetam diretamente a sua apropriação pela criança. Já os processos educativos que não se relacionam de modo direto com a formação central são identificados como *linhas acessórias do desenvolvimento*¹⁷, as quais “[...] diferenciam-se, nesse processo, as *linhas centrais do desenvolvimento* – que se referem aos processos diretamente relacionados a essa nova formação específica da idade – e as *linhas acessórias*, que estariam ligadas aos processos secundários.” (PASQUALINI, 2006, p. 35, grifos da autora).

As linhas centrais e acessórias se movimentam conjuntamente. Embora não estejam diretamente relacionadas ao desenvolvimento da função psíquica central, as linhas acessórias não se anulam e afetam a atividade psicológica à medida que a criança participa dos processos educativos. Dialeticamente, as linhas centrais e acessórias não permanecem estáveis, mas se alteram em cada etapa do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1984; PASQUALINI, 2006; UMBELINO, 2021).

As mudanças que acontecem no psiquismo, com base na relação com a nova formação central, estão entrelaçadas com a *atividade* da criança e com a qualidade das experiências proporcionadas pelas outras pessoas. As pessoas mais experientes inserem os mais jovens na realidade objetiva e colaboram para o conhecimento dos instrumentos produzidos historicamente. Desse modo, “[...] é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se.” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 481). Entre a potencialidade e a concretização do desenvolvimento da criança se interpõe a qualidade da educação e das experiências de acesso à cultura. De acordo com Umbelino (2021) ,

[...] o processo de desenvolvimento humano não se realiza considerando somente as relações internas do indivíduo. A qualidade da aprendizagem que

dos sete anos; idade escolar (oito anos – doze anos); *crise dos treze anos; puberdade* (catorze anos – dezoito anos); e *crise dos dezessete anos*.

¹⁷ Sobre essa discussão, recomendamos a leitura do texto *Problemas de la psicología infantil* (VYGOTSKI, 1984).

provoca a formação do sujeito depende diretamente das condições que a criança tem de relacionar-se com o seu contexto social, a partir das *situações sociais de desenvolvimento* que vivencia. (UMBELINO, 2021, p. 100, grifos da autora).

As interações sociais e as experiências que contribuem para as transformações no psiquismo são aquelas que colocam em *atividade* o complexo das funções psíquicas. A atividade humana é uma totalidade à medida que produz a existência e revela a ação intencional dos sujeitos sobre a realidade concreta. É um fenômeno constituído por relações internas entre motivos, ações e operações – elementos que integram a atividade. Conceitualmente, Leontiev (2004) designa “[...] pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo.” (LEONTIEV, 2004, p. 315). É reconhecida como atividade o processo intencional orientado por objetivos planejados e determinado por certos motivos, cuja concretização demanda do sujeito ações e operações envolvendo instrumentos. O objetivo alcançado deve coincidir com o propósito inicial. As emoções e os sentimentos se constituem em um traço característico da atividade, atravessando-a.

Conforme já mencionamos, em cada período da vida, predomina uma atividade específica que orienta as principais mudanças psíquicas da idade. A *atividade-guia* ou dominante não é aquela em que se gasta mais tempo, mas a que provoca as maiores transformações no psiquismo e na personalidade do ser humano (LEONTIEV, 2004, 2017). Com base nas atividades-guia, Elkonin (1987) organizou a periodização¹⁸ do desenvolvimento do psiquismo da seguinte forma: *comunicação emocional direta*, etapa na qual o adulto estabelece com o bebê o contato social e as formas elementares e emocionais de comunicação; *atividade objetal manipulatória*, momento em que, com a colaboração das pessoas mais experientes, a criança conhece e descobre os objetos que constituem a realidade concreta e, nessa relação, é provocada a necessidade de apropriação da linguagem; *brincadeiras e jogos de papéis sociais*, período que se baseia nas vivências das ações e operações impossíveis de realizar na realidade. Contudo, o protagonismo dos papéis sociais na brincadeira e nos jogos possibilita a reconstituição das atividades humanas (ELKONIN, 2009; FACCI, 2004); *atividade de estudo*, fase que demarca o ingresso da criança na escola e a sua transformação em estudante (DAVÍDOV, 1988); *comunicação íntima e pessoal*, estágio em que o adolescente

¹⁸ A periodização se refere às etapas da vida, classificadas (periodizadas) com base na idade aproximada e no nível de desenvolvimento.

interage socialmente e busca a aceitabilidade das demais pessoas do grupo, além de se formar a autoconsciência e desenvolver as opiniões; e *atividade profissional ou de estudo*, que se refere à atividade laboral do jovem e dos adultos.

As condições históricas e concretas exercem influência tanto no conteúdo das atividades quanto no processo de desenvolvimento psíquico (LEONTIEV, 2004). As relações sociais e as experiências de vida dos sujeitos criam a demanda para a passagem de uma atividade a outra, ou seja, a mudança da atividade principal não acontece de maneira natural. As atividades-guia desempenham a “[...] função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade.” (FACCI, 2004, p. 66). Nesse caso, as situações que estão de acordo com a atividade dominante são aquelas que mais contribuem para o desenvolvimento humano. Com base em Leontiev, Pasqualini (2006) explica que a criança é ativa na sua atividade e que a comunicação é o aspecto fundamental:

O postulado do caráter ativo do processo de apropriação e da exigência de que o indivíduo reproduza os traços essenciais da atividade plasmada no objeto só pode ser devidamente compreendido em articulação com a constatação de que a criança *aprende* a atividade adequada no processo de *comunicação*. (PASQUALINI, 2006, p. 83, grifos da autora).

A participação e a colaboração dos adultos na organização das experiências no processo de atividade das crianças se realizam em função da comunicação. A linguagem consolida as relações sociais sendo a condição para a humanização dos sujeitos e via de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e fixados nos instrumentos. A linguagem é estruturada pela palavra, instrumento psicológico que proporciona a abstração das propriedades e características dos objetos e suas relações reais. Manifesta-se na forma gestual, gráfica (desenhos), oral e escrita sobre as quais se alicerça a educação escolar. O domínio da linguagem oral e escrita é essencial para a plena participação nas atividades culturais e produz profundas mudanças no psiquismo humano e nas formas de comportamento, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que a linguagem se destaca como a nova formação central.

Educar os sujeitos para o domínio da linguagem oral e escrita significa inseri-los no mundo da cultura, dando-lhes condições para o desenvolvimento das suas máximas potencialidades. Além disso, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para que as pessoas tenham acesso democrático à história e à cultura, para que produzam conhecimento e sentido sobre a própria realidade e sobre os diversos contextos sociais, formando, dessa forma, a sua personalidade. Entretanto, o país enfrenta sérios problemas na alfabetização das crianças; os

sucessivos esforços para enfrentá-los parecem não ultrapassar a compreensão aparente sobre o fenômeno, desviando-se das contradições e promovendo práticas emergenciais que escapam da realidade objetiva das escolas e das crianças brasileiras.

Entendemos que uma compreensão coerente sobre o ensino da leitura e da escrita requer o entendimento sobre os fundamentos teóricos e conhecimentos que envolvem a produção da linguagem e sua apropriação pelos indivíduos, desde sua origem nas comunidades primitivas. Isso se explica, pois a produção da linguagem representou um salto no desenvolvimento histórico-social da humanidade, reorganizando as formas de vida, a formação da personalidade e a educação do comportamento dos seres humanos. Destarte, explicitamos, a seguir, a origem da linguagem e a formação da palavra, analisando a constituição da atividade simbólica.

1.2 PRODUÇÃO DA LINGUAGEM E FORMAÇÃO DA ATIVIDADE SIMBÓLICA

A linguagem é um instrumento psicológico que utiliza recursos simbólicos (símbolos e signos) para a sua concretização. No trabalho coletivo, as pessoas sentiram a necessidade de transmitir informações entre si e designar os objetos utilizados na atividade social (LURIA, 1979a). O sistema gestual e sonoro criado pelos povos primitivos evoluiu para um conjunto complexo de código linguístico, o qual se manifesta principalmente nas formas oral e escrita. A linguagem proporcionou a superação das formas elementares de interação social, limitadas à comunicação dos estados emocionais, inserindo os objetos e as relações reais como conteúdo transmitido e assimilado. A produção da linguagem se realizou em função da necessidade de comunicação nas atividades sociais.

Os processos de internalização e de significação estão entrelaçados com a formação da linguagem. Referem-se, desse modo, à abstração, ou seja, elevar à consciência as propriedades e características dos elementos concretos (reelaborando-os a partir de imagens mentais) e à apropriação dos nexos internos dos objetos e seu valor social. Na linguagem, os objetos e as relações reais são substituídos por outros elementos que nada têm em comum, mas que são capazes de suscitá-los mentalmente (signos). Os objetos da realidade se tornam conteúdo pensado à medida que são internalizados pelos sujeitos. Com os signos, as imagens mentais produzidas de maneira consciente a partir da relação com o objeto concreto se emancipam da situação material e voluntariamente podem ser recuperadas no pensamento, inclusive na ausência da forma material. Esse é um dos princípios da atividade simbólica, base para o sistema linguístico.

Na atividade simbólica, os símbolos e os signos funcionam como estímulos artificiais e modificam a maneira como as pessoas se relacionam com a realidade. Eles rompem com a relação direta e imediata entre o sujeito e o objeto e, por isso, são considerados *estímulos-meio* (VYGOTSKI, 1995). É como se o signo se colocasse entre o sujeito e o objeto, uma vez que o representa e o substitui. Por exemplo, no caso da linguagem, a palavra é um estímulo-meio porque representa algo ou alguma coisa. Assim, a pessoa não precisa do contato direto e imediato com o objeto, porque a palavra serve como estímulo e possibilita que ele seja abordado mesmo na sua ausência. Isso representa um salto no desenvolvimento do psiquismo humano, porque faz com a pessoa controle o próprio comportamento e a atividade dos processos psíquicos, realizando inúmeras operações mentais envolvendo os objetos e relações reais. Em outras palavras, o estímulo-meio é um elemento externo que afeta os processos internos. O funcionamento dos estímulos-meio é explicado da seguinte maneira por Vygotski (1995):

Chamamos de signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicionado criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (VYGOTSKI, 1995, p. 83, tradução nossa)¹⁹.

Os signos são estímulos artificiais por meio dos quais os seres humanos controlam o comportamento e os processos psicológicos a partir de recursos externos. Dessa forma, o signo se caracteriza como um *estímulo-meio externo* (VYGOTSKI, 1995). Segundo Pasqualini (2016), o “[...] signo orienta a conduta humana por comunicar um significado determinado, ou seja, ele representa algo.” (PASQUALINI, 2016, p. 73). O significado é o conteúdo dos signos, internalizado por meio deles. O signo é uma representação mental de algo real. No caso da linguagem, o signo (palavra) serve para a comunicação à medida que registra e recupera voluntariamente as representações e as imagens mentais na consciência, elaborando o pensamento.

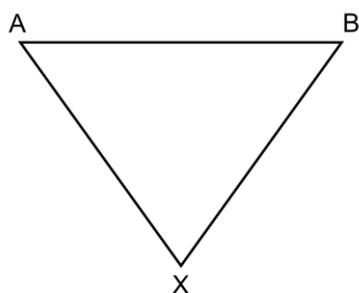
De acordo com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2009), o signo pode ser definido como “[...] qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si

¹⁹ “Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta –propia o ajena— es un signo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 83).

mesmo e que é usado no lugar deste numa série de situações (a balança em lugar de ‘justiça’; a suástica, de ‘nazismo’ etc.” (HOUAISS; VILLAR 2009, p. 1743). De maneira bastante simples, “o signo é a coisa que representa outra coisa”. É qualquer objeto ou estímulo, desde uma placa de trânsito ou um estalar de dedos, que representa (comunica) um conceito que não é o seu. Utilizando-se dos signos, as pessoas realizam operações mentais envolvendo o mundo material. Cenci (2012) assevera que, “[...] graças aos signos, o homem [ser humano] é capaz de operar mentalmente sobre o mundo” (CENCI, 2012, p. 10, acréscimo nosso).

Os signos colaboram para o desenvolvimento de todas as funções psíquicas. Destacamos a sua contribuição para a formação da memória voluntária, a fim de exemplificar. Os signos têm uma importante função mnemônica, haja vista que auxiliam nos processos de recordação e de memorização e funcionam como um meio entre o conteúdo dado e o lembrado (LURIA, 2017). De acordo com Vygotski (1995), na condição de auxiliar da memória, o signo se constitui como estímulo-meio externo. Vejamos a sistematização do autor:

Figura 1 - Esquema de funcionamento do estímulo-meio externo como signo-auxiliar para a memória



Fonte: Vygotski (1995, p. 116).

De acordo com esse esquema, a letra *A* representa a informação ou o propósito inicial; *X* refere-se ao estímulo-meio externo que representa o conteúdo inicial e permite que ele seja lembrado – ponto *B*. Em determinadas situações, o signo gera a automatização do processo de memorização e deixa de ser necessário (*A* ---- *B*). Pasqualini (2016), exemplifica como as pessoas controlam a memória por meio dos signos:

Algumas pessoas têm o costume de fazer uma marca com a caneta na superfície da mão (um X, por exemplo), quando precisam se lembrar de algo. Ao olhar para o X, a pessoa se lembra daquilo que precisa fazer: comprar um remédio na farmácia, ligar para o consultório médico, passar no supermercado. O X não é, portanto, uma marca, mas um signo, que possui um

determinado **significado**, capaz de redirecionar a conduta do indivíduo. (PASQUALINI, 2016, p. 73, grifo da autora).

Nesse caso, o conteúdo dado seria o compromisso (comprar o remédio na farmácia, ligar para o consultório médico ou passar no supermercado). A letra X cumpre a função de estímulo-meio externo (signo-auxiliar) e o conteúdo lembrado é o propósito inicial. Cada vez que olha para o X registrado na superfície da mão, a pessoa não pensa na letra X, mas lembra daquilo que precisa fazer. O signo é formado por: objeto, estrutura ou forma – significação – nova representação. Isso corrobora o que dissemos anteriormente de que o signo é a forma ou o objeto (a letra X) que representa um conceito que não é o seu (comprar um remédio na farmácia, ligar para o consultório médico ou passar no supermercado); “*o signo é a coisa que representa outra coisa*” e está apoiado em um símbolo (X, no caso do exemplo em pauta), revelando a relação entre os signos e os sistemas simbólicos.

Os símbolos são projeções externas de elementos internos (ideias, emoções, imagens mentais etc.) e a sua função é a de representação material do conceito mental; é a forma concreta e visual com que se apresenta o signo e fixam, desse modo, o processo psicológico de ressignificação do objeto (estímulo artificial) no novo objeto. No exemplo anteriormente descrito, o X (símbolo) não é utilizado para representar a vigésima quarta letra do alfabeto, mas é ressignificado e assume outra função: medeia a relação entre o sujeito e o objeto; X tornou-se um signo. Na condição de signo, o X passa a significar aquilo que a pessoa precisa fazer (comprar um remédio na farmácia, ligar para o consultório médico ou passar no supermercado). Essa relação é denominada como *signo-símbolo*, quando o símbolo integra a estrutura do signo, tais como a palavra escrita e as placas de trânsito.

Nas placas de trânsito, o objeto concreto e os símbolos gráficos visuais que funcionam como signos são os elementos particulares que constituem a totalidade da atividade simbólica e estão incorporados no objeto. Retirado ou alterado um dos seus aspectos, desintegra-se a sua função de sinalizar as regras de trânsito aos motoristas. Uma característica fundamental da *atividade simbólica* é que ela envolve um *acordo de convencionalidade* entre as pessoas que utilizam do mesmo sistema. Em razão disso, por exemplo, uma placa que indica a passagem preferencial será compreendida por todos os usuários e conhecedores do mesmo sistema de trânsito. Para os que desconhecem a sinalização, o registro gráfico visual se converte em uma marca indiferenciada; não funciona como signo, pois não conduz ao significado atribuído e compartilhado culturalmente.

Instrumentos físicos (ferramentas) também podem se transformar em signos. Quando utilizamos um objeto e atribuímos-lhe uma função diferente daquela para a qual foi designado pelo processo produtivo, é convertido em signo. Por exemplo, quando trabalhamos com os pré-escolares as noções de lateralidade, existe entre os professores a prática de prender, no punho das crianças, uma fita de cetim colorida para ajudá-las a identificar os lados direito e esquerdo do corpo. A fita é uma ferramenta que recorda outra coisa; constitui-se, desse modo, um signo. Nota-se novamente as características do acordo de convencionalidade e da função mnemônica do signo. Para que a fita funcione conforme o objetivo inicial (reconhecimento da lateralidade), é necessário que o grupo combine previamente qual lado do corpo – direito ou esquerdo – será identificado pela fita, desencadeando o processo de memorização. A fita está entre o conteúdo dado e o lembrado; é um expediente auxiliar da memória, um estímulo-meio externo.

Compreendermos o uso dos símbolos e dos signos como constituintes da atividade simbólica é fundamental para entendermos como a linguagem funciona. Segundo Vigotski (2009), o mais importante dos signos criados pela humanidade é a palavra – considerada *o signo dos signos*. A palavra é a estrutura da linguagem, o que explica seu caráter simbólico. Na forma oral, as composições sonoras articuladas deixam de significar os sons da voz humana para designar determinado elemento ou fenômeno. Na linguagem escrita, a palavra é um símbolo-signo, adquire a forma gráfica visual e concretiza o pensamento. Para Vygotski (1996), “[...] a palavra não é outra coisa senão um objeto ao lado de outro objeto.” (VYGOTSKI, 1996, p. 404).

Na condição de signo, a palavra altera a forma como as pessoas se relacionam, compreendem a si próprias e os elementos constituintes da realidade. A palavra potencializa a generalização, tornando-se fundamental para o desenvolvimento e para a consolidação dos processos de significação e de sentido, além de identificar o conteúdo psíquico e material. Entende-se por *generalização* o processo de abstração das propriedades e das características dos objetos e das relações reais capaz de gerar representações por imagens mentais na consciência humana. No início da vida, as generalizações se realizam a partir das funções da sensação e de percepção: o bebê cheira, ouve, visualiza e sente os objetos para conhecê-los, criando um repertório de imagens mentais (imaginação) em sua consciência. Por isso, é importante que a criança experimente os objetos, explorando-os a partir dos órgãos sensoriais, já que é por meio deles que conhece o mundo.

Na relação com a realidade concreta, além do contato sensório-motor com os objetos, é necessário que os adultos conversem com a criança. As suas palavras servem como estímulo

sonoro, concentrando a atenção do bebê para determinado elemento ou fenômeno, além de auxiliar no processo de generalização, pois, processualmente, a criança vai compreendendo que a palavra denomina algo ou alguma coisa. Nesse sentido, deixam de ser apenas um estímulo sonoro e adquirem a complexa função de identificar o conteúdo generalizado, tornando-se portadora de significados e de sentidos; os significados, portanto, são incorporados e fixados na palavra.

Na relação das crianças com os adultos, as palavras promovem as generalizações da criança e, à medida que se apropria da linguagem, essa função se transfere às próprias palavras. O desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da mediação das pessoas mais experientes. Cada nova palavra é apropriada nas relações sociais, situação na qual a criança compreende que as composições sonoras representam as coisas e fenômenos do mundo. As palavras distinguem as imagens mentais na consciência, pois, “[...] na consciência do homem, portanto, as imagens sensíveis adquirem significado.” (PASQUALINI, 2006, p. 96).

1.2.1 Aspectos constituintes da palavra

A palavra é considerada a unidade fundamental que abriga o sentido da língua (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2009; LURIA, 1979c; LURIA, 1986). Ela é o núcleo da linguagem, ou seja, falamos, comunicamo-nos e expressamos o pensamento por meio das palavras. Se elas não existissem, o pensamento não passaria de imagens desordenadas e indiscriminadas e a linguagem seria completamente descaracterizada, já que não seria possível comunicar qualquer coisa ou objeto fora do campo perceptivo visual. A sua importância como elemento central da linguagem se explica em função de que cada palavra significa alguma coisa, produz sentidos e é em si mesma um conceito. “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência.” (LURIA, 1986, p. 27).

Se o elemento fundamental da linguagem é a palavra, nela, o componente principal é o significado. Além disso, cada palavra tem também um constituinte externo que lhe dá forma e abriga determinado significado: o “portador” do conceito. De maneira simplificada, podemos dizer que cada *palavra* é composta de um *aspecto externo variável* (tipo ou forma) e de um *elemento interno central* (significado). O aspecto externo corresponde ao tipo concreto que guarda o significado da palavra e pode apresentar-se nas formas gestual, sonora ou escrita. O

caráter variável se refere ao fato de que cada palavra pode adquirir diferentes formas. O significado, por sua vez, é compreendido como o elemento interno central e estruturante da palavra. De acordo com Luria (1986), em sua estrutura (dimensão interna), a palavra é formada por dois componentes fundamentais: a referência objetal e o significado, que podem ser entendidos deste modo:

O primeiro, denominado *referência objetal*, é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo componente fundamental da palavra é seu *significado*, compreendido por nós como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. (LURIA, 1986, p. 43, grifos do autor).

A referência objetal é formada a partir das atividades práticas e sociais e sua origem está no gesto indicador. Corresponde à função designativa da palavra, à identificação e à denominação dos elementos, sendo considerada um significado imediato. Já o significado propriamente dito, ou a generalização, está vinculado ao funcionamento das seguintes operações lógicas: identificação, análise, categorização e síntese das propriedades e características dos objetos. Por meio dos processos de significação ou de generalização, são descobertos os nexos internos que constituem os objetos e os fenômenos da realidade, e isso possibilita que sejam incluídos em categorias e particularizados no pensamento. Desde uma perspectiva psicológica, Vigotski (2009) explica que “[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). A referência objetal e o significado formam a totalidade da estrutura interior da palavra.

Os significados, que consistem em noções gerais e comuns sobre algo ou alguma coisa, são elaborados por meio das (e nas) relações sociais incluindo as interações entre as pessoas e os objetos; têm, desse modo, um caráter dinâmico: produzem-se, transformam-se e evoluem (LURIA, 1986; VIGOTSKI, 2009). Além de promover os processos de significação, as interações e as experiências com os objetos e fenômenos da realidade afetam as pessoas e contribuem para a formação do sentido pessoal²⁰. Dessa maneira, a apropriação das palavras

²⁰ Os conceitos de significado e de sentido são retomados e analisados a partir do desenvolvimento da linguagem oral pela criança, no próximo capítulo.

fomenta o desenvolvimento dos significados e dos sentidos, os quais, por sua vez, se constituem em fatores essenciais para a formação da *subjetividade*²¹ e da *personalidade*²² humana.

No caso da linguagem oral, a palavra é constituída fundamentalmente pelo significado e, externamente, pelos aspectos sonoros. Com relação à estrutura psicológica da fala, Luria (1981) observa que “[...] o primeiro componente desta organização operante ou executiva da fala é o mecanismo de seu aspecto fásico ou acústico.” (LURIA, 1981, p. 270). É como se cada palavra tivesse “[...] uma dupla face: a fonética e a semântica; faces essas que se complementam no entendimento da mensagem comunicativa.” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 214). Externamente, as palavras são produzidas pelo sistema fonoarticulatório; no sentido dos processos psicológicos, contudo, a palavra é muito mais do que a forma ou o tipo como se apresenta, ela é a materialização do pensamento humano. A criança se apropria da linguagem oral por meio das relações sociais e com a ajuda das outras pessoas porque sente a necessidade de se comunicar com o outro. Isso explica a importância dos diálogos entre os pares (professores, família, outras crianças) a partir das ações vivenciadas, das expressões culturais como as cantigas, brincadeiras e demais situações de comunicação vivenciadas entre as crianças e os adultos, principalmente aquelas que se realizam nas atividades práticas do cotidiano.

As crianças aprendem as palavras quando as outras pessoas ensinam que cada coisa tem um nome, identificando-as verbalmente. Assim, progressivamente, as palavras que a criança ouve dos adultos superam a condição de estímulos sonoros e se convertem em elementos da linguagem, pois são repletas de significado. Dessa maneira, a criança começa a se apropriar das palavras, tanto de seus aspectos sonoro quanto dos significados²³. Contraditoriamente, os significados que evoluem por toda a vida são mais estáveis que o elemento fonético (no caso da linguagem oral) em que há certo predomínio da forma. Isso acontece porque a fonética se diferencia consideravelmente entre os falantes e praticantes de idiomas distintos, ao passo que o significado permanece praticamente o mesmo. O significado geral de cada palavra é o mesmo

²¹ A subjetividade é a forma como os sujeitos valoram e ajuízam as relações, as situações, os acontecimentos, os objetos e os fenômenos que vivenciam e que assistem. Ela é formada pelas características singulares do sujeito, aquilo que é único em cada pessoa (SILVA, 2009).

²² “A personalidade é um processo resultante de relações entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo, que, inserido numa sociedade (e essa é a condição fundamental), singulariza-se e diferencia-se ao ponto de ser único.” (SILVA, 2009, p. 176). Se a subjetividade é um processo interno e psicológico, resultado das relações intersíquicas, a personalidade é a expressão da singularidade do indivíduo nas formas de comportamento, na comunicação (palavras) e interação social. De acordo com Martins (2004), “[...] a personalidade põe-se como atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana [...]” (MARTINS, 2004, p. 85). Para a autora, os fatores essenciais para a formação da personalidade estão no mundo social e nas condições materiais acessíveis aos sujeitos. A singularidade caracteriza a subjetividade e se concretiza na personalidade. O desenvolvimento da subjetividade e da personalidade estão imbricados ao processo de apropriação da linguagem.

²³ Neste momento, não é nosso objetivo explicar como ocorre o processo de apropriação da linguagem oral pela criança, mas o fizemos no próximo capítulo.

para os participantes da mesma cultura e da mesma língua. Embora a articulação da palavra seja formada por composições sonoras completamente diferentes. Por exemplo, a palavra *casa* e a palavra *house*²⁴ se diferenciam em sua forma, mas significam o mesmo conteúdo e guardam a mesma noção geral – indicam determinado tipo de moradia.

Quando se inicia o processo de alfabetização, a criança já utiliza a linguagem oral e conhece muitas palavras e expressões da língua, pois as utiliza para se comunicar com as outras pessoas do seu círculo de convívio. Entretanto, a qualidade do conhecimento e do uso das palavras pela criança é variável, determinada pela situação social do desenvolvimento na qual está inserida. Considerando que as palavras têm o mesmo significado independente da forma como se apresentam, no sentido da aprendizagem da linguagem escrita, a criança utilizará os mesmos significados das palavras verbais em uma forma completamente nova. Então, ela precisará dar um novo passo no desenvolvimento da linguagem: apropriar-se da forma escrita. Isso não quer dizer que o desenvolvimento dos significados e a produção dos sentidos estejam acabados, pelo contrário, já explicamos anteriormente que ambos se produzem, se transformam e evoluem continuamente.

No caso da linguagem escrita, o significado se mantém como elemento fundamental da palavra, porém, externamente, ela se apresenta na forma escrita, isto é, gráfico-visual. Para a aprendizagem dos aspectos externos da palavra escrita, é necessário que a criança compreenda o funcionamento do sistema alfabético, que se baseia no princípio de que a escrita é uma representação gráfico-visual dos sons da voz. Assim, as letras substituem os sons da voz e a palavra escrita funciona como símbolo-signo da palavra falada. Desse modo, embora sua forma seja a escrita, seus aspectos externos são também sonoros. Podemos dizer que a forma escrita é a síntese da relação entre os aspectos sonoros ou fonéticos e os símbolos gráficos que convencionalmente os designam.

Durante a alfabetização, é importante que as crianças se apropriem e utilizem com autonomia os constituintes externos da escrita (aspectos sonoros e gráficos), mas, sobretudo, é essencial que: compreendam a palavra escrita em seu significado, de modo que essa prática (a escrita) se constitua como outra via para a materialização do pensamento e da comunicação; que aprendam a utilizar a leitura e a escrita para compreender o mundo e participar das atividades sociais, ampliando seu conhecimento sobre a realidade; que utilizem a leitura e a escrita para acessar o conhecimento registrado nos mais diversos materiais e recursos impressos e digitais cuja fonte de informação e de conhecimento seja o texto; e que conheçam a realidade,

²⁴ Palavra da língua inglesa que significa casa.

sensibilizando-se e deixando-se afetar pelas formas de vida que perpassam a constituição da sociedade, produzindo sua personalidade.

Em razão da sua importância, para o desenvolvimento humano e cultural dos sujeitos, a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser tratada como um mero protocolo social, uma vez que representa um salto no desenvolvimento cultural da criança. A partir da leitura e da escrita, ampliam-se as possibilidades de acesso à cultura e, por meio delas, a criança conhece a realidade e compreende o mundo.

1.3 A CONTRIBUIÇÃO DA LINGUAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

Na análise sobre a contribuição da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo e para a formação da personalidade humana, ressaltamos dois aspectos que consideramos fundamentais: a *transformação da consciência* e a *formação do ato voluntário*. Sobre essa base, são produzidas as principais mudanças na atividade das funções psíquicas e no comportamento humano. O desenvolvimento dialético do significado das palavras redireciona as formas de abstração e de internalização do conteúdo objetivo, convertendo-as em processos mediados, superando, mas não extinguindo, a via da formação dos reflexos psíquicos pela sensação e percepção. A palavra serve ao pensamento tornando consciente o material não pensante guardado na própria consciência. A autorregulação orienta as formas de comportamento e se apresenta como traço essencial das funções psíquicas superiores e neoformações (VYGOTSKI, 1995; PASQUALINI, 2016). Desse modo, a linguagem se realiza nas relações sociais, serve à comunicação e se constitui como principal instrumento para a educação e humanização dos sujeitos.

Destacamos anteriormente que a base da consciência é formada pelo conteúdo sensível, reflexos psíquicos da realidade produzidos a partir das funções de sensação e percepção (LEONTIEV, 2004; PASQUALINI, 2006). Na relação com o objeto, os órgãos sensoriais captam os estímulos externos e elaboram reflexos no psiquismo. No princípio da vida, a consciência do bebê é constituída a partir do material produzido pelas funções de sensação e de percepção; sobre ele predomina o caráter involuntário. A atividade prática com os objetos é a fonte para a formação da consciência. Então, a qualidade dos estímulos é fator determinante para a elaboração do conteúdo sensível e está entrelaçada com a situação social do desenvolvimento dos sujeitos.

No período de pré-linguagem, os reflexos psíquicos da realidade constituem um conjunto de imagens mentais desvinculado do pensamento, uma vez que não existe uma atividade voluntária sobre eles. Essa condição se modifica a partir das inter-relações sociais e do conhecimento sobre os instrumentos proporcionados pelos adultos, pois produzem na criança a necessidade de estabelecer uma comunicação mais efetiva com as pessoas o que requer a aprendizagem do sistema linguístico convencional. Com a apropriação da linguagem, o processo de produção dos reflexos psíquicos da realidade na consciência encontra outra via de concretização: as palavras. O uso da palavra transforma a maneira como o conteúdo psíquico é gerado na consciência humana e promove o salto do sensorial para o racional (LURIA, 1979a). Corresponde, dessa forma, à formação consciente das representações e imagens mentais, tornando-as conteúdo do pensamento. Segundo Vigotski (2009):

[...] a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2009, p. 9-10).

O uso da palavra reelabora a generalização, tornando-a um ato verbal do pensamento à medida que implica a produção consciente dos reflexos psíquicos da realidade e os materializa na palavra. A linguagem transforma a consciência quando a torna conteúdo do pensamento. Assim, por intermédio das palavras, a produção das imagens e das representações mentais adquire um caráter voluntário. As palavras também modificam aquelas imagens mentais já acumuladas na consciência, diferenciando-as e significando-as. Em outros termos, a palavra resgata da consciência as imagens e as representações da realidade objetiva, tornando-as matéria pensada. A linguagem fortalece a função do pensamento e se torna o elemento central da sua atividade. O pensamento é “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata.” (LEONTIEV, 2004, p. 90).

Segundo Luria (1976a), a linguagem provoca um salto no psiquismo humano ao transformar a atividade consciente. De acordo com o autor, a apropriação das palavras torna possível: *duplicar o mundo perceptível*, isto é, designar os objetos e fenômenos da realidade exterior, produzindo representações mentais e conservando-as na memória; *realizar processos de abstração e generalização*, promovendo as operações de abstração (transferência para o

plano mental das propriedades e características dos objetos de maneira representativa) e generalização, o que desencadeia inúmeras relações associativas; e *transmitir informações* (*veículo do pensamento*), considerando que a linguagem guarda as informações do mundo exterior e transforma o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. O uso das palavras contribui para a elaboração dos conceitos e para a expressão de ideias e sentimentos que constituem o pensamento.

O uso da linguagem (no contexto das relações sociais) medeia a relação entre as pessoas e a realidade, isto é, ultrapassa a experiência sensível e rompe com o imediatismo. Isso significa superar a aparência do objeto e compreender os múltiplos aspectos que o determinam. A palavra existe no pensamento e no mundo material e transfere as informações de um plano ao outro. Na visão de Luria (1986), as pessoas podem “[...] operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações.” (LURIA, 1986, p. 13). A palavra é o meio utilizado pelo pensamento para a atividade das operações intelectuais; trata-se de um instrumento que orienta as ações e colabora para a educação das formas culturais de comportamento e para o desenvolvimento da autorregulação.

Outro fator essencial para a transformação do psiquismo é a formação do ato voluntário, entendido como a capacidade do sujeito em controlar a conduta e educar o comportamento conforme as regras do convívio social, constituindo-se como um membro da comunidade. O ato voluntário envolve o controle das reações e dos reflexos instintivos, subordinando as ações individuais às leis históricas e culturais da sociedade, além de corresponder às ações intencionais e conscientes que as pessoas realizam sobre algo ou alguém. Os sujeitos desenvolvem o autodomínio da conduta a partir da colaboração das outras pessoas e por meio da linguagem. Luria (1986) argumenta que, “[...] além da função cognoscitiva da palavra e sua função como instrumento de comunicação, há sua função pragmática ou reguladora; a palavra não é somente um instrumento de reflexo da realidade, é o meio de regulação da conduta.” (LURIA, 1986, p. 95-96).

A linguagem é essencial para a formação do ato voluntário, sendo a instrução verbal um fator fundamental (LURIA, 1986). Antes mesmo de se apropriar da linguagem, as palavras dirigidas pelas pessoas com as quais a criança se relaciona educam seu comportamento, inibem suas reações e emoções e orientam a formação dos sentidos, afetando a produção da personalidade. Progressivamente, a aprendizagem das palavras permite que os sujeitos exerçam o controle sobre a própria conduta. Portanto, a origem da autorregulação se encontra nas

relações interpessoais que o adulto estabelece com a criança. Destarte, a palavra se apresenta como um instrumento de controle sobre o outro e sobre si mesmo.

Com base em Luria (1986), identificam-se três momentos na constituição da ação voluntária: a pré-história da função reguladora da linguagem, a instabilidade da função reguladora e o cumprimento voluntário das instruções verbais. A pré-história da função reguladora da linguagem é identificada nas formas elementares de interferência verbal. As palavras dos adultos provocam no bebê reflexos de orientação que inibem certos atos instintivos. Por exemplo, na tentativa de acalmar o choro da criança, o cuidador interage cantarolando ou conversando. O som da voz humana é o estímulo que direciona o comportamento da criança, inibindo o choro. Não se trata de uma resposta consciente do bebê, mas de um redirecionamento da sua atenção, deslocando-se aos sons que ouve da outra pessoa.

A função reguladora da linguagem se estabelece a partir da inserção dos elementos materiais na relação entre os sujeitos (LURIA, 1986). Além deles, recursos como gestos, ritmo e entonação colaboram para o atendimento das instruções verbais, uma vez que a criança ainda não domina a linguagem convencional. Por isso, entende-se que a intensidade e a qualidade dos estímulos sensoriais desempenham papel importante no princípio do desenvolvimento do ato voluntário. Por exemplo, ao pedir a uma criança que determine certo brinquedo de um conjunto, ela poderá escolher o objeto com o qual possui alguma memória afetiva, aquele que lhe produz algum sentido (resultado de experiências anteriores), ou ainda poderá selecionar aquele que tenha as cores mais vibrantes ou algum efeito sonoro, independente da solicitação inicial. A sua resposta, dessa forma, será multideterminada e entrelaçada pela intensidade dos estímulos que produzem sobre si algum sentido.

Estímulos fortes destacam o objeto da situação geral, direcionando a ação motora. Isso significa, de acordo com Luria (1986), que “[...] o comportamento da criança, mesmo que se submeta à indicação verbal do adulto, é facilmente alterado pela influência direta de objetos que provocam uma forte reação de orientação.” (LURIA, 1986, p. 97). Para o autor, esse período é demarcado pela instabilidade da função reguladora da linguagem e a sua superação requer o desapego da impressão visual imediata.

A formação do ato voluntário não acontece de maneira isolada no complexo do psiquismo humano. Dialeticamente, contribui para o desenvolvimento da consciência, para a consolidação do pensamento e para o funcionamento dos processos psíquicos. Além disso, caracteriza o comportamento cultural, mas não extingue as reações instintivas, isto é, os reflexos imediatos se apresentam por toda a vida, ainda que prevaleçam as ações autorreguladas. Existe

como função intersíquica, emancipa-se das relações sociais e converte-se em processo intrapsíquico. A sua origem está nas instruções verbais dos adultos e se concretiza por meio da linguagem externa e socializada. O controle do próprio comportamento, das emoções e dos desejos pela criança requer a apropriação da linguagem e o desenvolvimento do discurso interior. Na forma mais complexa e autêntica, trata-se de autorregular e planejar as ações mentalmente, sem comunicá-las previamente e antecipando-se à própria linguagem exterior por meio do pensamento. De acordo com Luria (1986):

[...] a ação voluntária só se inicia com a capacidade de subordinar a ação da criança à instrução verbal do adulto. Esta função intersíquica, ou seja, uma função compartilhada entre duas pessoas, começa progressivamente a se transformar em um processo intrapsíquico. A ação dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança) muda de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapsíquica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. No início, a regulação da conduta pela linguagem própria exige da criança uma linguagem desdobrada externa e logo a linguagem progressivamente ‘desdobra-se’, transformando-se em linguagem interior. Este é o caminho pelo qual se forma o complexo processo de ação voluntária autônoma, que é em sua essência a subordinação da ação não mais à linguagem do adulto, mas sim à própria linguagem da criança. (LURIA, 1986, p. 108).

A ação voluntária se desenvolve de maneira inter-relacionada com a linguagem e o pensamento humano. Conforme identificamos anteriormente, está entrelaçada com as regras e com as formas de conduta socialmente aceitas. Então, a educação do comportamento e o desenvolvimento do psiquismo humano dependem da qualidade das experiências proporcionadas pelas pessoas que educam os mais jovens. Em todo caso, as condições materiais de vida e a situação social são determinantes. Não estamos nos referindo somente à quantidade ou à sofisticação do conteúdo material disponível, mas ao uso qualitativo dos recursos e das experiências de acesso aos produtos e serviços culturais, capitalizados de maneira desproporcional ao poder de compra da maioria da população. Na sociedade capitalista, os operários permanecem alheios aos bens mais sofisticados produzidos pelo trabalho humano, patrimônio da minoria elitista e alienado da educação popular. Esse é um desafio que perpassa diariamente a organização do ensino para a promoção do desenvolvimento humano nas crianças.

As condições objetivas de vida interferem diretamente na ação volitiva e na formação das demais FPSs, tendo em vista que, no contexto das relações sociais, a cultura se torna a principal via de acesso para a humanização. Externamente, o ato voluntário se apresenta na

conduta dos sujeitos e, internamente, colabora para a autorregulação das funções psíquicas. Em certa medida, as pessoas controlam o funcionamento dos próprios processos psicológicos, principalmente por intermédio dos instrumentos, dentre os quais se destaca a linguagem. As ações externas são resultado das mudanças internas que ocorrem no psiquismo.

As mudanças nas funções psíquicas provocadas pela linguagem são explicadas por Luria (1979a), para quem a linguagem: *reorganiza os processos de percepção*, pois, a partir da abstração das propriedades dos objetos, é possível discriminar os traços essenciais categorizando-os; *altera os processos de atenção*, controlando e superando seu caráter imediato; *transforma a memória*, à medida que regula voluntariamente as operações de registro, de conservação e de reprodução das informações, independente dos motivos biológicos; proporciona o *desapego da experiência imediata*, gerando a imaginação e a capacidade de criação²⁵; *desenvolve formas complexas de pensamento abstrato e generalizado* responsáveis pelo salto no comportamento do sensorial para o racional; e *reorganiza as vivências de ordem emocional*, identificando as emoções com base nos sentimentos humanos e ressignificando a dimensão do afeto.

O controle do comportamento e a autorregulação das funções psíquicas implicam o uso dos instrumentos, sendo o principal deles a palavra. Dessa forma, “[...] o domínio da conduta é um processo mediado que se realiza sempre através de certos estímulos auxiliares.” (VYGOTSKI, 1995, p. 127, grifos do autor, tradução nossa)²⁶. O recurso que se coloca entre o sujeito e o objeto exige um novo comportamento, demarca a superação da relação direta e imediata com a realidade e se apresenta como um facilitador para o atendimento dos objetivos elaborados na atividade humana. Ações como intencionalidade, planejamento e antecipação são promovidas pelo uso das ferramentas e signos.

A importância da palavra para o desenvolvimento do psiquismo humano está no significado – *unidade fundamental que abriga o sentido da língua* (VYGOTSKI, 1995, VIGOTSKI, 2009; LURIA, 1979d, 1986). O significado da palavra constitui o conteúdo do pensamento e adquire materialidade na linguagem, principalmente nas formas oral e escrita. A linguagem pensada e o pensamento materializado existem no significado da palavra e originam o pensamento verbal – nova formação central cujo desenvolvimento predomina no início da idade escolar. No caso da linguagem, a condição fundamental para as transformações psíquicas

²⁵ Para um estudo mais amplo sobre a *imaginação e criação*, indicamos a leitura da obra: *Imaginação e criação da Infância* (Vigotski, 2018).

²⁶ “[...] el dominio de la conducta es un proceso mediado que se realiza siempre a través de ciertos estímulos auxiliares” (VYGOTSKI, 1995, p. 127, grifos do autor).

é o significado. Segundo Vigotski (2009), “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior.” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). A apropriação da linguagem envolve a aprendizagem da forma e, sobretudo, dos significados e dos sentidos.

Na alfabetização, é fundamental que os constituintes do aspecto externo da linguagem escrita (elementos sonoros e gráfico-visuais) sejam ensinados aos estudantes. A forma da linguagem escrita corresponde ao uso dos símbolos gráfico-visuais (letras e sinais de pontuação) que substituem os fonemas das composições sonoras que constituem a palavra. Entretanto, no sentido do desenvolvimento da linguagem, é necessário que a aprendizagem da forma escrita se realize em um contexto de significado, por exemplo, a partir da palavra, pois ela sempre comunica alguma coisa e, por meio dos significados e sentidos incorporados nela, sua forma se torna portadora de um conceito. O ensino baseado em qualquer segmento menor que a palavra se restringe unicamente a aprendizagem da forma, ou seja, do contorno. Ainda que, inicialmente, as crianças precisem dividir sua atenção entre o mecanismo da escrita e o significado das palavras, progressivamente, automatizam as relações fonográficas e concentram sua atenção sobre o conteúdo do texto, porque sabem que ele comunica alguma coisa, ou seja, tem uma mensagem.

Tendo em vista as contribuições da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo e da humanização, entendemos que o compromisso com a alfabetização é que as crianças se apropriem da leitura e da escrita e, a partir dessas práticas, compreendam o mundo e conheçam a realidade. Aprender a ler e a escrever oportuniza aos sujeitos utilizar a linguagem escrita como instrumento de acesso aos saberes historicamente produzidos, democratizando a apropriação e a produção do conhecimento, criando sentidos sobre a própria realidade e a sociedade em que estão inseridos. Dessa maneira, a linguagem escrita se transforma em promotora do desenvolvimento psíquico humano e elemento fundamental para a formação da personalidade. Trata-se de compreender o processo de alfabetização elaborando ações de ensino que superam aquela perspectiva unilateral e compensatória, a qual corresponde ao ensino sistematizado do código linguístico desarticulado dos significados ou a que parte da suposição de que as crianças aprendem espontaneamente a estrutura da escrita somente pelo contato com os gêneros textuais na sala de aula.

Para a alfabetização²⁷, é importante promover ações vinculadas à atividade-guia das crianças e de acordo com seu nível de desenvolvimento. A aprendizagem do sistema alfabético e a apropriação da linguagem escrita requerem o entendimento sobre os aspectos externos (forma) e internos (significado) que constituem as palavras. A forma da palavra escrita se baseia na relação entre os aspectos fonéticos e gráfico-visuais. A compreensão sobre o aspecto externo da palavra escrita envolve conhecimentos sobre: a sonoridade, a oralização da escrita, a comparação dos segmentos sonoros (rimas e aliterações), as correspondências fonográficas, a identificação, a diferenciação, a análise e a síntese das parcelas sonoras e a elaboração de registros gráficos. Sobre a estrutura interna das palavras, identificam-se: a formação dos significados e sentidos, a compreensão e a produção de mensagens e textos. Em atenção às atividades dominantes do período, destacam-se os jogos de regras e as brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil e as tarefas com operações lógico-mentais (categorização, comparação, diferenciação de palavras, subtração e adição de fonemas e letras, produção de novas palavras etc.) cada vez mais elaboradas, principalmente a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerar o nível de desenvolvimento para o planejamento das ações de ensino da linguagem escrita na escola requer que os professores conheçam os estudantes, sabendo aquilo que podem realizar sozinhos e coletivamente e, com base nas condições objetivas de trabalho, propor situações efetivas de aprendizagem. Segundo Vigotskii (2017), a aprendizagem gera o desenvolvimento quando coloca em atividade os processos mentais e produz mudanças no psiquismo e no comportamento dos sujeitos. Isso significa que “[...] ao dar um passo à frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.” (VIGOTSKII, 2017, p. 109). Embora distintos, ambos os processos estão inter-relacionados.

Entretanto, considerar somente o nível de desenvolvimento real (atual) é insuficiente para a formação das novas funções psíquicas, bem como para aumentar o rendimento daquelas já consolidadas. Para Vigotskii (2017), “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele.” (VIGOTSKII, 2017, p. 114). Nessa direção, as tarefas propostas para a criança não devem se basear somente nos conhecimentos já consolidados, naquilo que ela já sabe e realiza de maneira independente. As

²⁷ Ressaltamos a importância de que as ações de ensino envolvam e se realizem no contexto da atividade principal da criança, em cada período de seu desenvolvimento, não somente para (ou durante) a alfabetização.

atividades que contribuem para potencializar o desenvolvimento são aquelas que desafiam a criança, sendo realizadas, inicialmente, com o auxílio de outra pessoa e que, progressivamente, pode ser feita individualmente, indicando a consolidação de determinado conhecimento.

No desenvolvimento da criança, existem ao menos dois níveis: o *desenvolvimento efetivo ou real* e o *desenvolvimento potencial* (VIGOTSKII, 2017; VYGOTSKI, 1991). O desenvolvimento efetivo ou real corresponde às funções psíquicas formadas e aos conhecimentos já consolidados e utilizados de maneira independente nas experiências e atividades sociais. Já o desenvolvimento potencial se refere aos processos em formação e incompletos; é aquilo que a criança realiza com a ajuda de outras pessoas. A distância entre o real e o potencial é identificada como *zona de desenvolvimento próximo*²⁸, que “[...] apresenta-se como um campo de possibilidades para a aprendizagem.” (ARAÚJO, 2003, p. 22). No campo das possibilidades, encontram-se os fundamentos para a elaboração dos programas de educação para os estudantes e o desenvolvimento do psiquismo. Segundo Pasqualini (2016):

Ao enfrentar sozinha uma determinada tarefa, a criança se utiliza de suas funções e capacidades psíquicas já formadas, aquilo que já se consolidou como uma conquista de seu psiquismo. A ajuda do adulto, por sua vez, é capaz de mobilizar funções psíquicas que ainda não estão formadas na criança, mas que já começam a despontar, ou seja, funções que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento: são justamente essas as funções que constituem a zona de desenvolvimento próximo da criança. (PASQUALINI, 2016, p. 90).

É essencial propor tarefas desafiadoras que os estudantes possam resolver a partir das explicações e das orientações dos professores, considerando os conhecimentos, as funções psíquicas consolidadas e principalmente aquelas que estão em formação, colocando-as em atividade. Progressivamente, as crianças superam as situações de dificuldade, ampliam os conhecimentos e consolidam as novas formações psicológicas. De acordo com Vigotskii (2017):

[...] é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, 2017, p. 115).

²⁸ No Brasil, existem diferentes traduções para denominar esse conceito, sendo consideradas sinônimos: zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento iminente.

De maneira dialética, os conhecimentos e as funções psíquicas compartilhados entre a criança e o adulto se tornam propriedades intelectuais e individuais, o que é explicado por Araújo (2003) como a “[...] interação entre aprendizado (dimensão interpessoal) e desenvolvimento (dimensão intrapessoal).” (ARAÚJO, 2003, p. 21). Na ótica de Pasqualini (2016), esses conceitos estão relacionados ao desenvolvimento das funções psíquicas. Tendo em vista que a linguagem é uma neoformação, é possível analisá-la diretamente. A escrita e a leitura são formas específicas da linguagem, o que as converte em processos psicológicos; são formações que se encontram no campo das possibilidades do desenvolvimento desde os finais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Com relação aos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, compreendemo-los da seguinte maneira: a linguagem oral é o nível de desenvolvimento real da criança. Quando ela ingressa no Ensino Fundamental, já se comunica com autonomia e domina a forma oral das palavras; ela argumenta, expressa seus interesses e relata acontecimentos. Mesmo que apresente algumas dificuldades com os tempos verbais, isso geralmente não prejudica a compreensão da mensagem elaborada. Embora seja um conhecimento efetivo, situações envolvendo a linguagem oral continuam sendo necessárias para ampliar e para elevar seu funcionamento, refinando-a. Por isso, é fundamental propor brincadeiras de papéis sociais, relatos de experiências pessoais, uso das cantigas, dramatização de parlendas e pequenos textos e brincadeiras envolvendo palavras e sua sonoridade (as rimas, por exemplo).

O nível de desenvolvimento potencial se refere à linguagem escrita. A criança conhece os materiais utilizados pelas pessoas nas situações envolvendo a linguagem escrita e utiliza-os em suas próprias brincadeiras, imitando, inclusive, as características externas do ato de escrever que observa nas outras pessoas: manuseia o papel e o lápis produzindo seus próprios registros. Ademais, ela sabe que os livros podem ser lidos e conta histórias repetindo os gestos, os ritmos e a entonação dos adultos de maneira criativa. A forma como se relaciona com a linguagem escrita e com os instrumentos produzidos para o registro e leitura se realiza de acordo com as experiências vivenciadas durante a vida. Em outros termos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que a linguagem escrita é o conteúdo principal dos processos de ensino e de aprendizagem, o nível de desenvolvimento potencial da leitura e da escrita é variável.

Com a ajuda dos adultos, as crianças em idade escolar inicial podem identificar alguns sons da voz humana (especialmente os vocálicos), registrar letras e palavras, brincar com as palavras inventando rimas e criar histórias utilizando livros. Apesar desses conhecimentos não

serem suficientes para que as crianças compreendam as especificidades que constituem o sistema de escrita na sua forma convencional, eles são fundamentais para que os professores pensem e organizem o ensino, uma vez que caracterizam a zona de desenvolvimento próximo da criança. Partindo do ‘campo das possibilidades’, as atividades realizadas na escola, enriquecidas pelas demais experiências sociais, se tornam indispensáveis para que a criança aprenda a se comunicar utilizando a escrita, compreenda sua função social e amplie seu conhecimento sobre o SEA. Assim, à medida que se conhece e se apropria da linguagem escrita, seu nível de ajuda na relação com o adulto diminui, “[...] porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha.” (VIGOTSKI, 2009, p. 351).

Organizar o processo de alfabetização de acordo com o nível de desenvolvimento significa considerar as possibilidades de aprendizagem e a atividade psíquica do estudante. Desafiá-los é fundamental, mas não se trata de propor ações que sejam impossíveis do ponto de vista intelectual (PASQUALINI, 2016). Proporcionar atividades coletivas em colaboração com os colegas e professores para depois avançar sobre as tarefas individuais se apresenta como uma possibilidade para o planejamento. Segundo Vygotski (1991):

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKI, 1991, p. 61).

A linguagem provoca intensas transformações no psiquismo humano, dentre as quais se destaca: a atividade consciente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a autorregulação da conduta, o controle e o conhecimento das emoções, a produção dos sentidos e a formação da personalidade da criança. Para que isso se realize, é fundamental envolver a palavra em sua totalidade (forma e significado). Os enlaces internos correspondem aos processos de significação e de sentido, componentes essenciais da sua estrutura. Concretamente, a escrita se apresenta na forma gráfica visual, sendo uma representação simbólica da forma oral. Tendo a palavra falada como suporte, o aspecto fonético (sonoro) se destaca no princípio da aprendizagem da escrita.

Com base nas reflexões empreendidas até o momento, podemos afirmar que uma proposta para a alfabetização promotora do desenvolvimento humano precisa considerar os elementos constituintes da palavra, as atividades-guia e o nível de desenvolvimento das crianças

no período determinado, valorizar os processos de mediação entre os estudantes e professores, promover experiências de acesso à cultura e provocar a necessidade de apropriação da leitura e da escrita nos estudantes. Finalmente, compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é essencial para orientar a prática docente para a aprendizagem da leitura e da escrita e utilizá-las para conhecer e compreender o mundo.

No capítulo seguinte, discutimos a função da palavra na formação do pensamento da criança, explicitamos o processo de apropriação da linguagem oral e escrita e analisamos a sua interferência e a colaboração para a formação das funções psíquicas superiores e sobre o comportamento cultural da criança.

CAPÍTULO 2

A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM PELA CRIANÇA

A formação da palavra se apresenta como fator essencial para a consolidação das formas de vida culturais e especificamente humanas, proporciona um salto no desenvolvimento do psiquismo e no comportamento, pois, por meio dela, o sujeito produz, amplia e transforma o *sentido* sobre si mesmo e a realidade, formando sua própria personalidade. Além disso, o uso da palavra eleva o funcionamento das funções psíquicas e provoca a autorregulação da conduta, diferenciando os seres humanos dos demais organismos vivos. É um produto histórico e resultado da necessidade de comunicação (denominação dos objetos e ações) na atividade criadora do trabalho. Por meio da palavra, abstraímos a realidade concreta e conservamos a experiência da humanidade ampliando e transmitindo-a entre as gerações.

Neste capítulo, discorreremos sobre a função da palavra na formação do pensamento da criança, destacando o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento nos primeiros anos de vida. Sistematizamos a apropriação da linguagem oral e escrita, analisando as suas características e contribuições para a formação humana com base na perspectiva da THC. A situação social e as relações intrapsíquicas foram consideradas como determinantes para a formação da linguagem e para a elaboração das formas mais complexas do pensamento. Concluimos o conteúdo deste capítulo, considerando a palavra como o elemento fundamental da linguagem oral e escrita, o que evidencia a sua relação com o desenvolvimento das formas culturais de comportamento humano.

2.1 A PALAVRA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA

Conforme explicamos anteriormente, a palavra é o elemento fundamental da linguagem. Ela transforma a consciência e maximiza a atividade das funções psíquicas. Por meio dela outras neoformações se originam, tais como: o pensamento verbal. Ele representa um salto na forma como o pensamento humano funciona. Dessa forma, buscaremos explicitar como a palavra interfere na formação do pensamento da criança. Essa compreensão se dá a partir da análise do desenvolvimento de ambas as funções (pensamento e linguagem), destacando-se o uso da palavra. O *pensamento* e a *linguagem* são funções psíquicas que se desenvolvem a partir das atividades práticas e das relações sociais. Constituem-se de maneira inter-relacionada e,

desde sua formação, refletem o movimento da luta de classes evidenciando as contradições que permeiam o processo de humanização.

Em todo caso, o máximo desenvolvimento das potencialidades humanas está condicionado à situação social em que cada sujeito está inserido, sendo considerados fatores fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento: relações sociais, experiências de acesso à cultura e os processos socioeducativos que envolvem a criança desde seu nascimento. Uma criança que estabelece situações de comunicação com os adultos e participa das atividades práticas da vida sentirá a necessidade de se apropriar da linguagem para ampliar as suas possibilidades de inter-relação com as outras pessoas. Em outras palavras, apropriar-se da linguagem é condição para que o sujeito expresse o próprio pensamento, compreenda e seja compreendido pelo outro. Além disso, é por meio da linguagem que as pessoas se apropriam, ampliam e transformam o conhecimento historicamente produzido pela humanidade; geram sentidos sobre a própria realidade e demais contextos sociais, contribuindo para a formação da subjetividade e da individualidade.

No sentido do desenvolvimento do pensamento humano, a aprendizagem da linguagem e das *palavras* transforma significativamente a forma como o pensamento funciona, tornando-o uma função psíquica altamente complexa. Inicialmente, a palavra significa as imagens mentais da consciência, separando os elementos do todo global, além de categorizar, particularizar, organizar, autorregular e significar as imagens mentais da consciência. A partir disso, e sustentado por esse processo, o pensamento passa a funcionar por meio das palavras; quando isso acontece, dizemos que está formado o *pensamento verbal*.

De acordo com Leontiev (2004), “[...] chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata.” (LEONTIEV, 2004, p. 90). Formado à base da consciência, o pensamento corresponde aos reflexos psíquicos que representam os objetos e fenômenos da realidade concreta e as relações lógicas que estabelecem entre si. Na visão de Vigotski (2009), “[...] todo pensamento procura combinar uma coisa com outra, tem o movimento, um corte, um desdobramento, estabelece uma relação entre uma coisa e outra, em suma, desempenha alguma função, algum trabalho, resolve algum problema.” (VIGOTSKI, 2009, p. 475).

Nessa perspectiva, o pensamento utiliza de forma consciente o conteúdo guardado na consciência. O desenvolvimento do *pensamento* perpassa três estágios: *sincretismo*, *complexos* e *conceitos*. A constituição das suas formas mais elaboradas se realiza com o uso da palavra. Já

a linguagem se estrutura a partir da palavra e sua principal função é a comunicação; existe e se transforma no contexto das relações sociais durante as experiências vivenciadas diariamente. A linguagem reflete e se realiza no movimento da vida e serve como veículo do pensamento porque o materializa (LURIA, 1979d; VIGOTSKI, 2009). No processo de formação da *linguagem*, destacam-se os tipos *socializada*, *egocêntrica* e *interna*, que coexistem em circunstâncias específicas e com funções distintas. A relação entre o pensamento e a linguagem só é possível por intermédio da palavra, o que se explica pelo fato de que o pensamento e a linguagem se encontram no significado da palavra, compartilhando-o. Seu encontro, no significado da palavra, produz o pensamento verbal. Ou seja, podemos verbalizar e comunicar nosso pensamento e elevar ao pensamento a realidade concreta abstraíndo-a. Por isso, o significado da palavra é considerado a unidade indecomponível que une o pensamento e a linguagem (VIGOTSKI, 2009).

O pensamento verbal e a linguagem são novas formações psíquicas que se originam na colaboração de pessoas mais experientes e na relação com a cultura. O desenvolvimento das neoformações é determinado pela situação social e pela qualidade das interações sociais que os sujeitos estabelecem entre si. Dessa forma, as neoformações psíquicas (como no caso da linguagem e do pensamento verbal) revelam um caminho de desenvolvimento do social (interpsíquico) ao individual (intrapíquico) conforme a *Lei Genética Geral do Desenvolvimento* (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKII, 2017). Isso significa que a linguagem e o pensamento verbal existem primeiro nas relações sociais. Para participar das atividades culturais da sociedade, a criança aprende, com a colaboração dos adultos, o sistema de comunicação convencional e, por intermédio das palavras, concretiza seus interesses, desejos, emoções, ideias e conhecimentos. Linguagem e pensamento verbal adquirem significado e sentido quando se realizam nas relações sociais.

No princípio do desenvolvimento, o pensamento e a linguagem percorrem vias distintas – não estão unidos desde a sua formação (VIGOTSKI, 2009). A condição necessária que proporciona seu encontro é o significado da palavra. Segundo Vigotski (2009), “[...] no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento.” (VIGOTSKI, 2009, p. 396). O estágio pré-intelectual da linguagem se caracteriza pelas articulações vocais e uso das palavras de maneira direta, instintiva ou imitativa desvinculadas do pensamento. No período da pré-linguagem, os pensamentos não se materializam na linguagem, uma vez que ambas as funções estão

dissociadas e os processos de significação se encontram em um período rudimentar de desenvolvimento.

No início da vida, os primeiros reflexos da realidade concreta são formados na consciência a partir da sensação e da percepção. De acordo com Luria (1979b), as sensações são “[...] as formas mais elementares de reflexo da realidade, os processos através dos quais o homem reflete indícios particulares do mundo exterior ou sinais que indicam o estado do seu organismo.” (LURIA, 1979b, p. 37). Os estímulos do meio ambiente (visuais, auditivos, olfativos, gustativos e táteis) afetam os órgãos dos sentidos e são processados pelas funções psíquicas elementares, convertendo-se em reflexos fragmentados da realidade. Por exemplo, quando se apresenta à criança um brinquedo com efeitos luminosos, as luzes servem como estímulos visuais que afetam os órgãos da visão; a sensação, por sua vez, registra esses reflexos na consciência da criança. Inicialmente, são incorporadas as características luminosas que se destacam no objeto em com o auxílio da percepção, outras propriedades são generalizadas, refletindo-o em sua totalidade.

No movimento de superação dos reflexos fragmentados e isolados, o processo de percepção é fundamental, pois amplia as representações dos objetos e dos fenômenos da realidade. Luria (1979b) explica que

[...] o processo de percepção (ou reflexo de objetos inteiros ou situações) é bem mais complexo. Esse processo requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.) os *indícios básicos determinantes* com a abstração simultânea de indícios inexistentes. Requer a *unificação* do grupo dos principais indícios e o cotejo do conjunto de indícios percebidos e despercebidos com os conhecimentos anteriores do objeto (grifos do autor). (LURIA, 1979b, p. 39).

Os reflexos psíquicos da realidade, registrados na consciência a partir dos processos de sensação e de percepção, produzem impressões imagéticas que formam o *pensamento sincrético*. De acordo com Vigotski (2009), o pensamento sincrético se caracteriza como um todo desordenado e confuso, acumula os reflexos psíquicos e o conteúdo sensível, formando uma totalidade. Além disso, desenvolve-se no contato da criança com os objetos a partir da mediação do adulto; “[...] nesses amontoados sincréticos de objetos desordenados, formados com o auxílio de palavras, estão refletidos, consideravelmente, os laços objetivos, uma vez que coincidem com o vínculo entre as impressões e as percepções da criança.” (VIGOTSKI, 2009, p. 176). Considerando o caráter afetivo das funções de sensação e de percepção, esse tipo de pensamento estabelece vínculo estreito com a subjetividade. Afetos, interesses e emoções se

apresentam como uma via que direciona o conteúdo do pensamento. Em outras palavras, as imagens mentais provocadas na consciência estão envolvidas por diversos sentidos, produzidos pelo sujeito na relação com o outro e com o próprio objeto/realidade.

Na elaboração do pensamento sincrético, a palavra funciona como um estímulo sonoro processado pelas funções de sensação e percepção, uma vez que são elas que predominam no início da vida. Inicialmente, as palavras que a criança ouve dos adultos, que servem como estímulos sonoros, fixam sua atenção para os objetos e fenômenos na situação social. Progressivamente, a criança compreende que as vocalizações do adulto indicam alguma coisa e isso colabora para a formação dos significados. Para Vygotski (1995), a palavra é a condição para a reorganização do pensamento, haja vista que “[...] a palavra que separa um objeto do outro, é o único meio para destacar e diferenciar a conexão sincrética.” (1995, p. 279, tradução nossa)²⁹. Ela é o elemento comum do pensamento e da linguagem e fator determinante para o desenvolvimento do significado (generalização); esse, a seu turno, é a própria palavra vista em seu aspecto interno (VIGOTSKI, 2009).

Dito isso, a interação social com as outras pessoas é condição para a superação do sincretismo, dado que as palavras superam a condição de estímulos sonoros e passam a significar as coisas do mundo. As formas elementares de comunicação se desenvolvem à medida que a criança se apropria das palavras convencionais, estabelecendo a *linguagem socializada*. Vigotski (2009) pontua que, nesse período, a palavra é compreendida como uma propriedade do objeto; não está vinculada ao pensamento e constitui uma linguagem pré-intelectual. Poderíamos considerar esse período como o de transição da palavra (estímulo sonoro) para a palavra (portadora de significado). De acordo com autor, somente por volta dos dois anos de idade as linhas do pensamento e da linguagem coincidem, produzindo o *pensamento verbal*. Corroborando desse aspecto, Martins (2011) esclarece que

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e orientação do comportamento. (MARTINS, 2011, p. 141).

Nessa perspectiva, a linguagem se torna cada vez mais útil servindo como veículo do pensamento. Isso significa que a palavra é utilizada para expressar e materializar o pensamento

²⁹ “La palabra que separa un objeto de otro, es el único medio para destacar y diferenciar la conexión sincrética.” (VYGOTSKI, 1995, p. 279).

humano, tornando-se o elemento fundamental de ambos os processos psíquicos. Assim, “[...] passando de fora para dentro, a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento [...]” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 213). A partir do encontro com o pensamento, a fala possibilita “[...] a construção do mundo na interioridade subjetiva sob a forma de *imagem consciente*.” (MARTINS, 2011, p. 142, grifos da autora).

Na palavra, o encontro da linguagem e do pensamento não representa a fusão das duas funções, mas seu redirecionamento, o qual viabiliza a superação da palavra como extensão do objeto, fortalecendo o desenvolvimento dos processos de generalização e o aspecto social da linguagem. Isso não significa que todas as palavras que a criança utiliza representam seu efetivo significado ou que todo significado encontra a palavra que convencionalmente o designa. Ainda nesse contexto, uma única palavra pode representar uma ideia completa. A palavra diferencia o conteúdo da consciência no pensamento e desmancha as imagens globais. As palavras significam as representações mentais e resgatam imagens específicas da consciência. Vigotski (2009) assim explica esse processo:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes [...] A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto. (VIGOTSKI, 2009, p. 411).

O pensamento e a linguagem se encontram no significado da palavra e revelam sua estrutura contraditória. Quando ouve uma frase, a criança não pensa em cada significado isoladamente, mas cria uma imagem completa do enunciado. Em contrapartida, o seu pensamento precisa desmembrar-se em palavras isoladas para tornar-se discursivo. Podemos explicar o funcionamento da linguagem e do pensamento a partir de um exemplo simples: a ideia contida na frase “*a menina usa um vestido amarelo e brinca no balanço*” existe no pensamento como uma imagem única. A criança não pensa em cada um desses elementos separadamente, mas forma uma representação completa da cena em sua consciência. Assim,

um único pensamento é composto por uma série de palavras. No sentido da linguagem, esse pensamento se decompõe e se distribui em palavras isoladas. É necessário utilizar todas as palavras para preservar a ideia na situação de comunicação. Cada palavra tem um significado, e a ausência ou a alteração da ordem de qualquer das palavras na oração transforma todo seu sentido e prejudica a compreensão da mensagem.

No movimento de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, o caráter subjetivo e emocional das generalizações se enfraquece, uma vez que a palavra passa a significar os objetos da realidade e suas relações reais, superando aquela comunicação unicamente sensorial e emocional. Isso representa um salto do sensorial para o racional (LURIA, 1986). A partir do uso da palavra, a criança produz as generalizações e abstrai as características e as propriedades dos objetos, analisando-os, sintetizando-os e classificando-os. Dessa forma, estabelece vínculos entre os objetos a partir das suas características físicas e funcionais; o pensamento, por sua vez, começa a funcionar por complexos, denominando-se *pensamento por complexos*. Os complexos representam a “[...] a unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física.” (VIGOTSKI, 2009, p. 180). Os objetos combinam-se a partir das suas características físicas e funcionais, e uma palavra pode indicar objetos considerados semelhantes.

O desenvolvimento do pensamento por complexos indica a superação do sincretismo, o que só se torna possível porque a criança usa a palavra para significar os objetos e elementos nas situações sociais. Dessa forma, por meio da palavra, desenvolve-se a generalização; os elementos, então, são incluídos em categorias e particularizados no pensamento. Tal processo favorece que sejam elaboradas as associações, conseqüentemente, o pensamento passa a funcionar por complexos. Além disso, a criança domina o aspecto sonoro da linguagem e utiliza seu vocabulário nas situações práticas da vida. Nesse período, a linguagem pode ser considerada, em todos os sentidos, como social. O pensamento por complexos predomina na idade escolar inicial entre os quatro e seis anos de vida.

A linguagem social se revela cada vez mais funcional à medida que os significados das palavras concordam entre a criança e o adulto. Psicologicamente, a linguagem se estrutura de forma diferenciada entre ambos. Na criança, os significados resultam de relações associativas entre as propriedades dos objetos e fenômenos. No adulto, são produto dos conceitos lógico-formais. A partir do pensamento por complexos, em que prevalece a associação entre o aspecto externo da palavra e o objeto, a formação do significado se torna mais estável. Nos primeiros anos escolares, predomina o caráter social da linguagem, e, na relação com a professora e os

colegas de turma, a criança utiliza suas palavras para socializar e para se comunicar. Nesse contexto, outra função desdobra-se da linguagem coexistindo na dinâmica da sua vida: o discurso egocêntrico.

A *linguagem egocêntrica*³⁰ acompanha a atividade da criança. É considerada uma “*linguagem para si*” que fortalece e declina entre o terceiro e o sétimo ano de vida (VIGOTSKI, 2009). Manifesta-se como um discurso instrucional que se antecipa ou acompanha as ações da criança em situações nas quais ela precisa resolver algum problema ou realizar tarefas práticas. É uma linguagem vocalizada e predicativa, sem sujeito. Em razão dessa ausência, não pode ser compreendida fora do contexto em que se realiza. Não é um monólogo, mas um discurso que orienta o comportamento e adquire função de autorregulação. O controle das ações provocado pela linguagem egocêntrica pode ser identificado em situações simples da vida cotidiana. Por exemplo, quando a professora indica o desenvolvimento de uma tarefa, é possível ouvirmos uma criança de quatro ou cinco anos repetir as instruções enquanto realiza suas ações. Por meio da fala egocêntrica, ela organiza o pensamento, controla as ações e orienta o comportamento no desenvolvimento das atividades práticas.

A linguagem egocêntrica é considerada intermediária entre a linguagem social e a interior. Nesse sentido, é reconhecida como “[...] uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior.” (VIGOTSKI, 2009, p. 430). A principal característica que a aproxima da linguagem exterior é a vocalização. A linguagem egocêntrica é estruturada pela palavra falada; logo, é sonora. No aspecto funcional, auxilia na tomada de consciência e na resolução dos problemas vivenciados nas situações práticas, servindo à orientação intelectual e ao pensamento. No seu processo de desenvolvimento (interiorização), o principal sintoma externo é o desaparecimento das vocalizações. Já na dimensão do intelecto, as mudanças que ocorrem são profundas e intensas, contribuindo para a evolução do pensamento. Para Vigotski (2009),

O declínio das manifestações externas da linguagem egocêntrica deve ser visto: como manifestação de uma abstração que se desenvolve a partir do aspecto sonoro da linguagem, aspecto esse que é um dos principais traços constitutivos da linguagem interior; como diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica em relação à linguagem comunicativa; como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de

³⁰ Originariamente, o conceito de linguagem egocêntrica foi elaborado por Jean Piaget como uma linguagem individual da criança e desapegada da situação social. Embora conserve a mesma denominação, Vigotski (2009) faz uma crítica a esse conceito, analisando-o e ampliando-o. Na perspectiva da THC, a linguagem egocêntrica tem como objetivo orientar as ações do sujeito durante as atividades práticas; é, portanto, comunicativa e socializada, gerada no contexto das relações sociais.

pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 435).

No caso da palavra falada, o aspecto sonoro é fundamental para a formação das generalizações nos primeiros anos de vida. Isso revela a importância da comunicação entre a criança e as pessoas com as quais convive. O *afeto* que permeia os diálogos, o cuidado e as formas de comunicação interferem na aprendizagem da cultura e das características especificamente humanas. As condições adequadas – interação social, uso dos instrumentos, brincadeiras, atenção e respeito – contribuem para garantir o máximo desenvolvimento das qualidades humanas (MELLO, 2007).

A sonoridade serve como estímulo que direciona a atenção para o significado da palavra do adulto. Aos poucos, a criança abstrai as propriedades dos objetos e suas características funcionais, significando as sequências sonoras que ouve. Ela também articula as próprias palavras e sua linguagem vai se tornando diferenciada à medida que desencadeia os processos de significação e de sentido e adquire a forma convencional. O domínio do sistema linguístico, a ampliação do vocabulário e o uso funcional da linguagem refletem a qualidade dos processos educativos. A aprendizagem da fala depende das interações com as outras pessoas. Nessa relação, a linguagem apropriada pela criança revela as características do seu grupo familiar ou social. Quando chega à escola, defronta-se com outras e novas palavras que incorpora ao seu vocabulário. Esse é um desafio que se coloca à escola: proporcionar situações para que as crianças aprendam a linguagem culta e compreendam a modalidade padrão da língua o, ampliando o domínio da linguagem e as possibilidades de participação nas atividades sociais, haja vista que, constantemente, somos julgados pela forma como utilizamos a linguagem.

A palavra falada predomina nas situações de comunicação, se enfraquece na linguagem egocêntrica e desaparece na linguagem interior. Os aspectos sonoros contribuem e criam condições para a formação dos significados, elevando o desenvolvimento das operações abstratas. Quando já existe uma relação estável entre o aspecto externo (sonoro) e o interno (significado) da palavra, a criança realiza operações mentais sem o auxílio da fala. O desaparecimento da palavra falada indica o fortalecimento da abstração, característica principal da linguagem interior. Isso só é possível porque a criança já consolidou e automatizou inúmeros significados com o uso da palavra. O movimento de formação da palavra provoca o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Ambos estão entrelaçados de tal modo que não se pode compreendê-los separadamente.

A *linguagem interior* é identificada aproximadamente a partir dos sete anos de idade, sendo considerada a forma mais complexa e superior de discurso (VIGOTSKI, 2009). É silenciosa e apresenta como características a ausência de sujeito, o predomínio do sentido sobre o significado, a abreviação, a aglutinação e a omissão de palavras. Conforme indica Vigotski (2009), “[...] sempre sabemos do que se trata nossa linguagem interior. Estamos sempre a par da nossa situação interior. O tema do nosso diálogo interior é sempre do nosso conhecimento. Sabemos o que pensamos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 459). Identificada como uma linguagem individual, o predicado é suficiente para que seja compreendida. A linguagem interior é um discurso sempre consciente e intencional que se mistura com os pensamentos, o que acontece quando “falamos ou repetimos internamente” as etapas de uma receita para a produção de um bolo, por exemplo. A formulação das palavras não acompanha a velocidade do pensamento, por isso, ocorre a sua abreviação, a aglutinação e a omissão. Nessas condições, o sujeito não precisa mais pronunciar as palavras, pois opera com a imagem gerada por elas em sua consciência. Dito de outra forma, o pensamento se torna verbal.

Com a formação da linguagem interior, a capacidade de abstração torna possível a atividade de operações mentais envolvendo a diferenciação e a combinação das propriedades dos objetos, da sua análise e da sua síntese. Essas operações são fundamentais para a elaboração dos conceitos, os quais transformam o modo como as pessoas compreendem e interiorizam a realidade objetiva. O conceito se apresenta como um sistema de relações funcionais e lógicas. Cada palavra suscita todo um complexo de associações revelando o vínculo entre os objetos e fenômenos.

Por exemplo, a palavra *casa* nunca se encerra na imagem mental de um tipo específico de casa. Recordamos das moradias do bairro, do lugar onde passamos a infância ou do projeto para a casa nova. Reunimos certas propriedades (como a forma e a cor) que desencadeiam outras associações. Nesse movimento, é comum despertarmos emoções e sensações que marcaram a relação concreta com o objeto, isto é, o sentido que produzimos sobre ele. O *pensamento por conceitos* eleva o funcionamento de todo o psiquismo humano em razão da complexidade das operações mentais, seu nível de abstração e controle das funções psíquicas. Entende-se o conceito como o conjunto de propriedades e de relações que refletem o movimento de determinado objeto ou fenômeno representado simbolicamente e designado por certa palavra (signo). Dessa forma, cada palavra é constituída pelo significado e pelos sentidos que caracterizam sua relação com o objeto ou com a formação social do conceito. A palavra guarda o conceito e sintetiza os complexos.

Na formação do pensamento, os conceitos³¹ se desenvolvem à base do sincretismo e dos complexos em uma relação recíproca com a linguagem por intermédio do uso da palavra. A base para os conceitos é formada nas experiências concretas com o objeto, uma vez que a sensação e a percepção se constituem como as formações centrais em desenvolvimento no bebê. Nas atividades práticas da vida e com o uso dos objetos, a criança aprende que as palavras denominam os elementos que constituem a realidade. Por exemplo, quando o adulto mostra uma boneca e diz “Olha a boneca! Ela tem cabelos e está com um chapéu na cabeça. Pegue a boneca”, nessa inter-relação, a criança descobre o objeto em suas múltiplas dimensões (propriedades e funcionalidades) e vai compreendendo que os estímulos sonoros que escuta denominam as coisas do mundo. Trata-se de um longo processo, de repetição e de intensa interação, determinado pelos diálogos que as outras pessoas estabelecem com a criança e o acesso aos bens materiais produzidos pelo trabalho humano. Para que a criança aprenda que a boneca se chama boneca e que qualquer outro tipo recebe a mesma denominação, mesmo que se diferencie em suas características (cor de cabelo, tamanho, tipo de roupa, tom de pele etc.), precisa vivenciar experiências com esse brinquedo e conhecê-lo nas formas como se apresenta.

No movimento de apropriação da linguagem e de formação dos conceitos, antes mesmo de articular as palavras, a criança compreende a linguagem do adulto. Todo o processo de diálogo e de interação com os objetos proporciona a formação das imagens mentais no pensamento. Elas passam a ser significadas, associadas e desencadeadas pelas palavras, que deixam de funcionar somente como um estímulo sonoro e se convertem em portadoras de conceitos. Por isso, quando o adulto pede que a criança busque a boneca, ela realiza facilmente essa ação. Nesse período inicial, a criança inicia o processo de apropriação do conteúdo designado por cada palavra, mas “[...] *não consegue formular* ou determinar verbalmente o conceito.” (LURIA, 1979d, p. 39, grifos do autor). Em razão desse caráter pragmático, a definição verbal não se realiza; a criança não precisa explicar o uso de cada instrumento, apenas os utiliza.

Com o gradativo domínio da linguagem e o conhecimento sobre os objetos provocado nas situações do dia a dia, a criança reelabora, amplia e refina os conceitos. Por exemplo, aprende que a palavra flor representa um conceito geral, isto é, designa todos os tipos de flores, porém, cada uma delas recebe um nome específico que as particulariza. Quando a palavra se torna portadora de um conceito, transforma-se em signo; distingue-se e provoca as imagens

³¹ Se distinguem dois *tipos* de conceitos: os espontâneos e os científicos. Entretanto, considerando a complexidade dessa temática e os objetivos desta pesquisa, não ampliamos esse conteúdo. Para compreendê-los, recomendamos a leitura dos textos de Vigotski (2009) e Luria (1979d).

mentais que representam determinado objeto, substituindo-o. Dessa maneira, a apropriação da linguagem envolve um conjunto de operações intelectuais, tais como: controle da atenção, memorização, abstração das características e síntese dos traços dos objetos, simbolizando-os por meio de representações mentais.

No pensamento, a palavra colabora para a diferenciação e para a distinção das imagens mentais e, sobretudo, para a formação dos significados e sentidos, gerando as formas mais elevadas de atividade intelectual. O uso da palavra produz o salto na forma como as pessoas significam a realidade objetiva. As imagens globais geradas na consciência, a partir das funções de sensação e de percepção, são diferenciadas. A palavra separa os elementos nas imagens globais, inserindo-os em categorias e particularizando-os no pensamento. A apropriação e o uso da palavra proporcionam a superação do sincretismo e do funcionamento do pensamento por complexos e, progressivamente, a concretização dos conceitos. Sem a palavra, o pensamento não passaria de imagens desordenadas e confusas, assim como não poderia ser expresso ou materializado, já que a palavra é o elemento que materializa o pensamento humano, tornando-o verbal.

De maneira resumida, a linguagem e o pensamento verbal são neoformações que se originam por meio da apropriação da cultura, com a colaboração dos adultos. Seu máximo desenvolvimento é determinado pelos múltiplos fatores que constituem a situação social de cada indivíduo. É necessário falar com a criança, mostrar os objetos, explicar para que servem e ajudar a identificar as sensações e as emoções, para que possam comunicá-las com clareza às outras pessoas nas situações de interação social. Para que isso se concretize, é fundamental que as pessoas se apropriem dos conhecimentos, dos produtos e dos serviços elaborados historicamente pela humanidade. Nessas condições, a aprendizagem da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento se constituem no contexto da luta de classes e revelam as contradições que perpassam a vida dos sujeitos, uma vez que têm condições de vida diferentes. Essa é uma questão política e social.

Em todo caso, a linguagem existe e adquire sentido nas relações sociais e nas atividades práticas. A palavra é a linha que costura os planos da linguagem e do pensamento. A forma como as pessoas utilizam as palavras e a amplitude do seu vocabulário são resultado das vivências que educam seu comportamento, produzem sentido e formam sua personalidade. Portanto, é necessário destacar que, nesse processo, o significado da palavra se altera e evolui, como produto das relações históricas e culturais. No desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o uso da *palavra* é a condição fundamental. É o *signo* que medeia a relação do

sujeito com o mundo exterior e proporciona sua interiorização, gerando o pensamento verbal. A linguagem é um processo vivo, que existe e que se transforma nas relações sociais. Já a palavra é a estrutura da linguagem que orienta a formação complexa do pensamento humano. Posto isso, explicitamos, na próxima seção, o desenvolvimento da linguagem oral pela criança.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

A linguagem oral compreende um sistema sonoro compartilhado entre as pessoas de uma mesma comunidade que proporciona a sua comunicação. Considerada uma neoformação, revela sua origem histórico-social e envolve as atividades práticas e coletivas por meio das quais é conservada, ampliada e transformada, além de ativar o complexo das funções psíquicas e contribuir para a constituição das formas culturais de comportamento. A condição fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral é a necessidade de comunicação, gerada socialmente desde as primeiras semanas de vida do recém-nascido pelas pessoas com as quais convive. O aspecto da comunicação precede e perpassa o desenvolvimento da linguagem oral, consolidando-se como principal função no contexto das relações sociais.

Entre as formas elementares de comunicação e o uso convencional das palavras, destaca-se um período intermediário, denominado de linguagem autônoma (VYGOTSKI, 1984). A linguagem autônoma revela a superação da situação pré-linguística e indica o princípio da apropriação da linguagem cultural. Conforme o autor, no processo de desenvolvimento da linguagem oral, distinguem-se três períodos: 1) *Período pré-linguístico ou comunicação não verbal*; 2) *Linguagem autônoma infantil*; e 3) *Linguagem verbal ou autêntica*. Reunimos as suas características no Quadro 1:

Quadro 1 – Períodos do desenvolvimento da linguagem oral da criança

PERÍODO	TEMPO DE VIDA	MANIFESTAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<i>[1] Período Pré-linguístico ou Comunicação Não-verbal</i>	Primeiras semanas – 1 ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choro, gritos, sorriso, movimentos corporais e expressões faciais, balbucios, gestos e gesto indicador. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Provocada socialmente pelas pessoas com as quais a criança se relaciona; ▪ Apresenta caráter afetivo-emocional; ▪ Pode ser compreendida somente no contexto em que se realiza e pelas pessoas que convivem com a criança.

<p>[2] Linguagem autônoma infantil</p>	<p>1 ano – 2 anos e 8 meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palavras deformadas (uma sílaba, repetição de sons ou sílabas e/ou sons isolados); ▪ Ritmo, mímica e entonação se apresentam como recursos e acompanham as palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento básico do idioma; ▪ Linguagem externa e socializada; ▪ Composição fônica das palavras diferente da convencional; ▪ Estrutura semântica diferenciada; ▪ Significado situacional e não objetal; ▪ Comunicação somente com as pessoas que compreendem o significado das palavras e em situações visuais-concretas; ▪ Caráter a-gramático, as palavras são utilizadas sem que haja preocupação com a coesão; ▪ Imitação.
<p>[3] Linguagem verbal ou autêntica</p>	<p>A partir dos 3 anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Palavra na forma convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As palavras designam objetos e ações; ▪ Ampliação do vocabulário; ▪ Superação do caráter simpráxico da palavra; ▪ Fortalecimento dos processos de significação e sentido; ▪ A palavra se interpõe como <i>meio</i> entre a criança e a realidade; ▪ Complexificação da linguagem.
<p align="center">** As mudanças no período da Linguagem verbal ou autêntica [3] ocorrem processualmente. Citamos apenas suas características iniciais.</p>			

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vygotski (1984).

O *tempo de vida* é utilizado para indicar a idade aproximada em cada período do desenvolvimento da linguagem é relativo e se diferencia conforme a qualidade das inter-relações sociais que os adultos estabelecem com a criança. A necessidade de comunicação gerada nas *relações interpessoais* e a *situação social* se apresentam como fatores fundamentais no processo de aprendizagem das palavras e caracterizam as suas etapas. Considerando esses aspectos, a seguir, explicitamos e analisamos a apropriação da linguagem oral pela criança.

O recém-nascido não estabelece comunicação com as pessoas circundantes imediatamente após o seu nascimento, mas, em geral, entre a sexta e a oitava semana de vida (LÍSSINA, 1987). Para a autora, duas condições são determinantes para o desenvolvimento das formas de comunicação: 1) *a necessidade objetiva de sobrevivência do bebê*; e 2) *a conduta do*

adulto na formação do aspecto da comunicação. No princípio da vida, as necessidades de alimentação, de proteção e de bem-estar são manifestadas pela criança por meio de reações vocais (choro e grito) acompanhadas por movimentos desordenados do corpo (agitação dos membros superiores e inferiores). Nesse período (até a sexta/oitava semana de vida), as reações instintivas (reflexos) não se constituem como um recurso para a comunicação, e sim como sintomas externos do estado emocional da criança (VYGOTSKI, 1995).

As *reações* são manifestações instintivas, desprovidas de intencionalidade e inconscientes, que refletem a situação interna do organismo. Por exemplo, a dor provoca no recém-nascido reações vocais que refletem o sofrimento; nesse caso, o choro torna-se um reflexo incondicionado e não direcionado. Entretanto, as pessoas que convivem com a criança não ficam indiferentes às suas reações, mas as satisfazem, atendendo às suas necessidades mais urgentes de nutrição, de dor e de desconforto, mesmo não conseguindo distingui-las (inicialmente). Na relação com o adulto, as necessidades da criança são atendidas, garantindo a sua sobrevivência. Socialmente, e estabelece-se o contato social entre o bebê e seu cuidador e as reações vocais diferenciam-se (VYGOTSKI, 1995). Os gritos, antes generalizados, começam a ser diferenciados e direcionados aos cuidadores. Nesse movimento, os adultos que se relacionam com a criança identificam as suas vocalizações, relacionando-as a condições específicas. Assim, é comum ouvirmos afirmações como “*esse choro é de fome*” ou “*quando ela chora assim, é porque tem dor*”.

Recuperando a segunda condição para a formação da comunicação identificada por Lísina (1987), é o adulto quem atribui às reações do bebê a função de comunicação. De acordo com Cheroglu (2014):

O adulto cuidador atende ao bebê respondendo às suas reações reflexas incondicionadas, como se elas fossem direcionadas para si, como se fossem comportamentos sociais. Ao fazer isso, o adulto inclui o bebê na atividade comunicativa, mesmo antes de ele ter condições para nela atuar. (CHEROGLU, 2014, p. 80).

A repetição das reações vocais incondicionadas no atendimento da fome, da dor e do desconforto proporciona o condicionamento dos reflexos e a diferenciação das vocalizações. Na sua constância e por interferência do adulto, são condicionadas às situações que as provocam. Segundo Vygotski (1995), no primeiro mês de vida, é identificado o reflexo vocal educado (condicionado). Para o autor, as formas elementares de comunicação se desenvolvem

em conformidade à teoria dos reflexos condicionados, destacando-se o caráter afetivo-emocional.

A atividade comunicativa evolui a partir dos dois meses de vida (LÍSINA, 1987). A voz das outras pessoas serve como estímulo sonoro e dirige a atenção da criança, assim como o toque e o aconchego provocam os processos de sensação e de percepção. Por meio das relações sociais, consolidam-se o contato social e as formas elementares de comunicação, as quais são fortalecidas pelo complexo de animação por volta do terceiro mês (ELKONIN, 1987). O *complexo de animação* refere-se ao “[...] sorriso, às exclamações e à excitação motora geral [...]” (LÍSINA, 1987, p. 287, tradução nossa)³² que a criança dirige às outras pessoas, demonstrando a sua satisfação ou seu desagrado durante as situações de contato social. Por exemplo, quando a mãe esconde seu rosto com as mãos e pergunta “*onde está a mamãe?*”, rapidamente, o bebê manifesta movimentos corporais na direção do adulto. Quando descobre seu rosto e exclama “*Achou!*”, a criança responde com um largo sorriso acompanhado por gritos, expressando a sua alegria. As formas elementares de comunicação indicam os estados emocionais.

A relação com a realidade concreta se altera significativamente a partir do quinto e do sexto meses de vida (VYGOTSKI, 1984). O bebê age de forma interessada pelos objetos e desenvolve novas formas de comportamento relacionadas aos movimentos do corpo e da voz, isto é, são observados movimentos mais firmes e precisos, “[...] rompantes de alegria, gritos por causa de algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver as crianças da mesma idade, busca por brinquedos perdidos.” (VYGOTSKI, 1984, p. 287, tradução nossa)³³. O bebê torna-se mais ativo e demonstra interesse para conhecer os elementos do mundo exterior.

As palavras do adulto proporcionam as primeiras significações da criança e direcionam sua atenção para os objetos e fenômenos da realidade concreta. Assim, “[...] a partir da ação conjunta entre nós e o bebê, conforme vamos compreendendo suas necessidades imediatas e agindo sobre elas, vamos também possibilitando a ampliação de seu universo.” (SANTOS; MELLO, 2020, p. 286). Conversar com a criança e denominar as ações nas situações de atendimento com carinho e respeito contribuem para estabelecer a comunicação, consolidando a *atividade de comunicação emocional* (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004; LEONTIEV, 2004).

³² “[...] la sonrisa, las exclamaciones y una excitación motora general [...]” (LÍSINA, 1987, p. 287).

³³ “[...] arrebatos de alegría, gritos a causa de algún movimiento desafortunado, tal vez los primeros deseos, intentos experimentales, reacciones sociales al ver niños de su misma edad, búsqueda de juguetes perdidos.” (VYGOTSKI, 1984, p. 287).

As formas de comunicação que se desenvolvem no primeiro ano de vida são meios especiais (ELKONIN, 1987), entendido como aqueles que integram o complexo de animação: o sorriso, as vocalizações, os movimentos, as expressões corporais e o gesto indicador. A criança utiliza-os em situações específicas e, como resposta, afetiva direta e “[...] todas essas reações indicam uma comunicação primária, carente do desenvolvimento da linguagem humana, no bebê.” (CHEROGLU, 2014, p. 82). Os aspectos que caracterizam o primeiro ano de vida constituem a *pré-linguagem* ou a comunicação não verbal. Nesse período, a criança mantém uma relação de dependência com as pessoas mais experientes. O adulto atende às suas necessidades e proporciona o conhecimento dos objetos que integram a realidade material. A comunicação maximiza esses processos, contudo, a ausência das palavras e da linguagem revela o maior paradoxo desse período: “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano se baseia na contradição entre sua máxima sociabilidade (devido a situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação.” (VYGOTSKI, 1984, p. 286, tradução nossa)³⁴.

A máxima sociabilidade se refere à condição de dependência do adulto para a garantia da sobrevivência, especialmente nos primeiros meses de vida. As possibilidades de comunicação do bebê são mínimas, pois ele não compartilha do sistema de linguagem convencional e precisa encontrar outras formas para se comunicar. Predominam os tipos especiais de comunicação de natureza afetivo-emocional. Essa situação se altera à medida que a criança age de forma interessada pelos objetos, sendo a sua relação com o mundo material intensificada por intermédio do adulto. Isso cria a demanda para a mudança da sua atividade principal. Apoiada na comunicação emocional direta, forma-se a *atividade objetalm manipulatória* (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004). De acordo com Santos e Mello (2020),

Conforme o professor (ou adulto cuidador) estabelece uma relação afetivo-comunicativa com o bebê, apresentando o mundo da cultura, o mesmo vai sendo afetado pelas pessoas e objetos do seu entorno, passando assim a manipular os objetos, emitir sons, sorrir, chorar, observar. E isso cria a demanda para a próxima atividade-guia, que é a *objetalm manipulatória*, quando a atividade da criança está circunscrita à situação concreta, ou seja, tudo que está ao alcance de sua percepção vira objeto de sua atenção. (SANTOS; MELLO, 2020, p. 288).

A ampliação da participação da criança na realidade concreta no final do primeiro ano de vida gera a necessidade de estabelecer uma comunicação mais efetiva com o adulto. Ou seja,

³⁴ “[...] el desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad (debido a la situación en que se encuentra) y sus mínimas posibilidades de comunicación.” (VYGOTSKI, 1984, p. 286).

para expressar-se e agir no mundo, a comunicação direta e emocional deixa de ser suficiente. É necessário denominar os objetos, as funções e as ações que povoam o mundo exterior para ser compreendida pelo outro. Para isso, precisa apropriar-se do sistema de linguagem que permeia as relações entre as pessoas da sua comunidade. Essa situação demarca a mudança da atividade principal do bebê. A comunicação direta emocional é superada pela *atividade objetalm manipulatória* e, nesse processo, são ampliadas e reelaboradas as formas de comunicação e linguagem. O engatinhar, o caminhar e as habilidades motoras contribuem para a autonomia e a exploração dos objetos. Na relação com a realidade material, as pessoas mais experientes atuam como colaboradores.

Na percepção de Luria (1986), a palavra não é um prolongamento ou uma extensão das reações vocais do bebê, mas esses sons expressam estados emocionais e tampouco podem se referir aos objetos. Eles deixam de ser suficientes à medida que o interesse da criança se desloca para o conhecimento dos elementos que constituem o mundo objetivo. O autor complementa: “[...] resulta inclusive necessária a inibição dos sons biológicos, para que a criança possa adquirir os sons do sistema de linguagem.” (LURIA, 1986, p. 30). Portanto, a partir da relação com a realidade concreta e o interesse em denominar os objetos e fenômenos do mundo exterior, o processo de desenvolvimento da comunicação e da linguagem é redirecionado; aprender a falar é uma necessidade cultural.

Ao término do primeiro ano de vida até meados do segundo, destaca-se o período da *linguagem autônoma*. De acordo com Vygotski (1984), estas são peculiaridades da linguagem autônoma: 1) *Composição fônica específica* - as palavras utilizadas pela criança não apresentam a forma convencional, mas são composições deformadas ou fragmentos de palavras, a exemplo dos sons isolados (*aaa – água*), da supressão de sílabas (*avao – cavalo*), da composição sonora repetida (*papa – comida*) dentre outras. Uma única composição sonora pode indicar uma frase completa; 2) *Semântica diferenciada* - o significado das palavras pouco coincide com as palavras dos adultos. Uma palavra designa uma série de objetos desencadeados a partir de um traço em comum; 3) *Possibilidade de comunicação somente em situações concretas* - a comunicação da criança é compreendida no contexto em que se realiza e pelas pessoas com as quais mantém estreito vínculo afetivo-social; 4) *A-gramática* - não existe preocupação em relacionar as palavras de maneira coerente do ponto de vista gramatical; as palavras mudam conforme se alteram os objetos e os fenômenos no seu campo perceptivo.

A formação das primeiras palavras ocorre por meio da imitação. A articulação e a designação correta das palavras são essenciais para se promover o desenvolvimento da

linguagem oral da criança. Nesse contexto, o uso da fala infantilizada por parte dos adultos pode resultar em problemas, “[...] pois além de dificultar a compreensão (uma palavra no diminutivo é mais complexa), dificultamos o seu processo de apropriação da fala (uma vez que a criança imita o adulto e, se o adulto imitar a criança, a criança não avança no domínio da fala).” (SANTOS; MELLO, 2020, p. 289). Também, segundo as autoras, longos momentos de silêncio e diálogos agressivos podem prejudicar o desenvolvimento da fala. Luria (1986), explica a apropriação das primeiras palavras da seguinte maneira:

O início da verdadeira linguagem da criança e a aparição da primeira palavra, que é o elemento desta linguagem, está sempre ligado à ação da criança e à sua comunicação com os adultos. As primeiras palavras da criança, diferentes de seus primeiros sons, não expressam seus estados, mas sim estão dirigidas ao objeto e o designam. No entanto, essas palavras possuem no início um caráter simpráxico, estão fortemente entrelaçadas com a prática. (LURIA, 1986, p. 30).

A formação das palavras ocorre na relação com os objetos e nas situações práticas de uso dos instrumentos, auxiliada pelo adulto e por intermédio da palavra. Por exemplo, quando a criança se aproxima da tomada e quer tocá-la com a mão, imediatamente o adulto, que conhece os perigos dessa ação, se dirige à criança dizendo: “*Não, não pode colocar o dedo na tomada, você vai levar um choque. Não pode!*”. Na situação de experimentação, a criança está envolvida com o objeto e quer descobri-lo. Para isso, utiliza os processos de sensação e de percepção, formações centrais em desenvolvimento do período e por meio das quais apreende e conhece os elementos da realidade. As palavras do adulto dão sentido e significado às ações da criança, e ela aprende que não pode colocar o dedo na tomada. Gradativamente, a partir da imitação, começa a articular a palavra *não*.

Essa situação exemplifica o que Vigotski (2009) escreveu: “a palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 485). Acompanhar essas ocorrências e interagir com a criança é fundamental. Isso demanda tempo de qualidade, clareza sobre a importância da linguagem e acesso aos objetos – aspectos que constituem e que diferenciam a situação social do desenvolvimento dos sujeitos. Assim, uma criança que vivencia esse tipo de experiência terá maiores condições de se apropriar efetivamente da linguagem.

A palavra não tem origem nos processos emocionais e nas necessidades do organismo, mas sim na realidade concreta. As primeiras palavras da criança são aquelas que ouve das outras

peças e as repete, geralmente ligadas às ações de uso dos objetos. São palavras difusas, desarticuladas e que podem designar vários objetos e ações que mantêm alguma similaridade em sua aparência externa. Por exemplo, quando articula a palavra *água*, a criança não significa somente o elemento água, mas toda uma situação tal como esta: “*estou com sede, você pode me dar água?*”. Nesse caso, uma única palavra concentra toda uma oração, fazendo com que essas palavras não possam ser compreendidas fora da situação em que são pronunciadas.

As palavras que têm relação de dependência com a realidade são consideradas de caráter simprático; ou seja, estão entrelaçadas com a atividade prática e não podem ser compreendidas fora do contexto em que se realizam. Elas são acompanhadas por gestos, por ritmo e por entonação que facilitam o entendimento da mensagem pelo interlocutor. Caracterizam e constituem um tipo de *linguagem socializada* e externa cujo objetivo é estabelecer contato e uma situação de comunicação com o outro. As primeiras palavras não têm a forma convencional, mas revelam as generalizações formadas a partir das palavras do adulto. Para Luria (1986), “[...] a criança começa a compreender a linguagem antes de utilizar as palavras.” (LURIA, 1986, p. 48). Isso se explica em situações nas quais pedimos à criança que busque um brinquedo ou faça algum movimento e ela consegue realizar a ação.

O processo de compreensão das palavras do adulto é influenciado por recursos extras, como gestos, movimentos corporais, ritmo e entonação da voz. Luria (1979d), pondera que, “[...] entre o fim do primeiro ano de vida e começo do segundo, a criança começa a assimilar as palavras do adulto em resposta às palavras ‘onde está a xícara?’, ‘onde está a boneca?’, pronunciadas pela mãe, vira a cabeça e olha para os objetos mencionados.” (LURIA, 1979d, p. 31). Para o autor, a criança ainda não domina a referência material, sendo a palavra um dos elementos da situação. A ausência de referência objetiva pode ser explicada pelo emprego mágico dos signos. Segundo Luria (1979d) e Vygotski (1995), a criança utiliza uma palavra para designar objetos que tenham similaridades externas. Assim, qualquer animal com quatro patas e focinho pode ser chamado de *au-au*, em razão da instabilidade da função designativa do objeto. É por isso que, nos diálogos com as crianças, gestos, entonação e movimentos são importantes recursos, pois facilitam a formação da referência objetiva e a superação da instabilidade designativa.

No contexto do desenvolvimento da linguagem oral, as primeiras palavras são identificadas aproximadamente entre 1a6m e 1a8m (LURIA, 1986). A partir desse período, a criança acrescenta elementos morfológicos às palavras, como os sufixos, designam os objetos e não mais objetos e ações, ampliando seu vocabulário. Desse modo, “[...] se as palavras

assumem um significado estável mais determinado, começando a designar objetos ou ações, a criança deixa de exprimir com uma só palavra as situações mais diversas, necessitando de um número maior de palavras diferenciadas.” (LURIA, 1979c, p. 33). Por volta dos dois anos, as funções da fala e do pensamento coincidem e originam o pensamento verbal, e são resultantes do encontro entre a fase dos *porquês*³⁵ e o aumento do vocabulário (VIGOTSKI, 2009). A linguagem e o pensamento se entrelaçam, mas seguem como funções distintas. A percepção, que funciona como base para a formação das neoformações, começa a se emancipar da situação imediata e visual.

No terceiro ano de vida, a articulação das palavras principia a se destacar e se assemelha às palavras do adulto. A forma convencional das palavras não indica que a criança compreendeu a relação entre o signo e o significado, mas, mesmo assim, é comemorada socialmente. Ela estabelece e mantém diálogos mais amplos com os adultos e inclusive com as outras crianças. Essas características indicam o desenvolvimento da *linguagem autêntica*. Entendemos que esse período não se encerra no curso do domínio da linguagem oral pela criança, mas se estende enquanto houver possibilidade e aspectos da linguagem a serem apropriados. Em outras palavras, o desenvolvimento da linguagem se estabiliza, mas atravessa toda a escolarização da criança. Para Luria (1986):

[...] a palavra nasce de um contexto simprático, separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação). É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua. (LURIA, 1986, p. 31).

Quando a criança se desapega da situação prática, significa que já está formada a referência objetal. Conforme explicamos anteriormente, com base em Luria (1986), o aspecto interno da palavra tem dois componentes: a referência objetal (designação/denominação dos objetos) e a generalização. Ambos constituem o significado da palavra. De acordo com o autor, entre os 3a5m e 4a, a referência objetal já está “*suficientemente formada*” e o processo de generalização continua em desenvolvimento. “Desta forma, ‘casa’ designa determinado objeto,

³⁵ A fase dos *porquês* geralmente acontece perto dos três anos. Trata-se de um período importante para a consolidação do pensamento verbal e para a formação da relação entre fala e pensamento envolvendo os processos de significação e de sentido. A interação e a qualidade das explicações que recebe das pessoas mais experientes, no contexto da sua situação social, promovem enormes saltos no desenvolvimento do psiquismo e do comportamento, principalmente no aspecto da autorregulação e das abstrações.

‘xícara’ outro, ‘ursinho’ um terceiro. No entanto, isto não significa que a esta idade esteja acabado o desenvolvimento da função designativa da palavra.” (LURIA, 1986, p. 46).

Nesse período, conjuntamente com a fala socializada, a criança desenvolve a *linguagem egocêntrica* e a relação entre a fala e as ações se altera, passando de consequência para o acompanhamento e depois para o princípio das atuações. Assim, a *palavra* se transforma em *meio* que se interpõe entre a criança e a realidade. Nesse contexto, a criança sustenta diálogos com outras pessoas, falando sobre objetos e acontecimentos que não estão em seu campo visual. Superar o caráter simpráxico da palavra é essencial para a formação dos processos simbólicos de representação da realidade revelando sua dialética.

O uso consciente das palavras eleva os processos de generalização, envolvendo-os em um movimento de transformação. A atividade simbólica exige intensos processos de formação, podendo não se desenvolver completamente. O significado da palavra não é imutável, mas se altera e se modifica (VIGOTSKI, 2009; LURIA, 1986). Isso também serve para o *uso* das palavras; sempre buscamos dentre as significações aquela que mais corresponde ao contexto da situação. Uma palavra não tem um único significado, além disso, esse é envolvido pelo sentido. Luria (1986) explica-os da seguinte maneira:

O “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces. Junto a este conceito de significado podemos distinguir outro, habitualmente designado com o termo “sentido”. Por sentido, entendemos o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados. (LURIA, 1986, p. 45).

A produção do significado das palavras envolve inúmeras experiências que interferem no desenvolvimento das generalizações e na internalização das informações do mundo objetivo. De maneira geral, as palavras coincidem em seus significados; socialmente, há um significado impregnado em cada palavra que possibilita a comunicação entre as pessoas. O significado é um produto social. As condições afetivas e emocionais atravessam o significado e influenciam na forma como os sujeitos internalizam e significam o conteúdo material. Os afetos, as emoções, os sentimentos e as lembranças que envolvem o significado constituem seu aspecto subjetivo e produzem o sentido. Todas as experiências e emoções vividas e acumuladas durante

a vida na relação com o objeto interferem na produção do significado e principalmente do sentido. Na concepção de Vigotski (2009):

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

O significado corresponde à noção geral sobre alguma coisa; é o elemento de referência para a elaboração dos sentidos. A sua estabilidade se refere ao fato de que a alteração do significado das palavras acontece ao longo do tempo, sendo um resultado do uso social e da evolução do sistema linguístico. Diferentemente, o sentido reflete uma dinâmica individual e se modifica constantemente, o que permite que uma mesma palavra seja utilizada em contextos diferentes indicando relações distintas sobre um mesmo objeto ou fenômeno. Tom de voz, ritmo e entonação são resultado do sentido, constituindo-se recursos que expressam com qual sentido o indivíduo está utilizando determinada palavra.

No movimento de compreensão dos significados, as crianças brincam inventando novas palavras. Entre o terceiro e o quarto anos de vida, criam palavras “[...] conservando os traços concretos do objeto e o sistema de sufixos que designam determinado modo de ação do objeto [...]” (LURIA, 1979d, p. 33), por exemplo, *fechador* (porta), *dirigidor* (motorista) e *passarinhãoção* (passarinho grande). Essa condição de uso das palavras é bem explorada na obra *Marcelo, marmelo, martelo*, escrita por Ruth Rocha (1976). Nesse texto, a autora apresenta o inconformismo do menino Marcelo com relação às palavras. Para a personagem, as coisas deveriam se chamar por nomes diferentes; então, começa a criar palavras. Materiais como esse podem ser utilizados em sala de aula com as crianças engendrando situações artificiais para a produção de novas palavras de forma divertida. É possível, com isso, ampliar o repertório vocabular, explorar as construções gramaticais e enriquecer os processos de significação e sentido.

De acordo com Luria (1979d), entre o terceiro e o quinto anos de vida, a criança se apropria da referência material e do significado concreto da palavra. Ela aprende, desse modo, que cada palavra designa, identifica e significa algo ou alguma coisa. Nesse período, a criança ainda está apegada ao caráter prático ou concreto da palavra, por isso, não consegue

compreender metáforas, ironias ou sentido figurado de uma palavra ou de expressão. A linguagem se caracteriza pelo significado literal das palavras. A fala, nessa etapa, apresenta forma convencional, conforme a qualidade das relações que os mais experientes mantêm com a criança e a situação social em que está inserida. A maneira como se relaciona com a linguagem é exemplificada por Luria (1979d): ao apresentar uma frase para a criança (entre os cinco e seis anos) e solicitar que conte o número de palavras, fará isso somente com aquelas que indicam objetos concretos; depois, inclui as palavras que nomeiam objetos e ações. É somente quando a criança domina a leitura que consegue identificar todas as palavras enunciadas. A formação da referência objetal não encerra a produção da significação. O processo de generalização se intensifica, envolvendo operações de categorização, de síntese e de análise das informações dos objetos e fenômenos do mundo exterior.

A *função simbólica da palavra*, como um signo que representa outra coisa (objeto, fenômeno, função, ação, seres, sentimentos e emoções), ocorre de maneira progressiva no curso do desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Dominar a linguagem verbal não é a regra que encerra a compreensão da relação entre signo e significado. A apropriação da linguagem oral se destaca nos primeiros anos de vida da criança e, por ser determinada socialmente, gera profundas transformações no funcionamento do psiquismo e na produção das formas de comportamento cultural, promove a participação da criança nas atividades sociais e fortalece os processos de significação e de sentido interferindo na formação da sua personalidade. Na escola, os usos e as funções da oralidade são ampliados, colaborando para o desenvolvimento da autonomia e da confiança. A relação com o pensamento se estreita produzindo a *linguagem interior*, em que a criança opera mentalmente com a palavra.

A necessidade de comunicação se revela como a principal condição para a aprendizagem da linguagem. Dessa maneira, a compreensão sobre a gênese das formas de comunicação dos bebês, que caracteriza o período da pré-linguagem, é essencial para entender a dialética da apropriação da linguagem oral que se destaca nos primeiros anos da vida. Esse processo exemplifica como ocorre o desenvolvimento das FPSs, que nascem das relações sociais (intersíquicas) e se transformam em propriedades individuais (intrapíquicas), conforme a *Lei Genética Geral do Desenvolvimento* (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKII, 2017).

Nas primeiras semanas de vida, o bebê não diferencia as sensações que afetam o seu corpo e não consegue identificar a causa do seu desconforto. A criança não chora com a intenção de comunicar ao outro que sente fome ou dor, mas as vocalizações funcionam como reações provocadas a partir de determinado estímulo que afeta o seu corpo. Então, o adulto entende que

a criança precisa ser atendida, e isso o impele a fornecer o alimento, acalentar, higienizar e proporcionar o bem-estar, muitas vezes se antecipando às necessidades. Nessas condições se encontra a gênese das formas de comunicação humana. Progressivamente, essas reações vão se tornando direcionadas e diferenciadas. A criança sorri quando está bem ou se movimenta de maneira agitada quando algo a incomoda. A comunicação pré-verbal funciona de maneira bastante elementar e revela o estado emocional da criança, orientada pela afetividade.

A partir desse período, o campo perceptivo se amplia e os objetos despertam o interesse da criança à medida que, de alguma forma, estimulam seus órgãos sensoriais; ela os descobre colocando-os na boca, cheirando-os, pegando-os e sentindo-os. Isso se explica, pois as funções psíquicas de sensação e de percepção se apresentam como as formações centrais em desenvolvimento neste período. Culturalmente, os objetos proporcionados às crianças são os brinquedos e eles representam os elementos reais que ainda não podem ser manipulados por elas. Não deixamos, por exemplo, que as crianças utilizem o fogão, pois ele é um utensílio perigoso; entretanto, oferecemos-lhes um fogão de plástico e, na brincadeira de faz de conta, mostramos como ele funciona, criando situações imaginárias.

A partir da atividade com os objetos e na relação com as outras pessoas, a comunicação emocional deixará de ser suficiente, pois somente a linguagem estruturada pela palavra proporcionará a comunicação e a compreensão das ideias, dos desejos e dos interesses. Assim, aprender os nomes dos objetos e dos fenômenos é indispensável para a participação nas situações sociais e, para isso, é necessário inibir as reações biológicas, ressignificar as formas de comunicação e redirecionar o curso do desenvolvimento da linguagem.

A aprendizagem das palavras se origina a partir da imitação das palavras que escuta das outras pessoas. O que queremos dizer é que a interação com o objeto não é suficiente para o desenvolvimento da linguagem. A mediação do outro é fundamental e estabelecer situações de diálogo é condição para a apropriação das palavras. Dessa maneira, quando a criança indica determinado objeto, precisamos nomeá-lo e conversar sobre a situação desencadeada, questionando “*O que você quer? Ahh, você quer a água? Vou pegar a água. ÁGUA!*”, ao invés de simplesmente entregar a água. As situações do cotidiano são ricas oportunidades para o processo de humanização dos sujeitos. É na vida que as crianças experimentam as coisas, ampliam suas relações interpessoais, educam seu comportamento e produzem sentido sobre si mesmos e sobre a realidade em que estão inseridas.

No sentido do desenvolvimento humano, a linguagem oral provoca um salto no psiquismo. Transforma-se na formação central em desenvolvimento entre o primeiro e o

terceiro anos de vida, enquanto os processos educativos diretamente relacionados à sensação e à percepção se convertem em suas linhas acessórias (VYGOTSKI, 1984). A linguagem oral, dessa forma, *transforma as funções psíquicas elementares*, a começar pela percepção, *contribui para a produção das neoformações*, dentre as quais destacamos a imaginação e o ato voluntário, *complexifica o pensamento, proporciona a generalização e a produção do sentido e significado*, fundamentos das operações mentais, e *altera e reestrutura a atividade consciente*. Assim, de maneira dialética, a própria *linguagem* se amplia, modifica e tem a potencialidade para alcançar seu *máximo desenvolvimento*.

A palavra altera significativamente os processos de percepção, convertendo-os em função mediatizada (superior) que proporciona a superação da relação direta e imediata com a realidade. De acordo com Vygotski (1984), “[...] o significado das palavras começa a mediar os processos psíquicos [...]” (VYGOTSKI, 1984, p. 362), amplia as operações mentais e envolve a categorização, a síntese e a análise das informações da realidade objetiva no âmbito mental. Em razão do fortalecimento dos processos de generalização, sobre o fundo da percepção, no final do terceiro ano, a criança desenvolve as condições necessárias para emancipar-se das situações imediatas e visuais.

Os processos de significação e de sentido formados a partir da palavra se complexificam e organizam o pensamento da criança. A palavra separa os objetos e os fenômenos da situação global. Segundo Vygotski (1984), “[...] na palavra o número de vínculos e representações do objeto é maior que a simples percepção do objeto.” (VYGOTSKI, 1984, p. 360). Preenchidas de sentido e de significado, as palavras acumulam vivências no curso da vida e contribuem para o desenvolvimento da imaginação e dos processos criativos. Quando escolhe, dentre as inúmeras possibilidades, o significado das palavras utilizado em determinada situação, a criança age conscientemente elevando o funcionamento do psiquismo.

A palavra promove um salto nas formas de comportamento, provoca o autocontrole da conduta e eleva o pensamento e a comunicação. Luria (1986) explica que, “[...] ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em instrumento do pensamento e meio de comunicação.” (LURIA, 1986, p. 37). De acordo com o autor, a palavra duplica o mundo, tornando possível às pessoas operarem com os objetos mentalmente quando estão presentes e ausentes. Essa condição afeta de maneira significativa as funções psíquicas de atenção e de memória, direcionando os processos de seleção e de conservação (atenção) e de

registro, de conservação e de recuperação (memória)³⁶ das informações provenientes do mundo exterior provocados pelos diferentes estímulos sensoriais. A reorganização e a autorregulação das funções psíquicas promovem as formas culturais de comportamento, afetando a atividade consciente da criança e tornando-a mais concentrada e refinada, promovendo operações mentais cada vez mais complexas e abstratas, como é o caso da linguagem escrita, tratada a seguir.

2.3 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

A leitura e a escrita são as mais complexas manifestações da linguagem, pois contribuem para o desenvolvimento das FPSs e apoiam os processos de comunicação e de expressão do pensamento. Na sociedade moderna, o domínio da linguagem escrita tornou-se condição para a plena participação dos sujeitos nas atividades práticas e culturais da vida em sociedade, ou seja, “[...] a apropriação da escrita se torna um dos requisitos básicos para que os indivíduos se humanizem e conquistem pertença social efetiva, haja vista que ambas se firmam, cada vez mais, como lastros da sociedade moderna.” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017, p. 338).

A aprendizagem da linguagem escrita está entrelaçada com a palavra falada e se constitui como conteúdo principal dos primeiros anos escolares e, sobretudo, da vida cultural da criança. Isso acontece porque a linguagem escrita se apresenta como uma das mais democráticas e principal via de acesso aos conhecimentos e bens elaborados historicamente pela humanidade. Por meio da leitura e da escrita, as pessoas conhecem a própria realidade e os diversos contextos sociais; afetadas pelo conhecimento, produzem *os sentidos* que formam a própria personalidade. Ao dominar a leitura e a escrita, cada sujeito torna-se capaz de utilizar as inúmeras fontes e recursos (impressos e digitais) para acessar informação e se apropriar do conhecimento. Dessa forma, o texto escrito se consolidou como um instrumento de poder sobre as pessoas e, por meio dele, é possível manipular e/ou emancipar os sujeitos, projetando a educação e a trajetória do desenvolvimento histórico-social. Por isso, o processo de alfabetização das crianças não deve ser reduzido a uma aprendizagem única e associacionista do sistema linguístico, mas desenvolvido a partir de situações significativas cujo conteúdo provoque a produção dos sentidos pelas crianças.

³⁶ Citamos os processos que identificados nas funções psíquicas da atenção e memória com base no seguinte texto: *Curso de psicologia geral. Vol.3. Atenção e Memória* (LURIA, 1979c).

A linguagem escrita não é um hábito psicomotor. O traçado das linhas, o desenho das letras, a habilidade viso-motora e o desenvolvimento da coordenação motora das mãos são aspectos necessários para a aprendizagem da escrita, mas insuficientes para a apropriação da linguagem. Ensinar uma criança a ler e a escrever precisa ultrapassar os limites das habilidades caligráficas e ortográficas e envolver a atividade psíquica, isto é, colocar em operação funções como a memória, a atenção e o pensamento verbal, gerando novas e superiores formas de comportamento cultural. Isso não significa abandonar os trabalhos manuais com as crianças, mas inseri-los em situações que tenham sentido e que priorizem a formação da linguagem, considerando que “[...] o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa)³⁷. Os *signos-simbólicos* se referem às palavras (signos) materializadas por meio de registros gráficos visuais (símbolos). No caso da escrita, os símbolos correspondem às letras e aos sinais de pontuação, os quais demarcam os recursos específicos da oralidade, a exemplo da pausa, do ritmo, da entonação e dos estados emocionais.

No princípio da aprendizagem da leitura e da escrita, a criança já domina um sistema simbólico. A palavra falada é o meio que substitui os objetos da realidade concreta a partir da sua abstração. A linguagem oral funciona como *simbolismo de primeira ordem* – produz uma relação direta entre o objeto e a representação. Por exemplo: a palavra peixe desencadeia os processos de significação e de sentido que provocam a imagem mental de um animal aquático, revestido por escamas, com cauda e nadadeiras. Diferentemente, a palavra escrita é um registro gráfico da sequência sonora que representa o objeto. Constituiu-se em uma via indireta, um *simbolismo de segunda ordem* que representa a palavra, a qual, por sua vez, substitui o objeto. Isso revela que “[...] a linguagem escrita é formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, a sua vez, signos de objetos e relações reais.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa)³⁸. Para o autor, transformar o signo escrito em simbolismo de primeira ordem (que representa diretamente o objeto) é o desafio que se apresenta no processo de alfabetização.

³⁷ “[...] el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

³⁸ “[...] el lenguaje escrito está formado por un sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral que son, a su vez, signos de objetos y relaciones reales.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

A linguagem escrita é um sistema elaborado culturalmente pelas pessoas. No caso do sistema alfabético³⁹, seus caracteres (letras) representam os sons da fala (CAGLIARI⁴⁰, 1990). Então, a palavra falada é o meio que se encontra entre a linguagem escrita e os objetos e fenômenos reais. A escrita é a representação dos sons da fala, o desenho da voz, e “[...] pode ser entendida como um instrumento de reprodução da voz humana. Contudo, ela é muito mais que a pintura da voz. Tornou-se a principal ferramenta do conhecimento [...]” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017, p. 338). Superar a relação simbólica secundária e tornar a linguagem escrita uma via direta para a representação de ideias, de sentimentos, de emoções, de informações, de conhecimentos e de objetos é essencial para que se converta em uma função psíquica altamente abstrata, funcional e complexa.

A origem do desenvolvimento da linguagem escrita está nos signos visuais, sendo o principal deles o gesto indicador (VYGOTSKI, 1995). Ele é considerado a escrita no ar e se entrelaça com o signo escrito a partir do *desenho* e da *brincadeira* (VYGOTSKI, 1995). O *desenho*, envolvido com o gesto indicador, é identificado como primeira condição para a apropriação do signo escrito. No princípio, as manifestações gráficas são desapegadas da fala e do gesto. A criança deixa marcas no papel e depois denomina seus registros. Não existe uma intenção sobre o que vai registrar e ela altera facilmente o enredo da sua produção. Em outras palavras, ela explica seus registros e em outro momento redefine-os, diferenciando da explicação original. Nesse período, uma prática entre os professores consiste em perguntar à criança sobre os elementos que constituem o desenho, identificando-os com as palavras que os designam. Essa instabilidade se refere à inexistência de planejamento – desenvolvida processualmente a partir da formação do pensamento verbal. À medida que desenvolve a linguagem oral, a palavra falada passa a acompanhar e orientar as ações (gestos). Sob essas circunstâncias, altera-se a forma como a criança utiliza o desenho.

Na relação com o desenho, a criança “[...] aponta com o gesto o que pretende representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa o gesto.” (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa)⁴¹. Para representar a chuva, produz gestos que indicam o movimento dos pingos de água que caem das nuvens; o lápis funciona como uma extensão da própria mão e firma no papel as gotas de chuva, completando o gesto. As marcas

³⁹ As características do sistema de escrita alfabética são explicitadas e analisadas em um tópico específico do próximo capítulo.

⁴⁰ Embora não seja um autor da THC, mas da Linguística, Cagliari produziu importantes contribuições sobre a alfabetização e sobre o conhecimento do sistema alfabético de escrita.

⁴¹ “[...] señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto.” (VYGOSTKI, 1995, p. 186).

deixadas no papel são uma continuidade dos gestos articulados no ar. Dessa forma, “[...] os primeiros desenhos da criança, suas garatujas, são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra.” (VYGOTSKI, 1995, p. 187, tradução nossa)⁴². O desenho é o símbolo do signo visual.

O gesto indicador contribui para o desenvolvimento da função simbólica no desenho, enriquecido pela linguagem oral. Quando nos referimos ao gesto indicador não se trata de qualquer gesto, mas daquele que indica e que comunica algo ou alguma coisa. O gesto desprovido de sentido e de significado é tal qual a palavra sem sentido e significado, um som vazio, um movimento no ar. Os registros gráficos se constituem como um prolongamento do gesto indicador e fixam o gesto no papel. Nesse período, a memória serve como apoio para a elaboração dos desenhos que se tornam cada vez mais definidos. Por isso, a criança desenha como se estivesse relatando (VYGOTSKI, 1995). Processualmente, ela se emancipa do gesto e utiliza o desenho como uma via direta de representação dos objetos, convertendo-o em signo símbolo – especialmente no estágio da escrita pictográfica.

Os *jogos infantis* constituem a segunda condição para a formação do nexo entre o gesto e a linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995). No sentido do desenvolvimento humano, as *brincadeiras e os jogos de papéis sociais* são identificados como a atividade principal no período pré-escolar, entre os três e seis anos de vida (ELKONIN, 1987). A relação objetiva e o desenvolvimento da linguagem oral provocam o interesse da criança para participar dos fenômenos da vida social. Entretanto, objetivamente, não pode dominar as operações que os mais experientes realizam nas atividades culturais (FACCI, 2004). Somente na brincadeira é possível reproduzir as ações específicas dos adultos, “[...] resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro.” (FACCI, 2004, p. 69). Dessa maneira, por meio dos jogos protagonizados, a criança reconstitui a atividade humana, o trabalho e as relações sociais – conteúdo fundamental da atividade lúdica (ELKONIN, 2009).

Durante os jogos infantis, os objetos reais assumem funções diferenciadas de acordo com as semelhanças externas que apresentam com o brinquedo imaginário, “[...] passam facilmente a significar outros, os substituem, se convertem em seus signos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 187, tradução nossa)⁴³. Um lápis se transforma em uma seringa capaz de curar o

⁴² “[...] los primeros dibujos de los niños, sus garabatos, son más bien gestos que dibujos en el verdadero sentido de la palabra.” (VYGOTSKI, 1995, p. 187).

⁴³ “[...] pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 187).

paciente doente com uma única injeção. Por meio dos movimentos da criança (gestos), os objetos assumem outra função e se tornam signos. Segundo Vygotski (1995), dois fatos explicam a conversão do brinquedo em signo independente: 1) *na brincadeira, tudo pode ser tudo* - os objetos podem tornar-se qualquer coisa, e o gesto atribuí ao brinquedo a condição de signo; 2) *designação verbal convencional do objeto* - quando as crianças antecipam o enredo da brincadeira, denominam convencionalmente os elementos incluídos no jogo, designando-os a novas funções.

As crianças reconhecem o objeto, o lápis, por exemplo, mas, para a situação do jogo, entram em acordo e o convertem em seringa. Dessa forma, organizam o espaço e elaboram toda uma história, vivenciando, na brincadeira, as atividades dos adultos a partir da própria experiência adquirida no dia a dia. Demonstram a forma como as pessoas lidam com os acontecimentos, reproduzindo instruções ou orientações que ouvem dos adultos. Por isso, na brincadeira, a médica pede que o paciente fique deitado, passa o álcool no algodão e higieniza o local da injeção, aplicando-a. Enquanto isso, a mãe-criança diz para o bebê (muitas vezes uma boneca) “*não vai doer, é só uma picadinha*”. As crianças identificam convencionalmente o objeto e voluntariamente o transformam em outro. Em razão da sua alta abstração, esse processo promove um salto na formação da função de representação simbólica.

Os signos visuais guardam a gênese da escrita simbólica. A criança fixa os gestos no papel e nos brinquedos e estabelece uma relação simbólica com os objetos. Progressivamente, desapega-se do gesto e suas ações se baseiam na *nova* condição. Portanto, a conexão dos gestos com o desenho e o jogo infantil, enriquecido pela linguagem oral, constitui o fundamento para a compreensão do signo escrito, ou seja, de que a escrita é uma representação sonora e finalmente, que substitui o objeto real. Mello e Bissoli (2015) ponderam que os gestos, o desenho e o faz de conta são formas de expressão que “[...] guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais.” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 142).

A relação dos gestos (signo visual) com o desenho e o jogo infantil concentra o fundamento para a apropriação do signo escrito e perpassa o período da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Esse período foi pesquisado e analisado por Luria (2017), a partir de uma série de experimentos envolvendo crianças que não sabiam ler e escrever. O autor organizou situações que exigiam dos participantes o uso da escrita para recordar objetos ou pequenas sentenças ditadas. Propositalmente, o número de frases

apresentadas excedia a capacidade de memorização das crianças. Então, o pesquisador entregava lápis e papel e solicitava que utilizassem para anotá-las. Algumas crianças relutavam, afirmando que não sabiam escrever. Logo, o experimentador explicava que os adultos escrevem quando precisam se lembrar das coisas, tomam notas. Assim, em cada sentença ditada, a criança escrevia.

A partir das situações artificiais, Luria (2017) estabeleceu os estágios do desenvolvimento da linguagem escrita, desde a sua pré-história até a escrita simbólica. Os estágios foram denominados como: 1) *Pré-instrumental*; 2) *Atividade gráfica diferenciada*; 3) *Escrita pictográfica*; e 4) *Escrita simbólica*. Esses aspectos estão organizados no Quadro 2:

Quadro 2 – Estágios do desenvolvimento da linguagem escrita

ESTÁGIO	TEMPO DE VIDA	CARACTERÍSTICAS
<i>[1] Pré-instrumental</i>	3 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rabiscos (traços, marcas e linhas) indiscriminados e sem valor funcional; ▪ Imitação dos aspectos externos da escrita.
<i>Fase não-diferenciada⁴⁴</i>	3 – 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinais indiferenciados com valor funcional instável.
<i>[2] Atividade gráfica diferenciada</i>	4 – 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traços, marcas e formas diferenciadas; ▪ Inserção dos fatores de número e forma; ▪ Signo auxiliar da memória.
<i>[3] Escrita pictográfica</i>	5 – 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhos como forma de escrita; ▪ Registros gráficos servem à memória e a comunicação.
<i>[4] Escrita simbólica</i>	A partir dos 6/7 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso das letras do alfabeto para escrever (signo e símbolo); ▪ A escrita serve à memória, comunicação e concretização do pensamento.

Fonte: Elaborado e sistematizado pela autora com base em Luria (2017).

Reutilizamos a expressão *tempo de vida* para orientar a idade em que cada estágio se constitui no desenvolvimento da escrita da criança. Assim como explicamos anteriormente, trata-se de uma idade aproximada, pois, para a THC, o desenvolvimento da criança é determinado pela situação social do desenvolvimento, que define as características e a formação psíquica em cada etapa da vida. Nessa direção, as idades indicadas podem variar entre as crianças conforme a qualidade das relações sociais e as condições objetivas de vida. Com base

⁴⁴ Luria (2017) não explicita esse período como um dos estágios do conjunto do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita. Com base no autor, identificamo-lo como uma *fase* do processo com características específicas.

nisso, apresentamos e analisamos, nas subseções a seguir, as características dos estágios da escrita, desde a sua pré-história até a escrita simbólica propostos por Luria (2017).

2.3.1 Estágio pré-instrumental

No estágio pré-instrumental, destaca-se a ausência do valor funcional dos registros produzidos pela criança. As marcas e as linhas que traçam no papel são consideradas rabiscos indiscriminados, pois imitam os aspectos externos que constituem a escrita e reproduzem os movimentos manuais das outras pessoas. De acordo com Luria (2017), “[...] escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares.” (LURIA, 2017, p. 150). Os registros são produzidos à base da percepção e guardam o vínculo com os signos visuais. É um prolongamento dos movimentos apreendidos pela imitação. O adulto segura o lápis, movimenta a mão e deixa marcas no papel; imitar a sua escrita significa reproduzir essa sequência de ações. Por isso, existe uma semelhança externa entre a forma da escrita do adulto e os registros gráficos da criança, geralmente em linhas e traçados contínuos.

No estágio pré-cultural, a escrita não está associada à linguagem oral. Isso significa que a compreensão de que a escrita é o desenho da voz é uma condição que precisa ser ensinada. Luria (2017) pontua que, “[...] frequentemente, observamos nas crianças pequenas um fenômeno peculiar: uma criança a quem havíamos pedido que anotasse sentenças [...] inverteu algumas vezes a ordem normal da escrita e pôs-se a anotar sem ouvir o que tínhamos que dizer.” (LURIA, 2017, p. 150). Também, as marcas que deixa no papel não contribuem para a comunicação, tampouco são utilizadas como auxiliares da memória. Os registros gráficos não desempenham função mnemônica (LURIA, 2017), não colaboram para a atividade de memorização e podem prejudicar os processos de recordação.

O período de transição para o próximo estágio do desenvolvimento da escrita é identificado como a *fase da escrita gráfica não diferenciada*. Os registros gráficos permanecem com o aspecto externo indiferenciado, contudo, a criança utiliza as marcas e as linhas traçadas no papel como signos que ajudam a memória (LURIA, 2017). É uma escrita baseada em sinais topográficos, que consistem em sinais estáveis e dotados de significado. Nos experimentos de Luria (2017), as crianças manifestavam o uso desse sistema da seguinte maneira: “[...] em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória.” (LURIA, 2017, p. 157).

O conteúdo lembrado e indicado em cada anotação é orientado pelos interesses e pelas emoções.; nem sempre coincide com o conteúdo dado, pois os sinais topográficos não apresentam qualquer semelhança externa com o objeto.

Essa fase revela certa instabilidade. A criança utiliza os sinais topográficos como signos auxiliares, mas pode esquecê-los e retornar aos rabiscos não funcionais. Na visão de Luria (2017), a partir dessa nova relação com a escrita, os sinais reorganizam o comportamento e indicam a existência de um significado, ainda que desprovidos de conteúdo próprio, além de ampliar e intensificar o funcionamento das funções psíquicas. A criança reconhece os registros e utiliza-os para indicar alguma coisa. Entretanto, nem sempre eles representam o conteúdo inicial, haja vista que suas ações são direcionadas por interesses subjetivos e emocionais. Ela realiza sua própria “leitura” muitas vezes imitando os movimentos dos adultos: passa o dedo embaixo de cada registro, acompanhando-o com os olhos.

Esse processo evidencia como as formas culturais e sociais de comportamento são internalizadas pelas crianças. No caso da memória, por meio da relação com as outras pessoas, os instrumentos culturais proporcionam a sua ampliação e a sua autorregulação. A escrita é um instrumento externo que controla artificialmente os processos internos da memória. Dito de outra forma, a memória voluntária é uma função intrapsíquica gerada na situação social e que se converte em função intrapsíquica (individual). Essa condição da escrita como auxiliar da memória, ou seja, de que o texto escrito pode ser lido e que ele guarda determinando conteúdo, é compreendida progressivamente pela criança, mesmo antes de usar convencionalmente o sistema alfabético de escrita.

Os registros gráficos utilizados não revelam um conteúdo específico, mas servem à memória e são identificados como signos ostensivos (LURIA, 2017). Os sinais que a criança marca no papel ajudam a compreender a relação funcional da escrita. Indicam que alguma coisa foi anotada e que precisa ser recordada. Entretanto, quando ela “lê” suas anotações, pode recordar-se de outros elementos que se distinguem daqueles que se propôs a escrever. Desse modo, por meio da escrita a criança dá seu primeiro passo na direção da cultura “[...] e tendo ligado, pela primeira vez, o objeto lembrado com algum tipo de signo, a criança deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico.” (LURIA, 2017, p. 160-161).

2.3.2 Atividade gráfica diferenciada

A atividade gráfica diferenciada se caracteriza pelo uso dos signos auxiliares da memória, que objetivamente se apresentam como meio entre o conteúdo dado e o lembrado. Os registros gráficos se alteram e incorporam formas diferenciadas, condição essa que contribui para o desenvolvimento da atividade simbólica. A primeira forma de diferenciação das marcas produzidas pela criança envolve o reflexo rítmico (LURIA, 2017). Uma frase longa é representada por uma escrita longa e uma sentença pequena é anotada com traços mais curtos. Isso revela um vínculo primitivo com a linguagem verbal e “[...] a produção da criança deixou de ser um simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se seu reflexo – embora de forma muito primitiva,” (LURIA, 2017, p. 162-163). Nesse estágio do desenvolvimento da escrita, os registros gráficos revelam características elementares dos objetos, com destaque ao discurso egocêntrico, além de a fala antecipar os movimentos da criança.

A partir dos seus experimentos, Luria (2017) identificou que os fatores de *número* e de *forma* contribuem para a diferenciação dos registros gráficos. Quando o pesquisador envolvia no conteúdo das sentenças o fator *número*, a criança se baseava na quantidade para realizar suas marcas. Com base nesse teórico, ilustramos uma possibilidade de atividade gráfica diferenciada incluindo o elemento número. Para escrever a frase “*dois passarinhos estão na árvore*” poderiam ser marcados dois sinais pequenos (passarinhos) e o traçado de uma linha comprida para notar a árvore. De maneira ainda mais expressiva, a *forma* e seus aspectos constituintes, como a cor e o tamanho, proporcionam outras alterações. Outro exemplo pode ser utilizado para demonstrar essa situação: “*a bola branca está no chão*”. Um contorno circular poderia indicar a bola, o papel branco identifica sua cor e mais uma linha no chão e todos os elementos estariam representados. São desenhos geralmente constituídos por traços e marcas que apresentam semelhanças com as formas geométricas.

Os registros gráficos diferenciados servem à memória e revelam o desenvolvimento da função simbólica. De acordo com Luria (2017), a inserção dos elementos de quantidade e forma “[...] levavam a criança à pictografia. Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa.” (LURIA, 2017, p. 166). A partir dos fatores de número e de forma, os registros adquirem aspectos que lembram os desenhos e, com o auxílio do adulto, a criança começa a compreender que pode utilizá-los para escrever. Essa é a condição para a superação da atividade gráfica diferenciada.

2.3.3 Escrita pictográfica

A escrita pictográfica é o “[...] *primeiro uso da escrita como meio de expressão* [...]” (LURIA, 2017, p. 168, grifos nossos) e se manifesta na etapa pré-escolar a partir do uso dos desenhos. Nesse período, os desenhos já apresentam forma definida e contemplam os detalhes que constituem o objeto real, funcionando como símbolo. A possibilidade de se utilizar o desenho como uma forma de escrita precisa ser ensinada e pode ser explorada em diferentes situações. É possível solicitar que as crianças representem, a partir de desenhos, determinada ideia, conteúdo ou acontecimento, o que confere ao professor uma oportunidade para explicar que os desenhos funcionam como meio de expressão, isto é, servem à comunicação quando representam algo ou alguma coisa.

De outras formas, pode-se trabalhar com a escrita a partir dos desenhos, utilizando-os para registrar um acontecimento vivenciado pela turma ou uma música que aprenderam durante a semana. Outra possibilidade se apresenta nas atividades de experimentação: na Educação Infantil, é comum realizar com as crianças o experimento de acompanhamento do crescimento de uma planta de feijão. Dentro de um copo plástico, coloca-se um grão de feijão envolvido em um algodão umedecido com água, provocando o seu desenvolvimento. Em poucos dias, o grão brotará e evidenciará o crescimento da planta. Nessa atividade, as crianças observam e ajudam na manutenção da vida da planta, colocando-a em um espaço iluminado pelo sol e fornecendo-lhe água. Nessa situação, os desenhos podem ser inseridos como forma de registro do desenvolvimento da planta. Cada dia, as crianças realizam desenhos sobre a atual etapa e as respectivas características⁴⁵. Assim como os povos primitivos, a criança pode utilizar desenhos para escrever e ler suas anotações sem alterar o conteúdo dos registros.

A escrita por desenhos proporciona a apropriação do signo cultural. Segundo Luria (2017), a criança estabelece uma relação dual com o desenho: como um componente da atividade lúdica (brincadeira) e como linguagem (escrita). Durante a brincadeira, o desenho é uma via para a experimentação, serve para misturar formas e realizar composições criativas sem a preocupação de comunicar alguma coisa. Diferentemente, na escrita, o desenho é utilizado com base na intencionalidade e como um signo simbólico com função determinada culturalmente. Nesse sentido, entende-se que o desenho pode ser utilizado de diferentes formas

⁴⁵ Esse exemplo de atividade, para o desenvolvimento da escrita simbólica utilizando desenhos, foi apresentada pela Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Batista Serrão em uma das reuniões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATH).

pela criança e que convertê-lo em um instrumento de comunicação e expressão do pensamento está entrelaçado com o desenvolvimento da atividade simbólica.

A pictografia existe quando, intencionalmente, os sujeitos utilizam os desenhos como forma de escrita, para expressar determinada ideia, conceito ou pensamento. Dessa forma, a escrita pictográfica consiste em uma via direta de representação dos objetos, ou seja, uma atividade simbólica de primeira ordem. A criança desenha as coisas e, no caso dos fenômenos abstratos (conhecidos), utiliza símbolos para representá-los. A linguagem oral não constitui um aspecto intermediário, mas funciona como um complemento. Essa condição diferencia os desenhos (pictogramas) da escrita simbólica alfabética, pois, “[...] diferentemente da escrita, esta etapa da linguagem é, aliás, simbólica de primeira ordem. A criança não representa as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos” (VYGOTSKI, 1995, p. 193, tradução nossa)⁴⁶. De acordo com o autor, a apropriação da linguagem escrita e da atividade simbólica envolvendo o signo escrito e os símbolos requer a compreensão de que, além de desenhar as coisas, é possível desenhar as palavras, a linguagem. A escrita simbólica convencional (alfabética) é, por fundamento, um sistema de códigos que substitui os sons e as composições sonoras da voz humana. É um sistema de escrita fonográfico (CAGLIARI, 1990).

A criança se encontra em um nível avançado da pictografia quando “[...] o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos.” (LURIA, 2017, p. 179). Isso indica a possibilidade de desapego dos desenhos e a condição para o desenvolvimento da escrita simbólica alfabética. As situações em que os pictogramas são insuficientes para a representação contribuem para gerar a necessidade de encontrar novos sistemas de linguagem. Por exemplo, solicitar a escrita de elementos abstratos como sensações, emoções, sentimentos ou ações específicas.

A transição entre o estágio pictográfico para a escrita simbólica alfabética ocorre geralmente entre o final da Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017). É necessário ressaltar que esse período é, também, de mudança na atividade principal da criança. As relações sociais e as atividades práticas que a criança vivência criam a demanda para a próxima atividade. As brincadeiras e os jogos de papéis sociais são superados (no sentido da atividade principal) pela *atividade de estudo*⁴⁷ (ELKONIN, 1987). Na escola, as crianças se deparam com uma organização específica

⁴⁶ “A diferencia de la escritura, esta etapa del lenguaje es, además, simbólica en primer grado. El niño no representa las palabras, sino los objetos y las representaciones de tales objetos.” (VYGOTSKI, 1995, p. 193).

⁴⁷ Considerando a temática da pesquisa e a complexidade desse conceito, não ampliamos o conteúdo sobre a *atividade de estudo* para não correr o risco de abordá-lo de maneira superficial. Citamos a atividade de estudo, pois a apropriação da linguagem pela criança perpassa esse período do desenvolvimento infantil. Para a

de espaço e de tempo; são agrupadas e trabalham com a colaboração dos professores; respeitam horários pré-determinados (entrada, intervalo e saída) que interferem de maneira direta no controle do comportamento. Desde os anos finais da Educação Infantil, ressalta-se o ensino da linguagem escrita, conteúdo principal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, as intensas transformações no psiquismo da criança se realizam com base da apropriação da linguagem escrita.

Para além dos experimentos realizados por Luria (2017), nas análises elaboradas por Martins, Carvalho e Dangió (2017) constam que “[...] o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas, as quais denominamos como pré-gráfica e subetapa do simbolismo gráfico.” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017, p. 343). Apresentamos, brevemente, cada uma delas com base nas proposições das autoras:

- *Subetapa pré-gráfica*: a criança compreende que existe uma correspondência entre a fala e a escrita, que as palavras faladas podem ser representadas graficamente. Utiliza símbolos para escrever, contudo, não estabelece uma relação estável entre os fonemas e os grafemas. A fala é a referência concreta para o ensino da escrita e a análise sonora das palavras envolve a percepção (captação e discriminação dos sons) e os processos de isolamento e aglutinação dos sons, substituindo os fonemas por letras. Essa situação se manifesta na escrita a partir do uso das letras, mesmo que não coincidam com os sons equivalentes. Na leitura, a criança se esforça para decodificar, mas a palavra “lida” não condiz com a forma escrita, “[...] ela precisa ultrapassar a conexão aleatória fonema/grafema convertendo o som em signo. Trata-se, pois, da compreensão do significado das letras e das sílabas tanto na articulação da fala quanto da escrita.” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017, p. 344);
- *Subetapa do simbolismo gráfico*: a criança utiliza de maneira mais estável as correspondências fonográficas e busca na linguagem oral esclarecer as dúvidas para a escrita das palavras. Grafa algumas palavras de maneira diferente da forma convencional, em razão do apoio na palavra falada.

No processo caracterizado pelas duas subetapas (pré-gráfica e simbolismo gráfico), a criança estabelece uma nova relação com o sistema simbólico e compreende que a escrita está

compreensão do conceito atividade de estudo, recomendamos a leitura dos textos de Davídov (1988) e de Elkonin (1987).

vinculada à linguagem verbal. Além disso, pode registrar as palavras que pronuncia, escrevendo-as com letras. Para as autoras,

[...] o avanço do estágio da escrita pictográfica em direção à escrita simbólica subordina-se à capacidade abstrativa da criança, pela qual ela apreende que o ato de escrever é guiado pela palavra a ser escrita. Contudo, a compreensão da linguagem escrita por meio da linguagem oral, caracteriza os primórdios da fase da escrita simbólica, uma vez que o pleno domínio da escrita demanda a fusão entre ambas, pela qual a escrita passa a objetivar a linguagem interna firmando-se como ato efetivamente simbólico. (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017, p. 343).

Na fase de transição da pictografia para a escrita simbólica alfabética, prevalece o aspecto fonético. As crianças concentram as suas ações para o uso dos sons e dos símbolos e não conseguem, muitas vezes, se atentar aos significados. A compreensão dos significados se identifica a partir da consolidação da escrita simbólica alfabética, próximo estágio do desenvolvimento da linguagem escrita. Segundo as pesquisadoras, a automatização da relação fonográfica redireciona “[...] a consciência para o universo de significados grafados por meio das palavras e, igualmente, para o uso da escrita como registro do pensamento” (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017, p. 344).

2.3.4 Escrita simbólica

Na escrita simbólica, a criança utiliza as letras para registrar, consolida as relações fonográficas e o significado predomina sobre o aspecto fonético (sonoro). Ademais, domina a estrutura da escrita e pode voltar sua atenção ao significado das palavras, utilizando-as à serviço da comunicação e da compreensão do texto lido. Por isso, o conteúdo dos textos e das atividades propostas às crianças merecem especial atenção, pois se tornam as primeiras fontes de leitura, produzindo inúmeros sentidos sobre a importância, sobre o uso e sobre as possibilidades da linguagem escrita. Outros elementos são inseridos na relação com a escrita e se referem à ortografia, à sintaxe e à morfologia, submetendo o texto às normatizações da língua e tornando-o mais refinado. As atividades de escrita e de leitura se tornam gradativamente mais qualitativas e fluentes, por intermédio da educação escolar. Luria (2017) assevera:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o

mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (LURIA, 2017, p. 188).

A escrita simbólica é o produto de um longo processo de desenvolvimento da linguagem e de compreensão da estrutura da escrita. A condição para a apropriação do signo escrito está nos signos visuais, principalmente no gesto indicador, aquele que, conforme explicamos anteriormente, fixa a ação da criança no papel produzindo um registro. O nexo que estabelece com o desenho e com os jogos contribui para a formação da representação simbólica, enriquecida pelas designações verbais. O gesto é fixado no papel por meio dos desenhos e atribui distintas funções aos brinquedos durante os jogos infantis. A criança estabelece uma nova relação com o desenho e com os brinquedos, haja vista que substituem concretamente (simbolicamente) os objetos; ela se envolve com o signo-simbólico, fundamento para o desenvolvimento cultural da escrita. O uso do lápis e do papel, a imitação dos aspectos externos da escrita das outras pessoas, o reflexo rítmico, o uso dos sinais topográficos, as marcas e linhas diferenciadas, os desenhos e os pictogramas são tentativas que geram a compreensão da escrita na criança. Portanto, concordamos com as proposições de Luria (2017), de que são as ações da criança, em colaboração com o adulto e balizadas pelas condições objetivas de vida, que produzem a compreensão dos seus atos.

O processo de alfabetização requer o trabalho com os aspectos sonoros das palavras, com a compreensão da função social e cultural da linguagem, com a consciência dos sons constituintes da palavra falada (fonemas) e com seus equivalentes gráficos (letras). Esse aspecto estruturante da linguagem escrita precisa ser contemplado nas ações de ensino, pois, automatizadas as correspondências fonográficas, a atenção se concentrará no significado das palavras e nas possibilidades da linguagem. Trata-se de superar as relações entre fonemas e grafemas e incorporá-las como *um* dos elementos constituintes da aprendizagem linguagem escrita. É a superação da escrita como simbolismo de segunda ordem (desenho das palavras) e sua transformação em simbolismo de primeira ordem (representação dos objetos) que a convertem em uma via para a expressão e para materialização do pensamento, o que está diretamente relacionado à qualidade e ao conteúdo da alfabetização, além das experiências envolvendo o uso social da leitura e a escrita.

Por isso, durante o ensino da linguagem escrita, é fundamental organizar ações para que as crianças aprendam a utilizar a escrita para se comunicar com as outras pessoas, concretizando ideias, informações e conhecimentos. Sobretudo, é essencial que aprendam a usar a leitura e a

escrita para acessar os conhecimentos e bens culturais, produzindo e reelaborando os sentidos sobre os fenômenos da vida. Assim, os professores são peça central para a organização qualitativa da apropriação da linguagem escrita e colaboram diretamente para a formação cultural dos estudantes.

Na condição de sujeitos alfabetizados, a escrita não se mantém permanentemente como simbolismo de primeira ordem, mesmo automatizadas as relações fonográficas. Por exemplo, diante da dificuldade de escrever uma palavra incomum ou desconhecida, a pessoa alfabetizada volta a utilizar como apoio a linguagem oral. Frequentemente articula a palavra, ouve com atenção e escolhe os símbolos convencionais que a substituem. Pensar no aspecto sonoro coloca em atividade funções psíquicas como a *percepção* (discriminação auditiva), a *atenção* (isolar ou unir sons da fala), a *memória* (recuperar os símbolos gráficos) e o *autodomínio da conduta* (escolher dentre as possibilidades, as letras que representam os fonemas). Conforme pontua Mello (2010), “[...] o processo de aquisição da leitura e da escrita é, também, processo de formação da inteligência e da personalidade, formação da disposição e das atividades em relação ao conhecimento.” (MELLO, 2010, p. 338). Isso requer a organização intencional do ensino escolar, por meio de situações que provoquem a *necessidade de aprender e dominar a linguagem escrita* (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2010; MELLO; BISSOLI 2015; LURIA, 2017).

A apropriação da linguagem escrita exige certo grau de abstração (VYGOTSKI, 2009), a qual é necessária para a compreensão, para a manipulação das relações fonográficas, para as operações mentais envolvendo a linguagem interior e para a sua concretização e em razão da condição específica da linguagem escrita – uma comunicação do tipo monológica na qual o interlocutor está parcial ou completamente ausente. Vigotski (2009) esclarece que “[...] a situação da escrita exige da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor.” (VIGOTSKI, 2009, p. 314). No curso da aprendizagem da leitura e da escrita, a abstração se amplia, intensificando-se os processos de análise e de síntese. Sobre o funcionamento do psiquismo da criança em situação de alfabetização, o autor explica:

[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 318).

Desde a sua pré-história, a apropriação da escrita se apoia em funções psíquicas básicas e pouco desenvolvidas. Portanto, a aprendizagem da linguagem escrita provoca o desenvolvimento das formações psicológicas da criança e, por esse mesmo processo, também se transforma. No que tange à relação entre a linguagem escrita e o desenvolvimento das FPSs, nesta seção, reconhecemos a formação da memória voluntária, pois consiste em uma das principais funções da própria linguagem. Contudo, mudanças na percepção, na atenção, na imaginação e no pensamento também ocorrem de maneira intensa, principalmente em razão do fortalecimento das operações lógicas. A base para as funções psíquicas e neoformações na idade escolar são a tomada de consciência e a arbitrariedade (VIGOTSKI, 2009). A aprendizagem da linguagem escrita constitui um dos momentos mais importantes para a formação humana e cultural da criança.

2.4 A PALAVRA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

A formação da *linguagem* e do *pensamento verbal* se destaca nos primeiros anos de vida da criança, realizando-se nas relações sociais (intersíquicas) e se convertendo em funções psíquicas individuais (intrapíquicas) com a colaboração dos adultos. No sentido do desenvolvimento humano e do funcionamento do psiquismo, essas neoformações estão entrelaçadas com a atividade dominante e são determinadas pela situação social. A atividade-guia não é aquela que se realiza com mais frequência ou com mais tempo, mas a que promove as maiores mudanças no psiquismo humano (LEONTIEV, 2017). Constituem as principais mudanças no psiquismo da criança: as *neoformações* (linguagem, pensamento verbal, imaginação e operações lógicas) e a *transformação das funções psíquicas elementares em superiores* - sensação, percepção, emoção, sentimentos, memória e atenção, cujo traço essencial é a *autorregulação* (PASQUALINI, 2016).

Não poderíamos analisar a apropriação da linguagem (oral e escrita) e a formação do pensamento verbal sem considerar as atividades-guia⁴⁸. Elas perpassam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e completam a totalidade do fenômeno. Apresentam-se de tal modo imbricadas que a *função* de comunicação é identificada como conteúdo da *atividade de comunicação emocional* dos bebês. Na relação com os elementos da realidade objetiva e em colaboração com os adultos, a *atividade objetal manipulatória* supera a comunicação direta e

⁴⁸ Para uma melhor compreensão desse conceito, recomenda-se a leitura de Leontiev (2004) e de Elkonin (1987).

provoca a necessidade da apropriação da linguagem cultural pela criança. A linguagem é ampliada nas *brincadeiras e nos jogos de papéis sociais* e consolidada na *atividade de estudo*. Por meio das atividades e na relação com as outras pessoas, a linguagem se realiza e adquire significado e sentido.

No caso da linguagem e do pensamento, a palavra é o instrumento (signo) que se interpõe entre o sujeito e a realidade concreta. Significado e sentido são elementos fundamentais da palavra que se desenvolvem no contexto das atividades práticas e culturais, sendo determinados pela situação social. O domínio da linguagem, a ampliação do vocabulário e o uso das palavras para a comunicação e como expressão do pensamento dependem das experiências proporcionadas pelas pessoas que têm relação afetiva com a criança. Assim, as funções psíquicas se beneficiam e se transformam a partir da palavra, principalmente em razão do aspecto da autorregulação. É possível controlar o próprio pensamento e internalizar (voluntariamente) as formas culturais de comportamento provenientes da sociedade, da educação, da ciência, da arte, da religião e da filosofia. Esses elementos contribuem para a formação da *personalidade*, uma vez que produzem, por meio da palavra, os inúmeros sentidos sobre a própria existência e os contextos sociais que caracterizam a sociedade.

Com o auxílio das pessoas mais experientes, a criança aprende a utilizar os instrumentos e ferramentas criados historicamente, denominando-os e compreendendo a sua função social. Os objetos guardam os *processos de objetivação*, que correspondem às atividades física e intelectual incorporadas e fixadas nos instrumentos (LEONTIEV, 2004; MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011). Assim, a palavra que designa o instrumento contempla os elementos objetivados sobre ele, conserva os conhecimentos produzidos pela humanidade e acumula a experiência histórica. Enfim, é a fonte para a apropriação da cultura (LURIA, 1986).

A palavra estrutura os *tipos* de linguagem verbal e escrita. Seu desenvolvimento é provocado pela necessidade de comunicação. Por meio da linguagem oral, a criança denomina os objetos que constituem a realidade objetiva e apreende as funções dos instrumentos, comunicando-se com as outras pessoas e expressando seus pensamentos, os quais, inicialmente, se baseiam em seus interesses e sentimentos e, posteriormente, em ideias, argumentos e conhecimentos. No ensino da linguagem escrita, o desafio é convertê-la em simbolismo de primeira ordem – uma via direta para a concretização do pensamento. Trata-se de um processo contraditório, em que é necessário compreender a escrita como uma representação da palavra falada, automatizar a relação entre fonemas e grafemas e desapegar-se da linguagem oral como

meio entre a escrita e o objeto, tornando a linguagem escrita enriquecida pela linguagem oral, mas independente dela.

É importante que os aspectos fonéticos (sonoros) sejam ensinados e explorados a partir de situações que tenham sentido às crianças. Incorporadas as correspondências fonográficas, a atenção se voltará ao significado dos textos e da linguagem. Martins, Carvalho e Dangió (2017) explicam esse processo a partir do conceito de *figura-fundo*⁴⁹. Para as autoras, no princípio da alfabetização, a relação entre fonemas e grafemas é a figura que se realiza sobre o fundo das expressões globais da linguagem oral, textos e frases. O domínio do pareamento envolvendo os sons (fonemas) e as letras (grafemas) o converte em fundo na aprendizagem da linguagem escrita, enquanto a linguagem oral, os textos e as frases se transformam em figura. Em todo caso, é necessário que a apropriação da fonética e do significado utilize a palavra como unidade das tarefas propostas para a alfabetização. Falamos utilizando palavras e escrevemos com palavras, as quais contêm o sentido da linguagem e do pensamento verbal. Qualquer parcela menor interrompe a comunicação e prejudica a compreensão da mensagem. A palavra é o elemento fundamental da linguagem oral e escrita.

Além disso, a palavra é o elemento essencial para o desenvolvimento da própria linguagem e condição para a apropriação da escrita, considerando que: *proporciona a formação dos significados e sentidos; coloca em atividade os processos lógico-abstratos de categorização, de análise e de síntese; interfere na formação da personalidade; promove as neoformações; favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; serve à comunicação e ao pensamento; e transforma a atividade da consciência*⁵⁰. As palavras atribuem significado às imagens sensíveis, e os reflexos psíquicos da realidade se formam por meio das palavras (PASQUALINI, 2006). Nesses aspectos reside a importância da palavra para a formação psíquica da criança.

Não se trata da organização do ensino para a alfabetização, conforme propunham os métodos analíticos, mas em contemplar a dialética do desenvolvimento da linguagem. Utilizar com fluência a leitura e a escrita, dominando-as nas situações sociais que as exigem em favor da comunicação, da compreensão, da expressão de ideias e da argumentação coerente. Isso

⁴⁹ Para Martins (2011), a *figura-fundo* é um princípio elaborado pela psicologia de *Gestalt*, “[...] na segunda década do século XX em contraposição à lógica atomística predominante na ciência moderna” (MARTINS, 2011, p. 48). A autora explica o uso desse princípio da seguinte maneira: “[...] uma figura seria qualquer processo emergente de um fundo e, em termos de ação, a principal atividade realizada por um organismo em um dado momento. A figura atenderia a um contorno definido, a um limite, que a separaria do que a rodeia. O fundo seria contínuo, circundando e comportando a figura. A emergência de um processo como figura contra o todo (ou fundo) organizacional seria, então, determinada pela tarefa requerida.” (MARTINS, 2011, p. 48).

⁵⁰ A contribuição da linguagem para a consciência humana foi explicitada e analisada no capítulo anterior.

implica desenvolver a linguagem oral, entender as características do sistema simbólico de escrita alfabética, automatizar as relações entre fonemas e grafemas e distribuir a atenção à semântica do texto. Na sequência, realizamos algumas considerações sobre como a palavra se destaca no processo de desenvolvimento humano, reunindo elementos analisados neste capítulo a partir da THC.

2.4.1 A palavra como signo dos signos

Na perspectiva do desenvolvimento humano, a palavra se destaca na constituição da linguagem, da formação do pensamento e das FPSs, sendo fator fundamental para o processo de humanização das pessoas. Em razão da sua importância, Vigotski (2009) definiu a *palavra* como o *signo dos signos e unidade de sentido da língua*. Isso significa que a palavra é o elemento central da língua, que codifica a realidade objetiva, transforma a consciência e elabora o mundo do pensamento. Como explicamos anteriormente, a linguagem é um sistema de códigos produzido historicamente nas atividades práticas a partir da necessidade de comunicação – sua função principal. A palavra é o núcleo desse sistema. Por meio dela, as coisas do mundo e as relações reais se duplicam, isto é, existem no plano material e mental. De acordo com Luria (1996):

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se duplica. O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deles. (LURIA, 1996, p. 32).

Na criança, as imagens mentais que formam o conteúdo sensível da consciência, produzidas na relação direta com o objeto a partir das funções de sensação e percepção, se tornam diferenciadas. As imagens globais se desmancham em parcelas menores – cada elemento é designado por determinada palavra e o pensamento se torna mais organizado e lógico. Seu conteúdo se torna altamente manipulável à medida que o sujeito se apropria da linguagem. Por intermédio da palavra, a *imagem mental da flor*, que a criança conheceu a partir das suas vivências, nas relações da vida cotidiana e com as outras pessoas, é identificada *pela palavra flor*. Dessa forma, sempre que ouvir a palavra flor saberá do que se trata, pois a relação entre o objeto e o signo já existe em seu pensamento. Não precisará mais estar na presença da

flor para saber o que significa essa palavra. Por meio da palavra, o conteúdo da consciência é identificado e se torna objeto do pensamento, subordinado à vontade (autorregulado).

Na linguagem, a palavra é o elemento que possibilita a comunicação. Falamos por palavras, somos compreendidos e compreendemos as outras pessoas *com e por meio* das palavras. Até mesmo quando não falamos (linguagem oral), utilizamos palavras. Elas estão nos gestos, nas mímicas, nos desenhos, nos movimentos corporais e até no olhar. A atividade humana usa a palavra como instrumento (signo), projetando-a na consciência; assim, agimos e reagimos a partir dela. As palavras codificam a experiência humana (LURIA, 1986), decodificam o conteúdo pensado, tornando-o inteligível aos outros e materializam o pensamento. Aquilo que existe de forma abstrata na consciência pode ser comunicado às outras pessoas. Se as palavras codificam a experiência humana e elaboram representações mentais sobre a realidade objetiva, também concretizam o conteúdo do pensamento. Em uma situação de diálogo, identificam-se ambos os processos: de materialização do pensamento (aquele que comunica) e de compreensão da realidade (quem escuta). As palavras permitem que um elemento da realidade concreta seja objeto da linguagem e do pensamento, existindo no plano material e no plano mental.

A palavra não é somente um nome que identifica algo ou alguma coisa, mas um conceito constituído pelos processos de significação e de sentido (VIGOTSKI, 2009). Abriga as experiências vividas pelos sujeitos na relação com o objeto ou fenômeno e aquelas transmitidas entre as pessoas. Na palavra, a experiência da humanidade se acumula, é conservada, modificada e transmitida entre as gerações (LURIA, 1986). O aspecto interno da palavra evolui e se transforma, tendo em vista que, durante a vida, as pessoas vivem situações diferentes com a realidade objetiva refinando os significados e redefinindo os sentidos. Nessa dialética, uma palavra que representa determinada coisa (objeto, fenômeno, sentimento, emoção, ação, ser vivo etc.) desencadeia todo um complexo de associações e suscita inúmeros sentidos que, por sua vez, direcionam o comportamento humano, isto é, a maneira como o sujeito compreende, lida e age diante de determinada situação. Por isso, a palavra é o elemento vivo da linguagem que reflete o movimento da vida e forma a personalidade humana.

Por exemplo, a palavra *almoço* tem um significado social; todos que a conhecem sabem o que significa. Entretanto, para cada sujeito, o uso dessa palavra desperta sentidos, recordações e emoções específicas que marcaram a sua relação prática com o fenômeno. Para algumas pessoas, a palavra almoço pode estar associada ao alimento fresco e à refeição saudável que desfrutará depois do trabalho, junto com a família; para outros, pode produzir preocupação,

dor e sofrimento, pois não sabem se terão com o que se alimentar. Da mesma maneira, um terceiro sujeito, ao tomar conhecimento dessa situação e ao ouvir a palavra almoço, pode se comportar de diversas formas, desde manter-se indiferente até manifestar indignação e solidariedade àquele que sofre. Isso quer dizer que, dialeticamente, as palavras produzem e reelaboram os sentidos tanto quanto suscitam os sentidos, formando a personalidade e refletindo-se no comportamento “*o que eu faço com isso/diante disso*”. Luria (1986) utiliza outra situação para exemplificar essa condição:

[...] utilizaremos a palavra ‘cachorro’. Para a criança pequena, cachorro pode ser tanto algo horrível, se foi por ele mordida, como algo muito agradável, se cresceu junto a seu cachorro e está acostumada a brincar com ele. A palavra ‘cachorro’ possui um sentido afetivo e neste consiste a essência da palavra. Na etapa seguinte, por trás da palavra ‘cachorro’, já aparece uma experiência concreta (ao cachorro se pode dar de comer, o cachorro vigia a casa, o cachorro briga com o gato, etc.). Ou seja, por trás da palavra ‘cachorro’ estão encerrados uma série de imagens diretas, imediatas, práticas, e que correspondem às situações. (LURIA, 1986, p. 52-53).

Uma palavra desencadeia uma série de associações, e esse repertório é determinado pelas experiências que os sujeitos vivem ao longo da vida, de acordo com as condições objetivas que possuem e a situação social em que estão inseridos, fator fundamental para a formação dos sentidos e da própria imaginação. Uma pessoa que teve experiências afetivas com o cachorro, terá uma referência das características do animal, pois elaborou um significado comum sobre o que é um cachorro. Embora o significado seja o mesmo, em uma perspectiva histórica e cultural, o sentido provocado por essa palavra se diferencia entre as pessoas. O sentido se transforma no movimento das atividades práticas e forma a palavra, tornando-a uma portadora de conceitos. Contraditoriamente, a palavra é formada nas atividades práticas e se relaciona com elas, modificando-as, evidenciando a dialética desse processo.

Para a criança, a palavra é a condição para que reconheça o mundo, identifique os objetos e relações reais, manipulando-os no pensamento. Por meio da palavra, ela elabora conceitos e significa a realidade objetiva. Isso só é possível com a mediação do outro, da pessoa mais experiente que já utiliza a linguagem. A criança não aprenderá que o cachorro se chama cachorro se ninguém a ensinar ou utilizar essa palavra no contexto das relações sociais e práticas. A palavra existe e sobrevive nas relações humanas e sociais, transformando-as. Um sujeito que se apropria da linguagem mudará seu comportamento, integrando-se de forma mais efetiva nas atividades práticas da sociedade. A apropriação da palavra é a principal condição para a humanização, para o domínio da linguagem e para a constituição do pensamento lógico.

A palavra direciona o comportamento humano, primeiro como estímulo afetivo provocado pelas outras pessoas e depois como aspecto da própria linguagem. No próximo capítulo, explicitamos os aspectos fundamentais para a organização do ensino para aprendizagem da escrita, com base nos pressupostos da THC.

CAPÍTULO 3

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

A linguagem existe e se realiza nas relações sociais. As inter-relações que as pessoas estabelecem entre si e as atividades práticas (individuais e/ou coletivas) se constituem como espaço de formação e de transformação da linguagem. Nesse processo, a palavra se apresenta como fundamental, como condição para a educação e para a humanização dos sujeitos. Por meio da palavra, o conteúdo pensado se torna compreensível ao outro. Ela denomina as coisas da realidade concreta e os fenômenos subjetivos, conecta os pensamentos, proporciona associações entre as imagens mentais e objetos do mundo, de acordo com os processos de significação e sentido, determinados pela qualidade das relações sociais e sobretudo, pela situação social do desenvolvimento em que o sujeito está inserido. A palavra materializa o conteúdo pensado e abriga as experiências vividas pelas pessoas. A palavra reflete o movimento da vida.

Tendo como base os elementos discutidos nos capítulos anteriores sobre a apropriação da linguagem oral e escrita, identificamos alguns aspectos que contribuem para o trabalho pedagógico com as crianças na escola, em uma tentativa de fornecer subsídios para instrumentalizar a prática docente. Considerando o papel fundamental da palavra para a formação e para o desenvolvimento da linguagem, evidenciamos como as características sonoras da palavra podem ser utilizadas no processo de alfabetização das crianças, de acordo com os pressupostos da THC. Para tanto, neste capítulo, destacamos os elementos que colaboram para o desenvolvimento da linguagem e da oralidade na escola, relacionando-os com diferentes recursos educativos de acordo com as características que envolvem esse processo na Educação Infantil, período em que a linguagem é identificada como a formação central em desenvolvimento (VYGOTSKI, 1984). O relativo e crescente domínio da linguagem oral converte-a no nível de desenvolvimento real sobre o qual se ergue a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contextualizamos, de maneira resumida, a constituição do sistema de escrita alfabética e seus princípios fundantes. Após compreendermos a relação entre a palavra oral e a escrita, apresentamos o *método de análise sonora da palavra* e seus encaminhamentos teórico-metodológicos como contributo para a organização do ensino para a alfabetização das crianças.

Finalmente, analisamos como a apropriação da leitura e da escrita colabora para o desenvolvimento cultural do sujeito.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA ESCOLA: BASES PARA A ALFABETIZAÇÃO

A linguagem é a formação central em desenvolvimento até os três anos (VYGOTSKI, 1984), mas interfere na atividade intelectual e na organização do comportamento humano por toda a vida. Trata-se da apropriação das formas de comunicação culturalmente elaboradas pelas pessoas nas relações sociais. Nesse período, destaca-se a aprendizagem da linguagem oral. No psiquismo, “[...] a apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral interferem sobre a memória, a atenção, o pensamento e na percepção da criança, já que as palavras são signos por excelência.” (BISSOLI, 2014, p. 836). Além de denominar e identificar os objetos e as relações reais que constituem a realidade concreta e os aspectos que integram as formas de vida, o uso das palavras permite realizar operações mentais envolvendo os elementos em sua ausência, isto é, substituindo-os. Essa condição demonstra a complexidade da linguagem (função psíquica superior) e a sua contribuição determinante sobre o pensamento e sobre a consciência humana.

Desde a sua formação, a fala tem uma estreita relação com os gestos e se apresenta como fundamento para o desenvolvimento da escrita. Inicialmente, é precedida pelos gestos; à medida que a criança se apropria das palavras e expressões da língua, a fala tende a acompanhá-los, antecipando e emancipando-se deles. Ambos coexistem e se transformam em vias distintas de comunicação. Os gestos e os movimentos motores não desaparecem, mesmo com a consolidação da linguagem oral, mas se tornam recursos que facilitam os processos de transmissão e de compreensão das mensagens entre os sujeitos. Outros elementos como ritmo, intensidade e entonação da voz também colaboram no processo dialógico porque expressam os sentidos. Dessa forma, em uma mesma frase, as palavras podem significar situações diferentes. Por exemplo, quando se diz “a criança está distante”, o sujeito pode estar informando que a criança não está atenta ou, ainda, que está espacialmente longe do ponto utilizado como referência. Nesses casos, a compreensão da mensagem é determinada pelo contexto da conversa e identificá-lo é fundamental.

A aprendizagem da fala se realiza a partir das atividades práticas e na convivência com as pessoas com as quais a criança se relaciona. No início da vida, a família e a escola se

apresentam como as principais instituições de acesso à cultura e à formação das FPSs. A necessidade de se comunicar é o que mobiliza os sujeitos para a apropriação da fala, além disso, o conhecimento tácito dos adultos de que é preciso conversar com a criança e ensiná-la a falar se torna fator fundamental nesse processo. Os adultos denominam os objetos do mundo, as suas propriedades e funções, fortalecem os laços afetivos e assumem sua responsabilidade em integrá-la nas atividades sociais, auxiliando na apropriação dos instrumentos criados culturalmente pela humanidade. Portanto, a criança não aprende a falar sozinha. Ademias, é na relação com as pessoas mais experientes que desenvolve os processos de significação e de sentido, articulando as palavras utilizadas pelo grupo social em que está inserida e demonstrando as peculiaridades que caracterizam os modos de falar. Em todo caso, aprende a falar quando ouve e é ensinada pelas outras pessoas e porque sente a necessidade de participar das atividades coletivas. Segundo Bissoli (2014):

Inicialmente, a comunicação do bebê e da criança pequena é situacional e tem como principal objeto as relações materiais. Com o passar do tempo e por conta da dinâmica do desenvolvimento da atividade comunicativa, a criança vai se tornando capaz de estabelecer relações mediadas pelas palavras, participando de uma atividade comunicativa cada vez menos situacional e menos atrelada à presença material dos objetos. (BISSOLI, 2014, p. 837).

De acordo com a autora (fundamentada em Lísina 1986, 1987), o processo de desenvolvimento da comunicação e da linguagem oral – que estão entrelaçadas – ocorre em duas etapas que se diferenciam por seu caráter *situacional* e *não situacional*. Até os dois anos de vida, a aprendizagem da linguagem é situacional, “[...] ou seja, a criança é motivada pelas suas vivências imediatas, pelo que o meio social lhe apresenta. Sua comunicação está relacionada com o que está acessível em sua rotina, de forma concreta, material.” (BISSOLI, 2014, p. 840). Dessa forma, os processos de significação e de sentido são constituídos e desencadeados nas relações sociais, a partir da interação com os objetos apresentados e utilizados pelas outras pessoas. Os adultos denominam as coisas, as propriedades e as funcionalidades. Inicialmente, as palavras que a criança ouve servem como estímulos auditivos que concentram a sua atenção no objeto e produzem reflexos psíquicos na consciência. Progressivamente, proporcionam a formação dos significados, dos sentidos e, finalmente, por meio da imitação, articulam suas próprias palavras.

Os elementos concretos acompanhados pelas intervenções e explicações verbais das pessoas mais experientes ampliam a aprendizagem da linguagem oral. Por isso, é importante que os adultos conversem com as crianças, comunicando suas ações nos momentos de

higienização, de alimentação e das demais atividades educativas. Por exemplo, a hora do banho é uma oportunidade para nomear as partes do corpo. Enquanto o adulto lava os pés da criança, pode aproveitar para estabelecer situações afetivas de inter-relação com ela, dizendo: “vamos lavar o pé, os dedos...” ou “esse pé está sujo, você estava descalça e sujou o pé, agora precisamos lavar” etc. Com esse tipo de interação, a criança aprende as palavras que designam as partes do corpo e realiza uma série de associações envolvendo as ações de higiene. Tal atitude potencializa a apropriação da linguagem, pois as explicações verbais do adulto são acompanhadas pelos objetos, nesse caso de higiene, a escova, a água, o sabonete, os quais desempenham papel essencial para o desenvolvimento da linguagem oral até os três anos.

O caráter situacional da aprendizagem da linguagem oral explica a importância do uso dos recursos materiais nas situações interpessoais com as crianças. Por exemplo, para a narração de histórias, recomenda-se o uso de fantoches, de dedoches, de imagens, de murais etc. Eles servem como estímulos visuais e contribuem para a formação do conteúdo sensível da consciência. Nesse período, a formação da linguagem se apoia nos processos de sensação e de percepção, principais vias para o conhecimento dos elementos que constituem a realidade objetiva. As imagens mentais geradas na consciência por meio dos processos de sensação e de percepção diferenciam-se pelas palavras que a criança ouve dos adultos. Essa condição revela o caráter simprático da linguagem que predomina nesse período (LURIA, 1986).

A segunda etapa que se realiza e se consolida aproximadamente a partir do terceiro até o sétimo anos de vida é caracterizada como não situacional. Bissoli (2014) explica que “[...] a criança consegue conversar com o adulto sobre coisas que não estão presentes e sobre questões de cunho social, pessoal: ‘pra que serve isso?’ ou ‘como uso isso’. Trata-se, pois, de uma comunicação mais abstrata, menos atrelada à presença dos objetos materiais [...]” (BISSOLI, 2014, p. 840). Nesse período, as palavras são utilizadas como substitutos dos objetos e das relações reais. A criança articula e pronuncia as próprias palavras, de forma cada vez mais convencional conforme a qualidade das experiências proporcionadas pelos adultos.

Os textos populares – cantigas, parlendas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas – apresentam-se como recursos importantes para o desenvolvimento da comunicação verbal e para a articulação *exata* dos sons da língua, habilidade da linguagem identificada por Bastard e Mondeja (2013) como *cultura fônica da língua*, resultado da atividade e do desenvolvimento de um conjunto de capacidades auditivas e fonoarticulatórias. Além de contribuir para a aprendizagem do aspecto estruturante da palavra, os textos colaboram para a apropriação dos significados quando comunicam ou informam algo ao leitor. Também, auxiliam na ampliação

do vocabulário e na compreensão das expressões da língua, na produção dos sentidos e consequentemente, da personalidade da criança, já que o conhecimento apropriado afeta a produção dos sentidos e a forma como o sujeito se relaciona com a realidade e com os fenômenos sociais e, sobretudo, como se comporta diante deles.

Ainda que as crianças utilizem as palavras de maneira não situacional, isto é, na ausência dos objetos, não significa que tenham compreendido a sua função como signo. Inclusive, existem adultos que não chegam a essa descoberta, “[...] não chegam a compreender o significado convencional da palavra ou mesmo não compreendem a relação entre o signo e seu significado.” (VYGOTSKI, 1995, p. 174, tradução nossa)⁵¹. Nesse sentido, as palavras são consideradas uma propriedade ou extensão das coisas e não como algo que representa um conceito que não é o seu (signo). A abstração e o desempenho das operações intelectuais se realizam à base do conteúdo mental elaborado a partir das experiências com os objetos e a linguagem verbal dos adultos na etapa anterior do desenvolvimento da oralidade. Os objetos e a realidade concreta se tornam dispensáveis, pois existem no pensamento como conteúdo pensado da consciência.

A partir dos três anos, a ênfase na aprendizagem da linguagem está na organização das ideias e na comunicação coerente dos acontecimentos e fenômenos vividos ou inventados. Rodas de conversa, narração de histórias, descrição de imagens e eventos se demonstram como possibilidades para a consolidação e para a ampliação da atividade linguística. Por exemplo, podemos pedir que uma criança realize a narração de uma história a partir das imagens impressas em determinado livro. Depois, o próprio adulto lê a história realizando comparações e explorando as semelhanças e diferenças entre a história “inventada” pela criança e aquela que o autor escreveu. A formação da acuidade auditiva, a diferenciação dos sons do ambiente e a produção sonora (ritmo e entonação) também se destacam nos anos finais da Educação Infantil como contributos para o desenvolvimento da cultura fônica da língua. Eles fundamentam as noções sobre o sistema de escrita.

É essencial falar com as crianças, nomear os elementos objetivos e subjetivos (sensações, emoções e sentimentos) e pronunciar as palavras com clareza, rejeitando expressões infantilizadas ou o emprego constante do diminutivo. Palavras no diminutivo são mais complexas (SANTOS; MELLO, 2020), maiores e muitas vezes desproporcionais aos objetos que designam, gerando confusão e inversão das propriedades e das relações reais. Antes mesmo

⁵¹ “[...] no alcanzan a comprender el significado convencional de la palabra lo mismo que no comprenden la relación entre el signo y su significado.” (VYGOTSKI, 1995, p. 174).

que a criança articule as próprias palavras, “[...] o adulto deve falar com ela com uma linguagem gramatical e sintaticamente desenvolvida, com um rico vocabulário, com temas interessantes e enriquecedores de suas relações com o mundo das pessoas e com o mundo dos objetos.” (BISSOLI, 2014, p. 847). Cabe aos adultos ensinar a linguagem na forma convencional. É fundamental que as crianças conheçam e articulem os fonemas para, posteriormente, notá-los na escrita. Além disso, somente a clareza na pronúncia das palavras proporcionará a expressão e a compreensão das mensagens nas situações de conversação.

Para o desenvolvimento da linguagem na escola, é importante considerar as características da comunicação situacional, utilizar recursos concretos nas situações de diálogo com as crianças, o que criará as condições para a superação do caráter simpráxico da linguagem (LURIA, 1986) e para a elaboração das formas de comunicação não situacional. Brincadeiras envolvendo a sonoridade das palavras, reprodução de cantigas, parlendas e outros textos populares colaboram para o desenvolvimento da cultura fônica, ampliando o vocabulário infantil. Também, destacam-se por sua importância na articulação das palavras, elaboração e entendimento de textos orais as brincadeiras envolvendo rimas, as rodas de conversa, os recontos de histórias e o relato de experiências pessoais. A relação com as pessoas mais experientes é o principal meio para a aprendizagem da forma e do significado das palavras, promovendo a produção e a compreensão da atividade simbólica.

Na escola, além das situações de socialização com as demais crianças e adultos que ampliam a função comunicativa da linguagem, é importante que sejam organizadas atividades intencionais para o desenvolvimento da fala, principalmente na Educação Infantil, formando-se capacidades tais como: *expressão e comunicação; clareza na articulação e pronúncia das palavras da língua; argumentação e narração de eventos com coerência; uso e domínio da fala em diferentes situações sociais e acuidade e percepção auditiva*. Elas afetam diretamente a apropriação da leitura e da escrita à medida que se trata de uma atividade baseada na representação gráfico-visual das composições sonoras. A seguir, explicamos brevemente cada uma delas:

- **Expressão e comunicação:** expressar-se com clareza utilizando ritmo e entonação como recursos para a comunicação. Entender que as palavras servem para transmitir informações, manifestar interesses, ideias ou sensações;

- Clareza na articulação e pronúncia das palavras da língua: as palavras têm uma forma convencional e pronunciá-las com clareza é condição para melhorar a qualidade das relações interpessoais de diálogo e formação dos processos de significação e de sentido;
- Argumentação e narração de eventos com coerência: organizar o conteúdo da mensagem respeitando uma lógica coerente é fundamental para a compreensão da mensagem pelo interlocutor;
- Uso e domínio da fala em diferentes situações sociais: utilizar a linguagem oral conforme as situações sociais. Argumentar sobre algum acontecimento; resolver um conflito; recitar um verso; cantar etc.;
- Acuidade e percepção auditiva: discriminar e distinguir os sons do ambiente, da natureza e da voz humana. Entender que a fala é um tipo de som, constituída por parcelas mínimas (fonemas) que se diferenciam entre si.

É necessário ressaltar que a qualidade da apropriação da linguagem oral é determinada pela situação social do desenvolvimento em que o sujeito está inserido. Uma criança criada em ambiente familiar e escolar permeado pelo diálogo e ricas situações de comunicação tende a desenvolver com melhor qualidade a sua linguagem, se comparada às crianças que vivem em condições menos desenvolvintes, nas quais predominam situações mínimas e superficiais de comunicação. Assim, problematizar acontecimentos do cotidiano, identificar e explorar características e funções de objetos, criar histórias, relatar experiências, expressar verbalmente sentimentos, emoções e ideias são fundamentais para a apropriação da linguagem à medida que promovem a formação dos significados e dos sentidos, processo que se realiza por intermédio da palavra, considerada o elemento central da linguagem (LURIA, 1986; VIGOTSKI, 2009).

Além da formação e do desenvolvimento dos significados, a apropriação da linguagem oral envolve a articulação e a pronúncia correta de todos os sons da língua, uma vez que a forma (nesse caso, a sonora) é um dos constituintes da palavra. A articulação dos sons da língua – habilidade denominada como *cultura fônica da língua* (MONDEJA; BASTARD, 2013) – envolve um conjunto de conhecimentos que podem ser maximizados a partir de ações sistematizadas. Os aspectos desenvolvintes da cultura fônica da língua colaboram para a articulação dos segmentos sonoros da linguagem, refletindo na comunicação efetiva das palavras orais e formação dos processos de significação. Segundo Mondeja e Bastard (2013):

[...] a cultura fônica da língua é a habilidade da linguagem para a articulação exata dos sons da língua natal. Contempla a articulação correta dos sons, a

pronúncia clara das palavras e frases, a correta respiração ao articular, assim como a habilidade para utilizar a voz na altura requerida, o ritmo normal da linguagem e os diferentes meios de entonação e tom da expressividade (melodia, pausas lógicas, acento, ritmo e timbre da linguagem). Esta cultura da linguagem se forma sobre a base do ouvido bem desenvolvido e se realiza conjuntamente com o desenvolvimento de outros aspectos da linguagem: vocabulário, linguagem coerente e construção gramatical. (MONDEJA; BASTARD, 2013, p. 38, tradução nossa)⁵².

A cultura fônica corresponde aos processos auditivos e fonoarticulatórios que envolvem a produção da palavra falada. A aprendizagem sistemática dos aspectos fonéticos da língua melhora qualitativamente a consolidação da linguagem oral refletindo-se na apropriação da escrita. Historicamente, a fonética serviu como fundamento para o desenvolvimento do código linguístico. Desse modo, a relação fonográfica constitui o princípio do sistema alfabético, e é determinada culturalmente. A apropriação da fala que se realiza à base do *ouvido fonemático* – capacidade de identificar, reconhecer e distinguir os diferentes sons da voz humana e do ambiente – é considerada uma função psicológica necessária para o domínio dos conhecimentos e do funcionamento do SEA. Mondeja e Bastard (2013) ressaltam os componentes da cultura fônica da língua. Organizamos o Quadro 3 como o objetivo de explicitá-los, sugerindo algumas ações para exemplificá-los.

Quadro 3 - Aspectos constituintes da cultura fônica da língua para crianças de até sete anos de idade

ASPECTOS CONSTITUINTES CULTURA FÔNICA	DA	CONHECIMENTOS	AÇÕES
<i>Formação do ouvido fonemático</i>		Diferenciar os sons (da voz humana e do ambiente). Com relação à fala, reconhecer mudanças e alterações na altura, ritmo, entonação e expressividade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de identificação de sons; ▪ Narração de histórias com entonação e expressividade.
<i>Desenvolvimento do aparelho articulatório</i>		Articular corretamente os fonemas. Atenção aos movimentos da língua, maxilar e lábios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de imitação e dramatização.
<i>Domínio da respiração ao articular</i>		Realizar a pronúncia das palavras com o tom adequado, realizando pausas e mantendo a regularidade, expressividade e	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brincadeiras de encher balões e de assoprar velas.

⁵² “[...] la cultura fónica de la lengua es la habilidad del lenguaje para la articulación exacta de los sonidos de la lengua natal. Contempla la articulación correcta de los sonidos, la pronunciación clara de las palabras y frases, la correcta respiración al articular, así como la habilidad para utilizar la voz a la altura requerida, el ritmo normal del lenguaje y los diferentes medios de entonación y tono de la expresividad (melodía, pausas lógicas, acento, ritmo y timbre del lenguaje). Esta cultura del lenguaje se forma sobre la base del oído bien desarrollado y se lleva a cabo conjuntamente con el desarrollo de otros aspectos del lenguaje: vocabulario, lenguaje coherente y construcción gramatical.” (MONDEJA; BASTARD, 2013, p. 38).

	entonação da voz, por meio do controle dos processos respiratórios.	
<i>Formação da regulação do tom de voz de acordo com as conduções da comunicação</i>	Conhecer as características da voz: altura, força e timbre.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Músicas e parlandas; ▪ Brincadeiras como telefone sem fio e trava-línguas.
<i>Formação da pronúncia correta dos sons da língua materna</i>	Pronunciar todos os fonemas da palavra, diferenciando-os.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de substituição de fonemas em palavras.
<i>Trabalho com a dicção (pronúncia clara da palavra e da frase em seu conjunto)</i>	Falar com clareza fonemas, palavras e frases.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de soletração; ▪ Brincadeiras como telefone sem fio.
<i>Desenvolvimento da pronúncia das palavras de acordo com a fonética da língua materna</i>	Usar a norma culta e respeitar as convenções da língua.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Músicas folclóricas e regionais.
<i>Aperfeiçoamento do ritmo da linguagem</i>	Expressar-se por meio da fala controlando seu ritmo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de história oral, coletiva e individual.
<i>Formação da expressividade na entonação</i>	Utilizar a fala como meio de expressão de seus sentimentos e emoções, por meio de pausas, entonação e expressividade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de dramatização; ▪ Narração de histórias com expressividade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Mondeja e Bastard (2013).

O desenvolvimento da linguagem oral coloca em atividade o complexo das funções psíquicas, envolvendo o funcionamento dos processos auditivos, o controle da respiração, a constituição do aparelho fonoarticulatório, a articulação das palavras da língua na sua forma convencional e o uso dos recursos expressivos (ritmo, intensidade e entonação). Os componentes da cultura fônica da língua atravessam a aprendizagem da palavra falada e criam as condições para a apropriação do sistema de escrita alfabética, haja vista que se trata de um sistema que representa graficamente os sons da voz, servindo ao pensamento e à comunicação. Portanto, a linguagem oral se apresenta como estrutura basilar da escrita alfabética.

As experiências com os gêneros textuais e as tarefas para o desenvolvimento da linguagem oral aproximam a criança do mundo letrado. Além disso, o SEA está presente em todos os lugares que frequenta, com maior ou menor frequência, conforme as condições de acesso à cultura proporcionadas pelos adultos. Assim, a aprendizagem das palavras e a formação dos processos de significação colaboram para a compreensão da função social da linguagem, nas formas oral e escrita. Na sequência, explicitamos resumidamente a origem do

SEA, suas características e princípios, além de evidenciar a relação entre a palavra falada e o registro gráfico-visual como fundamento da atividade simbólica da linguagem escrita.

3.2 O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)

O SEA é resultado de uma evolução histórica e cultural das formas de registro estabelecidas pela humanidade, caracteriza-se pelo uso dos símbolos e signos como meios para a concretização da linguagem e preserva a função informativa e comunicativa que fundamenta os sistemas de escrita, inclusive aqueles que o precederam (pictográfico e ideográfico). Desde a sua origem, revela-se imbricado à linguagem oral. Sua constituição parte do princípio de que os sons da voz podem ser representados graficamente, sendo considerado “[...] o sistema mais detalhado quanto a representação fonética.” (CAGLIARI, 1990, p. 111). A palavra escrita é o desenho ideal e o reflexo imperfeito da fala. Tornou-se um dos principais instrumentos para o registro e para a transformação dos conhecimentos produzidos no campo da ciência, além de se apresentar como um importante sistema para a comunicação do pensamento humano (FISCHER, 2009), dado que possibilita a conservação e a transmissão da experiência humana entre as gerações, veiculando-a nos mais diversos meios (livros, cadernos, revistas e internet).

Na *história da produção da escrita*, são identificadas pelo menos três fases (ou tipos⁵³ de sistema): *pictórica*, *ideográfica* e *alfabética* (CAGLIARI, 1990). Essas etapas indicam o processo de desenvolvimento do sistema de escrita. Fischer (2009) explica que “[...] certamente não houve uma ‘evolução’ na história da escrita, ou pelo menos não no sentido comum. Sistemas de escrita não mudam por si sós num processo natural; são elaborados deliberadamente ou mudados por agentes humanos.” (FISCHER, 2009, p. 15). Isso significa que a produção da escrita pela humanidade se realiza a partir da necessidade de comunicação gerada nas relações sociais e atividades práticas. Ela atravessou os milênios da história humana e continua sendo transformada conforme as demandas da sociedade e das relações interpessoais. Assim sendo, é importante conhecermos as origens do sistema de escrita alfabética e suas características, mesmo que de modo sumário⁵⁴.

⁵³ Com base em Fischer (2009), entendemos que os sistemas de escrita se diferenciam quanto ao tipo de estrutura: logogramas (palavras); silabogramas (sílabas); e fonéticos (fonemas).

⁵⁴ Não é objetivo desta pesquisa analisar detalhadamente a constituição do SEA. Em vista disso, apresentamos noções gerais que caracterizam o sistema alfabético, explicitando a relação entre a linguagem oral e escrita, a fim de compreender em que medida os aspectos sonoros da língua vinculam-se ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Para um estudo mais aprofundado das questões relativas à fonética da língua portuguesa, sugerimos a leitura do texto *Fonética e fonologia do português* (SILVA, 2019).

A escrita pictórica ou pictográfica se caracteriza pelo uso dos desenhos como forma de registro, configurando-se uma via direta para a representação dos objetos. Cagliari (1990) esclarece que “[...] os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.” (CAGLIARI, 1990, p. 108). Os pictogramas não substituem os segmentos fonéticos mínimos da fala, entretanto, têm certo nível de fonetização à medida que a imagem registrada pode ser verbalizada, identificada por uma palavra falada. Os pictogramas se destacaram na história da humanidade revelando acontecimentos milenares dos povos pré-históricos. Os registros eram realizados de maneira rudimentar a partir de artefatos produzidos com os elementos encontrados na natureza.

Por meio da escrita pictórica, as pessoas atribuíram aos desenhos a funções informativa e comunicativa. Os desenhos apresentam-se como recursos para a escrita principalmente de objetos e de elementos concretos, em razão da sua estabilidade e forma definida. Diferentemente, as ideias, as ações e os estados emocionais são retratados com maior dificuldade em razão do caráter subjetivo que os constitui. Além disso, um mesmo desenho pode ser interpretado de maneira inversa aos interesses de quem o planejou, interrompendo a sua função comunicativa, pois as “[...] representações por meio de desenhos nem sempre objetivam exatamente nosso dizer, dando margem a diferentes interpretações.” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 14). Por exemplo, a figura de uma pessoa segurando uma lança pode informar uma batalha ou uma caçada, prejudicando a efetiva compreensão da mensagem. Tendo a pictografia como base, a humanidade chegou à invenção dos ideogramas.

A fase ideográfica “[...] se caracteriza pela escrita através de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção de escrita.” (CAGLIARI, 1990, p. 108). Os ideogramas se formaram à base dos pictogramas e revelam um aspecto fundamental para o funcionamento de todo sistema de escrita: o caráter convencional. Em outras palavras, a comunicação se efetiva quando os sujeitos concordam e atribuem o mesmo significado aos significantes⁵⁵ que utilizam nas situações de diálogo e de interação. Cada sinal é dotado de um significado; assim, a unidade semântica predominante é a palavra (CAGLIARI, 1990). Com o uso dos ideogramas, é possível representar uma ideia ou

⁵⁵ Símbolos, sinais ou objetos aos quais se atribuiu algum significado. No caso do sistema de escrita alfabética, os significantes são as letras e o significado são os sons (fonemas) os quais representam. Já no sentido da linguagem, os significantes são as palavras que significam (indicam, identificam ou representam) os objetos e suas relações reais.

palavra com um único sinal. Trata-se de sistemas compostos por muitos caracteres, fato que reduz a quantidade de combinações.

Os mecanismos de registro evoluíram e os ideogramas foram substituídos pelas letras, estabelecendo a escrita alfabética. Além do uso dessas, outra mudança estrutural demarcou o novo sistema de escrita: a relação explícita com os segmentos sonoros mínimos. A escrita se consolidou como um instrumento de fixação gráfico-visual da fala. Buscou-se refletir concretamente a palavra falada por meio dos símbolos-signos. Simbolicamente, a palavra escrita representa primeiro a palavra falada, que, por sua vez, substitui o objeto. Dialeticamente, a linguagem escrita tem a potencialidade de se tornar uma via direta de representação e de comunicação do objeto, quando o sujeito automatiza as relações fonográficas; contraditoriamente, esse é o desafio e o objetivo fundamental da alfabetização.

De acordo com Cagliari (1990), “[...] a fase alfabética se caracteriza pelo uso das letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica.” (CAGLIARI, 1990, p. 109). O sistema de escrita alfabética pretende representar graficamente os sons produzidos pela voz, isto é, as composições sonoras que formam as palavras da linguagem oral. As letras (grafemas) substituem os sons (fonemas). Isso revela a atividade simbólica da escrita alfabética que se baseia no uso dos símbolos e signos como seu mecanismo estruturante. É um sistema elaborado a partir da premissa de que as palavras faladas podem ser representadas graficamente. Portanto, a relação da linguagem oral com a escrita está na sua origem. Assim, o domínio efetivo da escrita alfabética requer o conhecimento dos elementos constituintes, principalmente no funcionamento da relação fonográfica condição que por princípio a caracteriza.

De acordo com Cagliari (1990), o exemplar mais antigo e completo de alfabeto é o cuneiforme, criado pelos sumérios e descoberto na região da Síria. Sobre a escrita cuneiforme, Fischer (2009) explica que “[...] a maior parte da escrita cuneiforme foi feita em argila com um buril de junco, mas os sinais cuneiformes também foram entalhados em pedra e inscritos em cera, marfim, metal (inclusive ouro) e mesmo vidro.” (FISCHER, 2009, p. 47). A escrita cuneiforme também passou por transformações que levaram milênios; o exemplar contendo o alfabeto é uma simplificação de um amplo conjunto de caracteres. Ou seja, os símbolos que constituem a escrita cuneiforme foram sendo refinados e diminuindo em quantidade. Sua importância histórico-cultural está na fonetização da escrita, determinando-a como uma complexa atividade simbólica. Fischer (2009) acrescenta que “[...] a escrita cuneiforme era completa e capaz de transmitir ‘qualquer e todos os pensamentos’ por volta de 2500 a.C.”

(FISCHER, 2009, p. 47). Segundo o autor, na evolução da escrita cuneiforme mesopotâmica, identifica-se o uso de logogramas (signos de palavras) e de silabogramas (signos de sílabas).

Antes de apresentar a forma atual, a escrita alfabética sofreu transformações. Inicialmente, caracterizou-se pelo inventário silábico, pela inexistência de vogais (fenícios) até pela criação da escrita alfabética grega constituída pelo uso de vogais e consoantes (CAGLIARI, 1990). Progressivamente, estabeleceram-se as correspondências fonográficas, sendo que cada som (fonema) passou a ser representado por determinada letra (grafema). A escrita alfabética, portanto,

[...] é a que apresenta um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita [...] Apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba; é, portanto, o sistema mais detalhado quanto à representação fonética. (CAGLIARI, 1990, p. 111).

Embora seja um sistema de caráter fonético, ou seja, de representação gráfico-visual dos sons da fala, as correspondências fonográficas não são completamente estáveis. Existem irregularidades; “[...] é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala.” (CAGLIARI, 1990, p. 117). Essa condição é explicada pelos conceitos de *transparência* e *opacidade da língua*. De acordo com Soares (2018), as línguas transparentes são aquelas constituídas por relações fonográficas totalmente regulares, em que cada fonema é representado por um único grafema, ou o inverso; o finlandês é um exemplo de idioma transparente. Nas línguas opacas, predominam as irregularidades; um som pode ser substituído por mais de uma letra, a exemplo da língua inglesa. O português é considerado uma língua mais próxima da transparência (SOARES, 2018).

A composição da língua portuguesa torna propício o trabalho baseado nos aspectos sonoros para a alfabetização, o que não significa desconsiderar o conhecimento sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita no ensino das línguas opacas, mas será necessária, de maneira mais intensa, a inserção de outros elementos voltados à ortografia convencional. A partir dos estudos de Cagliari (1990), é possível identificar as características do sistema de escrita do português. De acordo com o autor: além de letras, existem os sinais de pontuação (de origem ideográfica) e os números; as letras correspondem à segmentos fonéticos; as letras podem adquirir valor silábico; os dígrafos caracterizam a um único som; algumas letras são utilizadas na escrita, mas não representam nenhum som, como no caso do *h* em início de palavras; uma mesma letra pode representar diferentes fonemas; e um único fonema pode ser grafado por mais de uma letra.

Os *fonemas* são considerados os menores segmentos sonoros da língua, têm valor distintivo e servem para diferenciar as palavras (SILVA, 2019). Na linguagem escrita, os fonemas são representados pelos *grafemas*, símbolos que funcionam como signos. Os fonemas apresentam diferentes modos de articulação, determinando-os em *sons consonantais* ou *vocálicos*. Silva (2019) pontua que “[...] a maneira ou o modo de articulação de um segmento está relacionada ao tipo de obstrução da corrente de ar causada pelos articuladores durante a produção de um segmento.” (SILVA, 2019, p. 32-33).

A classificação dos fonemas em consonantais ou vocálicos é definida pela passagem parcial ou obstruída (consoantes) ou livre (vogais) do ar afetando ou não o som produzido pelas cordas vocais. A autora explica que segmento consonantal se refere a “[...] som que seja produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais⁵⁶ de maneira que haja obstrução total ou parcial na passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção.” (SILVA, 2019, p. 26). Na articulação dos fonemas consonantais, a passagem do ar sofre interferência da língua, dos dentes ou dos lábios, modelando os sons produzidos pelo órgão fonador. Os sons vocálicos, produzidos a partir da vibração das cordas vocais, se caracterizam pela passagem livre do ar pela boca “[...] na produção de um segmento vocálico a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central e, portanto, não há obstrução ou fricção” (SILVA, 2019, p. 26).

Já as *relações fonográficas* se caracterizam como *regulares* ou *irregulares* (CAGLIARI, 1990; SOARES, 2018). As correspondências regulares são formadas por relações biunívocas entre fonemas e grafemas: uma letra ou dígrafo representa um único fonema, ou o inverso. Em contrapartida, as irregularidades se referem às arbitrariedades da língua (SOARES, 2018), quando um fonema pode ser substituído por mais de um grafema (ou o contrário), obedecendo aos acordos ortográficos de convencionalidade. Além das relações regulares e irregulares, Soares (2018) identifica outra categoria, a das relações *regulares contextuais*, que se referem às correspondências fonográficas previsíveis e determinadas pelo contexto em que são utilizadas. Exemplificamos cada uma das situações no Quadro 4:

⁵⁶ O Portal da Língua Portuguesa define as cavidades supraglotais como: “Toda a área de passagem do ar situada acima da glote. As cavidades supraglotais englobam as cavidades oral e nasal e a faringe”. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1901>. Acesso em: 18 fev. 2022.

Quadro 4 - Exemplos de relações fonográficas regulares, irregulares e contextuais

RELAÇÕES FONOGRAFICAS	FONEMA	GRAFEMA	EXEMPLO
[1] Regulares	/f/	f	▪ fato, frase, garfo, flanela.
[2] Irregulares	/z/	s	▪ casar, mesa, asilo, cesta, mês, famoso.
		z	▪ azar, zebra, azul, paz, cruz, anzol.
		x	▪ exemplo, exame, texto, sexta.
[3] Contextuais	/k/	c (antes de a, o, u)	▪ cavalo, sacola, cubo, campo, compra.
		qu (antes de e, i)	▪ queda, pequeno, quilo, esquina.

Fonte: Elaborado e sistematizado pela autora com base em Soares (2018).

Graficamente, as letras que formam o alfabeto se classificam em dois tipos: *consoantes* e *vogais* (conforme a categorização fonêmica); combinadas, constituem a estrutura silábica das palavras, que se reflete em um conjunto com aproximadamente 11 possibilidades de padrões silábicos dentre os quais predomina a composição CV (consoante + vogal), denominada como sílaba canônica. Soares (2018) sistematiza e exemplifica os seguintes padrões silábicos⁵⁷: CV (**gi-ra-fa**); CVV (**sau-da-de**); V (**a-mi-go**); CVC (**car-ta**); CCV (**pra-to**); VC (**er-vi-lha**); VV (**au-la**); CCVV (**frau-de**); CCVC (**cruz**); CCVVC (**claus-tro**); CVCC (**pers-pec-ti-va**). Utilizando essas combinações, é possível escrever as palavras da língua portuguesa, estabelecer a função comunicativa da linguagem, representando graficamente as palavras e as expressões verbais, comunicar-se nas relações interpessoais, tornando-se uma via para a concretização da linguagem, além de servir ao pensamento como um recurso mnemônico, colocando em atividade o complexo psíquico humano.

3.2.1 Características sonoras da palavra para a aprendizagem da leitura e da escrita

Nesta subseção, ressaltamos a relação entre a linguagem oral e a escrita, evidenciando os elementos constituintes do sistema de escrita alfabética que reafirmam a importância do ensino de seus aspectos sonoros para a alfabetização. Antes de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança utiliza a palavra falada e os gestos como formas de comunicação nas relações interpessoais. Entretanto, outras demandas da vida em sociedade colocam a escrita como uma necessidade para a plena participação nas atividades coletivas.

⁵⁷ Utiliza-se a letra C para consoante e V para vogal.

Até os dois anos de vida e apegada à realidade concreta, a linguagem oral tem um caráter situacional (BISSOLI, 2014). O uso dos objetos promove a criação dos reflexos mentais, ampliando o conteúdo sensível na consciência. As palavras (que a criança ouve e pronuncia) significam imagens sensíveis, distinguindo-as da situação global (PASQUALINI, 2006) e transformando-as em reflexos conscientes da realidade, isto é, em conteúdo pensado (LEONTIEV, 2004). O desenvolvimento psíquico gerado pela linguagem oral e a formação dos processos simbólicos, principalmente a partir dos desenhos e dos jogos de papéis sociais (VYGOTSKI, 1995), colaboram para a superação do caráter simpráxico ou prático da linguagem, e a criança pode realizar operações mentais envolvendo os objetos e as relações reais de maneira abstrata. A linguagem se torna não situacional (BISSOLI, 2014).

Além da formação dos significados e sentidos, para cumprir com a função informativa e comunicativa, outra condição é importante: a articulação correta dos sons da língua, uma habilidade da linguagem denominada por Mondeja e Bastard (2013) como cultura fônica da língua, sendo resultado de um conjunto de capacidades fonoarticulatórias, desenvolvidas à base do ouvido fonemático. Por isso, cantigas e textos populares que exploram as rimas e outras características sonoras se apresentam como contributos para a formação da cultura fônica da língua, haja vista que permitem que a criança brinque com as palavras e utilize distintos tons e intensidade de voz em um contexto de sentido. As ações propostas no período da Educação Infantil são fundamentais para o fortalecimento da linguagem oral, tanto para o desenvolvimento do significado e dos sentidos quanto para o conhecimento e uso dos aspectos externos (forma das palavras).

A palavra é a unidade de sentido da língua (LURIA, 1976d, 1986; VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2009); é ela que proporciona a comunicação, materializa o pensamento e torna inteligível o conteúdo pensado, transferindo-o entre as pessoas – de uma consciência a outra. Tendo em vista que os sistemas de escrita se desenvolveram a partir da função informativa e comunicativa (CAGLIARI, 1990; FISCHER, 2009), os primeiros tipos, pictórico e ideográfico, basearam-se na palavra. Com a criação da escrita alfabética, a representação fonética tornou-se mais refinada, compreendendo os menores segmentos da fala (fonemas).

O domínio do sistema de escrita alfabética requer o conhecimento das correspondências fonográficas. Automatizando-as, a escrita se converterá em uma via direta de comunicação e de representação do objeto. Contraditoriamente, o sistema de escrita está fundamentado no princípio de que a escrita é uma representação gráfico-visual dos sons da voz, assim, o desafio para a alfabetização está na superação do simbolismo de segunda ordem (que representa a

palavra falada) para tornar-se uma via direta que substitui o próprio objeto. Automatizadas as relações fonográficas, a atenção estará livre para o significado do texto (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2017), criando as condições para a plena alfabetização: domínio da forma (estrutura), atividade das operações intelectuais de compreensão, análise e síntese (significado) e produção dos sentidos pelo texto lido. A composição da língua portuguesa, muito próxima da transparência (SOARES, 2018), favorece de maneira determinante o ensino dos aspectos sonoros das palavras para a alfabetização. Entretanto, conforme a perspectiva histórico-cultural, a apropriação da leitura e da escrita, como promotora do desenvolvimento psíquico e formação da personalidade, precisa compreender esse processo na dialética da linguagem, no movimento das relações sociais e das condições sociais e objetivas que atravessam a vida do sujeito, – sendo ele próprio um produto da situação social em que está inserido.

Assim, com base nos elementos analisados, retomamos a questão norteadora desta pesquisa: *Como trabalhar pedagogicamente com as características sonoras da palavra no processo de alfabetização das crianças?* Na sequência, abordamos os aspectos teórico-metodológicos do método de *análise sonora da palavra* (ELKONIN, 1989; HURTADO; ANGELETTI, 1995; HURTADO; GÓMEZ, 1996; SOLOVIEVA; ROJAS, 2008), fundamentado na TCH, a fim de lançar luz sobre essa questão.

3.3 O MÉTODO DE ANÁLISE SONORA DA PALAVRA PARA O ENSINO INICIAL DA LEITURA

A *análise sonora da palavra* é um método para o ensino da leitura desenvolvido por Daniil Elkonin (1989), na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), atual Rússia. Psicólogo e professor na escola primária, esse autor dedicou-se às questões sobre a alfabetização desde os finais de 1930. Interessado pelas dificuldades e contradições evidenciadas entre os métodos de ensino e os resultados alcançados pelos estudantes, Elkonin (1989) elaborou o *método de análise sonora da palavra*⁵⁸. A partir dos pressupostos da THC,

⁵⁸ É necessário esclarecer que o *método de análise sonora da palavra* fundamenta-se na THC. Dessa maneira, os procedimentos didáticos propostos para a alfabetização buscam reproduzir e modelar o processo histórico-social de desenvolvimento da linguagem, proporcionando aos sujeitos a compreensão de como a linguagem oral transforma-se em linguagem escrita (também o inverso). Assim, espera-se que as crianças entendam (conscientemente) que falamos e nos comunicamos por meio de palavras e que podemos representá-las de diferentes formas. No caso da linguagem escrita, as letras (grafemas) substituem os sons da voz (fonemas) e, combinando-os, é possível “desenhar” as palavras. Considerando a sua base teórico-epistemológica, os recursos e os procedimentos didáticos, entende-se que o método de análise sonora da palavra distancia-se de outros métodos

o trabalho pedagógico proposto pelo autor pode ser considerado a mais completa expressão didático-metodológica daquilo que Vygotski (1995) explicitou no texto *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. De acordo com Elkonin (1989):

Em 1954 começou meu trabalho experimental sobre o ensino da leitura e a análise teórica da história do problema. Em 1958-1959, conjuntamente com a professora Marina Alexándrovna Polivánova, foi realizado, na escola N.º. 91, o primeiro curso completo de ensino da leitura com o novo sistema. (ELKONIN, 1989, p. 1, tradução nossa)⁵⁹.

Após esse período, em 1961 o novo método foi publicado em uma cartilha experimental, utilizada inicialmente nas escolas de Moscou (ELKONIN, 1989), sendo posteriormente adaptado para outros idiomas, como o espanhol (HURTADO; ANGELETTI, 1995; HURTADO; GÓMEZ, 1996; SOLOVIEVA; ROJAS, 2008). Para Elkonin (1989), o princípio fundamental para o ensino da leitura e da escrita é estabelecido pelo *tipo* que caracteriza o sistema de escrita. No caso do alfabético, trata-se das relações entre fonemas e grafemas. Portanto, o efetivo trabalho para a alfabetização envolverá o ensino sistemático dos aspectos sonoros e gráficos que estruturam a linguagem escrita, compreendendo-a como uma complexa atividade simbólica. O autor assim explica:

Quando se atua com sistemas de signos o mais importante é o estabelecimento das relações entre o signo e a realidade por ela designada. É impossível realizar qualquer ação objetual com os signos: eles somente podem se ler, escrever, registrar. O registro dos signos é uma peculiar e breve instrução condicionalmente transcrita, de onde se indica a realidade com a que tem que atuar, assim como a consequência e o caráter das ações. Toda realidade – objetos, fenômenos, suas qualidades – têm nomes em forma de palavras, que são uma combinação de sons, que designam convencionalmente os objetos e fenômenos. (ELKONIN, 1989, p. 3, tradução nossa)⁶⁰.

fonéticos para a alfabetização organizados a partir de abordagens associacionistas que simplificam a alfabetização à combinação direta de fonemas e grafemas, muitas vezes sem que a criança tenha consciência das operações e inter-relações que perpassam o pensamento e a linguagem e que constituem a atividade simbólica.

⁵⁹ “En 1954 comencé mi trabajo experimental sobre la enseñanza de la lectura y el análisis teórico de la historia del problema. En 1958-1959, conjuntamente con la maestra Marina Alexándrovna Polivánova se llevó a cabo, en la escuela Nro. 91, el primer curso completo de enseñanza con el nuevo sistema.” (ELKONIN, 1989, p. 1).

⁶⁰ “Cuando se actúa con sistemas de signos lo más importante es el establecimiento de las relaciones entre el signo y la realidad por él designada. Resulta imposible realizar cualquier acción objetual con los signos: ellos solo pueden leerse, escribirse, registrarse. El registro de los signos es una peculiar y breve instrucción condicionalmente transcrita, donde se indica la realidad con la que hay que actuar, así como la secuencia y el carácter de las acciones. Toda realidad – objetos, fenómenos, sus calidades – tienen nombres en forma de palabras, que son una combinación de sonidos, las que designan convencionalmente los objetos y fenómenos.” (ELKONIN, 1989, p. 3).

No sistema de escrita alfabética, estabelecer as relações entre o signo e a realidade por ele designada requer a compreensão de que as palavras faladas podem ser escritas e que são constituídas por segmentos sonoros mínimos (fonemas) representados por símbolos gráficos (letras). A palavra, o signo dos signos (VIGOTSKI, 2009), é a unidade da linguagem que proporciona a comunicação entre as pessoas, a expressão do pensamento, além de produzir e desencadear os sentidos sobre os elementos e fenômenos da realidade. Tanto na linguagem oral quanto na escrita, é a palavra que concretiza a função comunicativa e informativa. Entretanto, as palavras podem ser decompostas em segmentos menores, como sílabas e fonemas, sendo esse último o aspecto estruturante da escrita alfabética. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita se orienta a partir de dois sistemas: o *sistema fônico da língua* e o *alfabético da escrita* (ELKONIN, 1989), entrelaçados pela palavra – objeto da análise fonêmica. Nesse sentido, Elkonin (1989) define:

[...] a leitura, em sua etapa inicial de formação, é a ação de recriação da forma sonora ou fônica da palavra sobre a base de seu modelo gráfico (alfabético). Se se utiliza a terminologia moderna, se pode dizer que a escrita é o processo de codificação da linguagem oral mediante sua tradução ao modelo gráfico (alfabético), enquanto que a leitura é o processo de decodificação, o processo de passagem do modelo gráfico (alfabético) da palavra a sua forma inicial oral. Nós chamamos a palavra escrita modelo da oral, porque naquela se designam, por meio de signos gráficos, não somente os valores sonoros (fonemas) separados, senão (e isso não é menos importante) as relações entre eles. A sequência temporal dos fonemas está modelada pelas disposições espaciais dos signos. (ELKONIN, 1989, p. 6, tradução nossa)⁶¹.

Tendo em vista as proposições do autor, para que a leitura se concretize como a recriação da forma sonora da palavra, tendo como base seu modelo gráfico, a palavra se apresenta como o elemento central do processo, como ponto de partida (modelo gráfico), como meio (recriação) e como ponto de chegada (forma sonora). No início da alfabetização, o sujeito concentra sua atenção para a compreensão do mecanismo do sistema de escrita e realiza com esforço a conversão dos modelos gráficos para a forma sonora. Nesse caso, desenvolver essa atividade a partir da palavra se apresenta como uma possibilidade para que sejam conservados os

⁶¹ “[...] la lectura, en su etapa inicial de formación, es la acción de recreación de la forma sonora o fónica de la palabra sobre la base de su modelo gráfico (alfabético). Si se utiliza la terminología moderna, se puede decir que la escritura es el proceso de codificación del lenguaje oral mediante su traducción al modelo gráfico (alfabético), mientras que la lectura es el proceso de decodificación, el proceso de pasaje del modelo gráfico (alfabético) de la palabra a su forma inicial oral. Nosotros llamamos a la palabra escrita modelo de la oral, porque en aquella se designan, por medio de signos gráficos, no sólo valores sonoros (fonemas) separados, sino (y esto no es menos importante) las relaciones entre ellos. La secuencia temporal de los fonemas está modelada por las disposiciones espaciales de los signos.” (ELKONIN, 1987, p. 6).

significados, ainda que sob o fundo de toda a atividade. Assim, envolver palavras com dois ou três fonemas (aumentando gradativamente) é uma estratégia para o início da apropriação da leitura, pois, ainda que seus esforços estejam na decodificação do modelo gráfico, recriando-o na forma sonora, ao final, a criança terá condições de verbalizar a palavra inteira comunicando seu significado.

Considerando a relação entre o sistema sonoro da língua e o alfabético de escrita, que se concretiza nos processos de leitura e de escrita, o ensino explícito dos aspectos sonoros se destaca no método proposto por Elkonin (1989). Para o autor, existe um longo trabalho de ensino e de aprendizagem da forma sonora das palavras e de conhecimento da estrutura do idioma que prepara o caminho para a representação da forma gráfica (alfabética). Antes de utilizar as letras e combiná-las, é fundamental conhecer a sua função e o que representam, isto é, a relação entre o sistema fônico da língua e o alfabético de escrita.

Na sequência, demonstramos os encaminhamentos teórico-metodológicos do método de análise sonora da palavra. Utilizamos como referência o trabalho de Elkonin (1989) e as contribuições de Hurtado e Angeletti (1995), principalmente no âmbito das concretizações, uma vez que suas análises sobre o método culminaram na elaboração e na instituição do *Programa de Análise Fônica* no sistema escolar cubano⁶². O conteúdo do programa contempla a primeira das três etapas propostas por Elkonin (1989). Além disso, quando oportuno, articulamos algumas proposições desenvolvidas por Solovieva e Rojas (2008),⁶³ que também realizaram estudos sobre o método.

⁶² O sistema escolar cubano é reconhecido por seu amplo acesso, gratuidade e qualidade. O desenvolvimento humano é concebido a partir dos aspectos históricos e culturais, consolidado nas propostas de ensino desde a Educação Infantil – formal e informal – até os cursos superiores e de pós-graduação. No período escolar obrigatório, os estudantes permanecem nas escolas por tempo integral; desde a Educação Infantil, são promovidas ações que contribuem para a apropriação da linguagem oral e escrita pelos estudantes. Após o êxito da Revolução Cubana (1953-1959), liderada por Fidel Castro e Che Guevara, a preocupação com a educação e principalmente com a alfabetização das pessoas se tornou prioridade do governo, legitimada pela criação da *Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental* e de campanhas como a *Campanha Nacional de Alfabetização*. A partir dos esforços, empenhados pelo governo e com o apoio popular, no final do ano de 1961, “[...] o índice de analfabetismo é reduzido de 35% para 3,9%, conforme anunciado pelo governo. O que fez com que no ano de 1961, Cuba fosse considerada “Território livre do analfabetismo.” (UMBELINO, 2021, p. 58). Os resultados iniciais alcançados, somados às políticas de acesso e de permanência das crianças nas escolas de educação primária, destacaram-se internacionalmente. Para Trojan (2008), “[...] a educação cubana, a partir da revolução de 1959, desenvolveu uma trajetória que partiu de uma situação precária – com analfabetismo e falta de professores, e alcançou, no século XXI, uma invejável condição, agregou a erradicação do analfabetismo, universalização da educação secundária e um projeto de inclusão de todos na educação superior.” (TROJAN, 2008, p. 55). Desde então, Cuba destaca-se pela qualidade do ensino ofertado aos estudantes e pela alta taxa de alfabetização das crianças, evidenciando a qualidade dos processos educativos. Para uma compreensão aprofundada sobre o enfrentamento do analfabetismo e a consolidação da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente para a apropriação da linguagem escrita, recomenda-se a leitura do texto: *A campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba* (PERONI, 2000).

⁶³ Não apresentamos todas as orientações teórico-metodológicas propostas pelas autoras, mas selecionamos apenas algumas delas, pois alguns encaminhamentos se destinam especificamente às características do idioma espanhol.

3.2.1 Encaminhamentos teórico-metodológicos do método de análise sonora da palavra

O método de análise sonora da palavra se realiza tendo como base o desenvolvimento do ouvido fonemático, que é a capacidade por meio da qual os sujeitos distinguem os sons do ambiente e da voz humana compreendendo que os segmentos sonoros que constituem as palavras diferenciam-se entre si. De acordo com Elkonin (1989), *o ensino da leitura e da escrita compreenderá três etapas inter-relacionadas*. A primeira delas foi considerada preparatória⁶⁴ e pode ser realizada com crianças a partir dos quatro anos de idade. As etapas seguintes não foram designadas com um termo ou expressão próprio(a). Entretanto, para melhor organizarmos a análise dos encaminhamentos teórico-metodológicos, utilizamos como referência, respectivamente: [1] *etapa preparatória: formação da análise fonêmica das palavras e orientação geral no sistema fonêmico do idioma*; [2] *etapa de orientação nos sons vocálicos*; [3] *etapa de orientação nos sons consonantais e formação do mecanismo de leitura*. Essas etapas são assim descritas pelo teórico:

Em correspondência com a tarefa principal, o sistema de ensino tem três etapas inter-relacionadas: a primeira (preparatória) consiste na formação da análise fonêmica das palavras e a orientação geral no sistema fonêmico do idioma; a segunda é a assimilação do sistema de fonemas vocais, sua designação por meio das letras e a formação da orientação das letras e fonemas vocais; a terceira é a assimilação do sistema de fonemas consonantais, sua designação por meio das letras correspondentes e a formação do mecanismo principal da leitura. (ELKONIN, 1989, p. 21, tradução nossa)⁶⁵.

A tarefa principal indicada pelo autor corresponde ao processo de apropriação da leitura e da escrita orientado pela atividade de análise sonora da palavra, contribuindo diretamente para a autorregulação da memória e da atenção, para o desenvolvimento do pensamento e do ato

Outras se repetem em entre as etapas do método de análise sonora da palavra, acrescentando ou enfatizando o novo aspecto trabalhado. Tendo em vista nosso compromisso com os elementos originais determinados por Elkonin (1989), priorizamos aqueles explicitados pelo autor, ampliando e combinando-os com as contribuições de outros autores que estudaram o método, tais como Hurtado e Angeletti (1995), Hurtado e Gómez (1996), Solovieva e Rojas (2008). Para aprofundar o conhecimento sobre as tarefas recomendadas pelas autoras, pode-se consultar o texto *Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora* (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008).

⁶⁴ A partir das proposições de Elkonin (1989), entendemos que as atividades da etapa preparatória se direcionam às crianças dos anos finais da Educação Infantil, período popularmente conhecido como pré-escolar e que atende a crianças entre quatro e seis anos de idade.

⁶⁵ “En correspondencia con la tarea principal, el sistema de enseñanza tiene tres etapas interrelacionadas: la primera (preparatoria) consiste en la formación del análisis fonémico de las palabras y la orientación general en el sistema fonémico del idioma; la segunda es la asimilación del sistema de fonemas vocales, su designación por medio de las letras y la formación de la orientación a las letras y fonemas vocales; la tercera es la asimilación del sistema de fonemas consonantes, su designación por medio de las correspondientes letras y la formación del mecanismo principal de lectura.” (ELKONIN, 1989, p. 21).

voluntário e, sobretudo, para a compreensão da relação entre a linguagem oral e a escrita e sua apropriação. A etapa preparatória se divide em outros três momentos (HURTADO; ANGELETTI, 1995), determinados pelo desenvolvimento dos conhecimentos considerados essenciais para a formação da análise fonêmica. As etapas posteriores se completam e se diferenciam por focalizarem suas ações sobre segmentos diferentes (vocálicos e consonantais). Na sequência, explicamos os *fundamentos teórico-metodológicos* das etapas que constituem o método de *análise sonora da palavra*.

[1] *Etapa preparatória: formação da análise fonêmica das palavras e orientação geral no sistema fonêmico do idioma*

Considerando os aspectos que caracterizam o método de análise sonora da palavra, espera-se que a *etapa preparatória* seja realizada com as crianças em idade pré-escolar, isto é, ainda na Educação Infantil, antecipando-se e criando os fundamentos para a aprendizagem da leitura. Com as atividades propostas nesse período, espera-se que as crianças consigam *orientar-se a partir dos sons que constituem o idioma e analisar os constituintes sonoros (fonemas) das palavras*. A orientação nos sons que constituem o idioma se refere à compreensão de que as palavras faladas são composições sonoras produzidas pelo aparelho fonoarticulatório e que adquirem características circunstanciais (altura, intensidade, ritmo e entonação). A análise fonêmica, por sua vez, diz respeito ao conhecimento e à determinação da sequência de fonemas da palavra. Para Elkonin (1989), isso implica: isolar os menores segmentos sonoros; identificar os fonemas e sua sequência na palavra; comparar as formas sonoras das palavras; distinguir suas semelhanças e diferenças e relacioná-las aos significados; e entender que um único fonema determina ou altera o significado de uma palavra.

A análise fonêmica se realiza tendo como base as noções gerais de orientação no sistema fonêmico, superando-as e refinando-as. De maneira simples, é a partir do entendimento de que a palavra falada é um tipo de som, produzida pela voz humana e constituída por “barulhinhos” (fonemas) que se diferenciam entre si, que se propõem as atividades de análise dos respectivos segmentos fonêmicos. Para que isso se efetive, as atividades de análise fônica organizadas na etapa preparatória compreendem três momentos ou níveis: a orientação nos sons do idioma; a determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra; e o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas (ELKONIN, 1989; HURTADO; ANGELETTI, 1995).

Hurtado e Angeletti (1995) adaptaram o método de análise sonora da palavra para o idioma espanhol e estabeleceram as tarefas essenciais para cada nível da etapa preparatória. Utilizando-as, instituíram o *Programa de Análise Fônica* com ênfase no desenvolvimento das proposições determinadas por Elkonin (1989). Esse programa é desenvolvido com as crianças pré-escolares e corresponde ao período da etapa preparatória do método de análise fônica. Considerando a sua organização e interdependência com o método, explicamos, a seguir, os encaminhamentos teórico-metodológicos da etapa preparatória por meio dos elementos normatizados por Hurtado e Angeletti (1995). Com base nas autoras, sistematizamos os elementos constituintes para facilitar a compreensão sobre a organização do respectivo período.

Quadro 5 - Elementos estruturantes da etapa preparatória do método de análise sonora da palavra, correspondente ao Programa de Análise Fônica

<i>[I] Etapa preparatória⁶⁶</i>	
<i>Objetivo: orientar-se a partir dos sons que constituem o idioma e analisar os constituintes sonoros (fonemas) das palavras.</i>	
<i>NÍVEL</i>	<i>TAREFAS</i>
<i>Orientação nos sons do idioma</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronúncia da palavra com distintos tons e intensidade de voz. ▪ Determinação da extensão das palavras.
<i>Determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronúncia enfatizada de cada fonema. ▪ Utilização de esquemas de palavras. ▪ Materialização dos sons – formação do modelo da palavra.
<i>Estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudanças nos sons vocálicos ou consonantais de uma palavra. ▪ Alterar os fonemas nas palavras, obtendo novas palavras.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hurtado e Angeletti (1995).

Na *orientação nos sons do idioma*, as crianças brincam com os sons que constituem a palavra, conservando-a em todas as tarefas e jogos de análise sonora. Elas pronunciam a palavra com distintos tons de voz (alto e baixo) e intensidade (rápido e devagar), além de serem sistematicamente ensinadas a determinar seu tamanho, ou seja, a sua extensão a partir de

[...] ações externas de medir as palavras para enfatizar sua duração no tempo, de acordo com a quantidade de sons que as formam. Estas ações externas podem adquirir formas muito variadas, por exemplo, traçar uma linha com o

⁶⁶ A etapa preparatória, primeira das três que constituem o método de análise sonora da palavra, corresponde ao *Programa de Análise Fônica* elaborado por Hurtado e Angeletti (1995). Utilizamos a organização proposta pelas autoras para explicitar as tarefas necessárias para o desenvolvimento dos processos e conhecimentos determinados sobre a etapa preparatória.

dedo no ar, com o ponteiro no quadro, com seus lápis de cores. Em nossa experiência resultou mais eficiente a separação das palmas de suas mãos ao mesmo tempo que pronunciavam as palavras. A função dessa ação externa é conseguir a compreensão de que toda palavra está formada por uma continuidade de sons. (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 219, tradução nossa)⁶⁷.

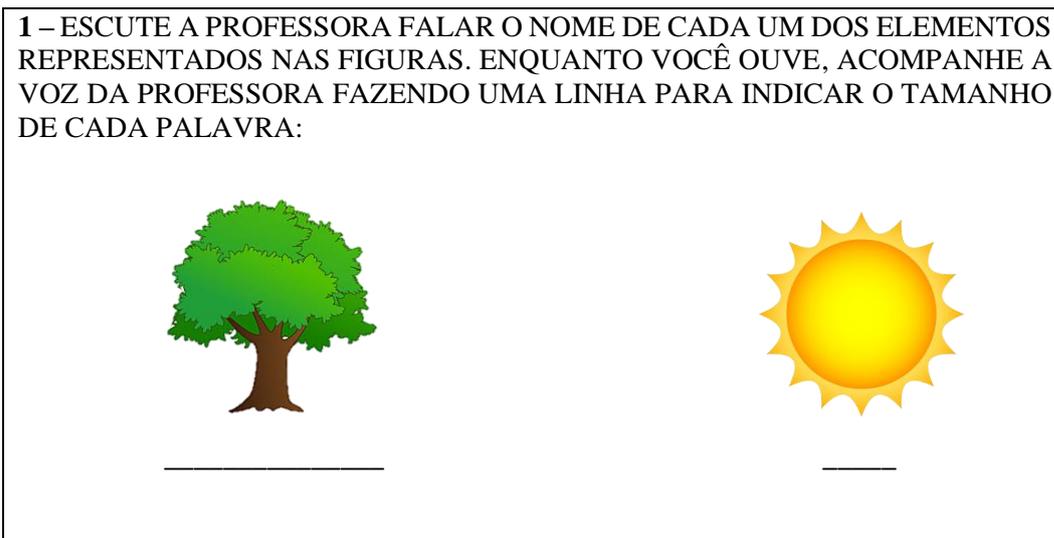
As ações externas são utilizadas para que as crianças compreendam que as palavras podem ser grandes, médias ou pequenas, e que têm tamanhos diferentes e determinados pelos sons que as constituem. Materializar a pronúncia das palavras é a ação que resulta em melhor qualidade para a apropriação da linguagem escrita e pode ser feita a partir de tarefas como: “[...] unindo as palmas das mãos e ir separando-as enquanto dura a pronúncia da palavra [...]” (MONDEJA; BASTARD, 2013, p. 56, tradução nossa)⁶⁸. Isso fixa o tamanho da palavra e dirige a atenção da criança para os segmentos fonêmicos que a integram. As ações de comparação entre as palavras intensificam a compreensão sobre seu tamanho e a diferenciação.

Atendendo à dimensão da materialidade, acrescentamos outra possibilidade: a criança posiciona seu lápis no papel em à medida que a professora pronuncia a palavra acompanhando a voz do adulto traçando uma linha. Ao final, terá a extensão da palavra materializada. Nesse movimento, mesmo que a palavra seja pronunciada silabicamente, o resultado será uma linha única e contínua.

⁶⁷ “[...] las acciones externas de medir las palabras para enfatizar su duración en el tiempo, de acuerdo con la cantidad de sonidos que las formen. Estas acciones externas pueden adquirir formas muy variadas, por ejemplo, trazar una línea con el dedo en el aire, con el puntero en la pizarra, con sus lápices de colores. En nuestra experiencia les resultó más efectivo la separación de las palmas de sus manos al mismo tiempo que pronuncian las palabras. La función de esta acción externa es lograr la comprensión de que toda palabra está formada por una continuidad de sonidos.” (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 219).

⁶⁸ “[...] uniendo las palmas de las manos e ir las separando mientras dure la pronunciación de la palabra [...]” (MONDEJA; BASTARD, 2013, p. 56).

Figura 2 - Exemplo de tarefa para determinar a extensão das palavras



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A partir do momento que a criança realiza com autonomia essa tarefa, ela mesma pode pronunciar as palavras e traçar as linhas, além de compará-las identificando a maior ou a menor. As tarefas de orientação nos sons do idioma estão relacionadas ao desenvolvimento da cultura fônica, revelando o entrelaçamento das ações para a aprendizagem da linguagem oral e escrita.

O segundo nível da etapa preparatória, denominado como *determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra*, de acordo com as autoras,

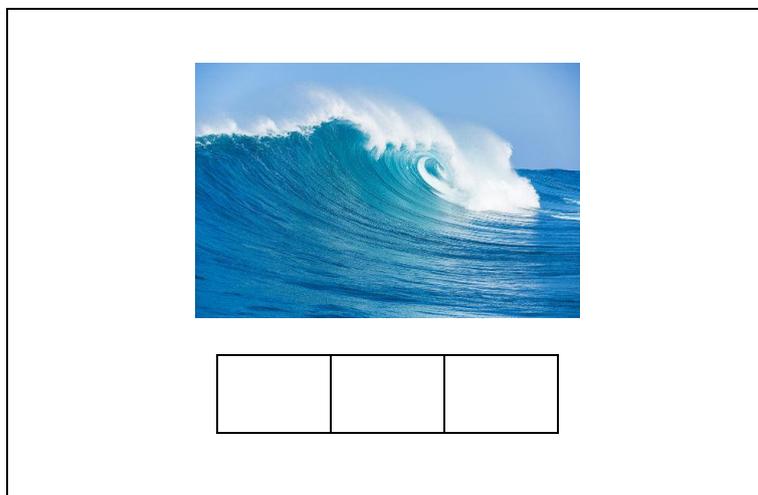
[...] constitui um momento essencial na preparação da criança para a aprendizagem da leitura, devido à grande relação que tem com o processo de ler, entendido como a reprodução da forma sonora das palavras. Uma palavra não é mais que a consecutividade de vários sons que se pronunciam em uma ordem determinada. (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 291, tradução nossa)⁶⁹.

Inicia-se com tarefas em que se realiza a pronúncia enfatizada dos fonemas que formam a palavra. O professor entrega à criança um tipo de ficha contendo um esquema (linha dividida em pequenos quadros) indicando a quantidade de sons que formam determinada palavra e uma figura representando seu conteúdo. Utilizando o material como apoio, o adulto pronunciará a palavra enfatizando um fonema de cada vez enquanto a criança desliza o dedo acompanhando a voz que ouve. Por exemplo, na palavra mar, articula-se três vezes a palavra destacando, a

⁶⁹ “[...] constituye un momento esencial en la preparación del niño para el aprendizaje de la lectura, debido a la gran relación que tiene con el proceso de leer, entendido este como reproducción de la forma sonora de las palabras. Una palabra no es más que la consecutividad de varios sonidos que se pronuncian en un orden determinado.” (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 219).

cada vez, um dos fonemas: MMar, mAAAr e maRRR (HURTADO; ANGELETTI, 1995; MONDEJA; BASTARD, 2012, 2013). Na sequência, apresentamos um modelo da ficha usada para o desenvolvimento dessa tarefa:

Figura 3 - Esquema de representação da palavra mar



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O esquema da palavra é utilizado como um material indispensável para a aprendizagem e determinação dos segmentos sonoros, pois “[...] ajuda a criança a determinar a quantidade de sons que formam a palavra, e serve ademais como apoio fundamental para realizar a análise consecutiva dos sons pelo procedimento de pronúncia enfatizada.” (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 220, tradução nossa)⁷⁰. Para a materialização dos sons – formação do modelo da palavra –, são utilizados como materiais o esquema e fichas coloridas (pequenos cartões de tamanho semelhante aos espaços/celas impressas no esquema), seguindo-se este procedimento:

Cada som da palavra que se analisa se materializa com uma ficha, que se coloca em cada quadrado do esquema da palavra. As fichas fixam o resultado da análise. Sua distribuição espacial no esquema modela a consecutividade temporal dos sons. A ação prática com as fichas (tirá-las, colocá-las ou mudá-las de lugar) orienta a criança para um detalhe fundamental: quando se mudam os sons de uma palavra ou se altera sua ordem, muda também a palavra, e outra palavra designa outro objeto da realidade. Ao colocar as fichas fica construído o modelo da palavra. Inicialmente em um modelo com fichas de uma só cor que modela a palavra pela quantidade de sons que a formam. Posteriormente, ao diferenciar os sons vocálicos e consonantais se utilizam

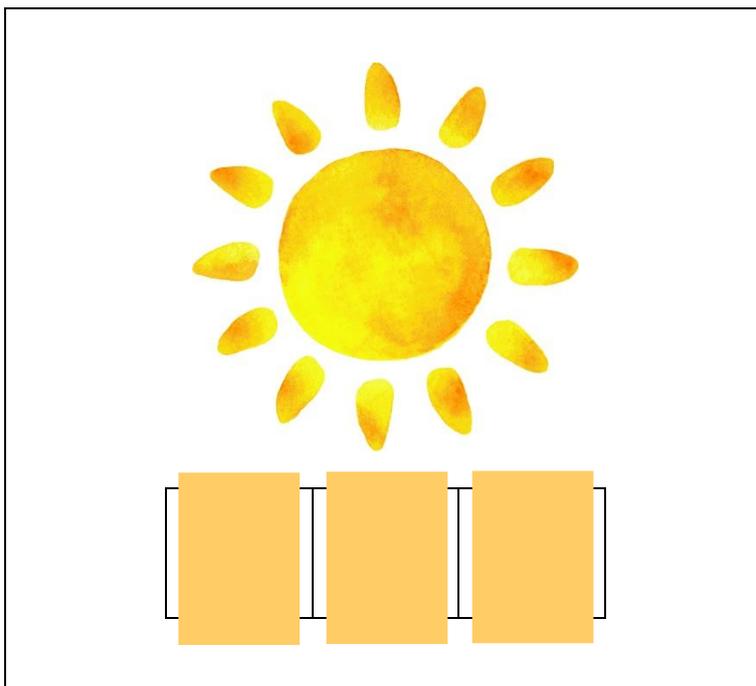
⁷⁰ “[...] un medio material que ayuda al niño a determinar la cantidad de sonidos que forman la palabra, y sirve además de apoyo fundamental para realizar el análisis consecutivo de los sonidos por el procedimiento de pronunciación enfatizada.” (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 220).

fichas de duas cores, o que dá a possibilidade de criar um modelo da forma em que se mudam os sons para formar a palavra. (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 220, tradução nossa)⁷¹.

O uso das fichas materializa os sons e os converte em aspectos visuais. Assim, a palavra falada adquire outra dimensão para a criança, tornando-se manipulável e prática. Além disso, essa atividade auxilia no desenvolvimento da função simbólica à medida que as fichas substituem e fixam os segmentos sonoros, assumindo a condição de signos, ao representarem um conceito que não é o seu, nesse caso, os fonemas. Essa atividade contribui para efetivar o conhecimento de que a linguagem oral é constituída por parcelas sonoras que se diferenciam entre si. A palavra falada é composta por vários “barulhinhos” que podem ser materializados visualmente, e cada ficha substitui ou “fica no lugar” de cada barulho/som diferente que ouve enquanto se pronuncia certa palavra. Ao final, é possível ler a palavra pronunciando os fonemas, indicando-os pelas fichas. Inicialmente, utilizam-se fichas de uma única cor, já que é uma atividade nova para a criança e tem como objetivo identificar e materializar todos os fonemas da palavra. Essa atividade ajuda a criança a compreender e a perceber que há diferentes sons na palavra e a materializá-los na forma de cartões.

⁷¹ “Cada sonido de la palabra que se analiza se materializa con una ficha, que se coloca en cada cuadrado del esquema de la palabra. Las fichas fijan el resultado del análisis. Su distribución espacial en el esquema modela la consecutividad temporal de los sonidos. La acción práctica con las fichas (quitarlas, ponerlas, cambiarlas de lugar) orienta al niño hacia un detalle fundamental; cuando se cambian los sonidos de una palabra o se altera su orden, cambia también la palabra, es otra palabra que designa otro objeto de la realidad. Al colocar las fichas queda construido un modelo de la palabra. Inicialmente en un modelo con fichas de un solo color que modela la palabra, por la cantidad de los sonidos que la forman. Posteriormente, al diferenciar los sonidos vocálicos y consonánticos, se utilizan fichas de dos colores, lo que da la posibilidad de crear un modelo de la forma en que se combinan los sonidos para formar la palabra.” (HURTADO; ANGELETTI, 1995, p. 220).

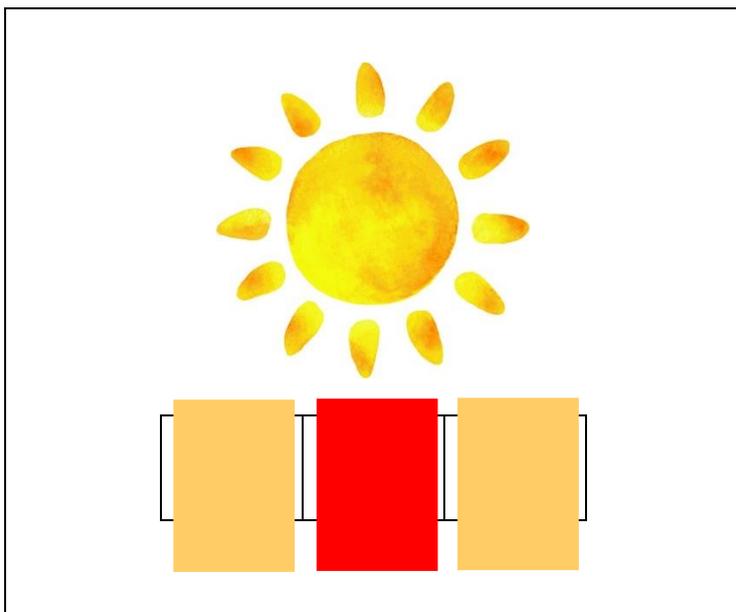
Figura 4 - Materialização dos sons da palavra sol



Fonte: Elaborada pela autora com base em Hurtado e Angeletti (1995).

Depois de compreender e realizar a análise fonêmica das palavras identificando os segmentos sonoros, inicia-se o trabalho de ensino e de diferenciação dos fonemas vocálicos. O professor pronuncia as palavras e a criança coloca as fichas sobre o esquema, utilizando cartões com outra cor para marcar os sons vocálicos. É necessário explicar para as crianças como são produzidos os fonemas vocálicos, cuja articulação não encontra obstrução para a passagem do ar pela boca. Realizar a sua articulação envolvendo a percepção auditiva, visual (olhar no espelho o movimento da boca) e sensorial (colocar a mão no pescoço e sentir a vibração das pregas vocais) colabora para o entendimento dos estudantes. Usualmente, utilizam-se cartões na cor vermelha para os sons vocálicos e azuis para os consonantais (UMBELINO, 2021).

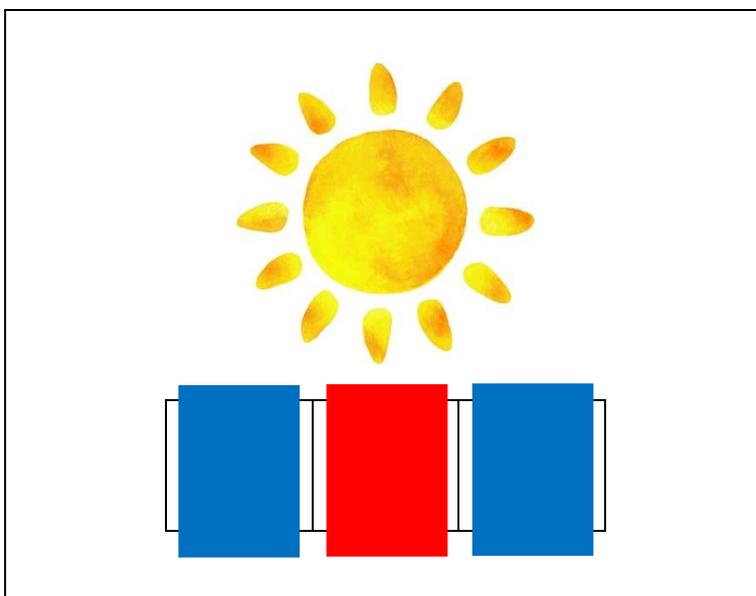
Figura 5 - Materialização dos sons vocálicos da palavra sol



Fonte: Elaborada pela autora com base em Hurtado e Angeletti (1995).

Após o desenvolvimento de atividades envolvendo a materialização dos sons vocálicos, avança-se para a concretização dos fonemas consonantais. Os encaminhamentos metodológicos são repetidos, porém, a diferença é que se destacam ambos os sons (vocálicos e consonantais).

Figura 6 - Materialização dos sons consonantais da palavra sol



Fonte: Elaborada pela autora com base em Hurtado e Angeletti (1995).

Mondeja e Bastard (2013) recomendam que esse trabalho seja iniciado com palavras com três sons para que, posteriormente, sejam incluídas palavras com quatro sons. Nesse período, não se utilizam as letras, o que não significa que elas sejam desconsideradas durante o ensino na Educação Infantil. Ao contrário, considerando que as letras estão acessíveis às crianças e inseridas nas atividades sociais, é possível desenvolver tarefas paralelas que as envolvam.

Com relação ao uso dos esquemas e das fichas, progressivamente, recomenda-se a sua retirada, a fim de que sejam desenvolvidas as operações de análise sonora mentalmente (ELKONIN, 1989; HURTADO; ANGELETTI, 1995). Entretanto, segundo Hurtado e Angeletti (1995), essa é uma atividade extremamente complexa que poucas crianças conseguem realizar até o final do período pré-escolar.

No último nível da etapa preparatória, são organizadas as tarefas para a *aprendizagem da função diferenciadora dos fonemas*, momento em que são promovidas ações para a compreensão de que, quando se alteram os fonemas, o significado da palavra é modificado. Transformando uma palavra em outra, as crianças aprendem sobre o valor dos segmentos sonoros na constituição do conteúdo, na transmissão e na comunicação das mensagens por meio da linguagem oral.

[2] Etapa de orientação nos sons vocálicos

Apoiada nos conhecimentos apropriados na etapa preparatória, organizam-se as ações para a orientação nos sons vocálicos e para o uso das letras como substitutos dos segmentos sonoros. Efetivamente e predominantemente, esse trabalho acontece na educação primária:

Quando as crianças já aprenderam a realizar a análise fonêmica das palavras e a orientar-se na estrutura fonêmica do idioma, se pode passar a familiarizá-los com as letras que designam os fonemas. Aqui a tarefa principal é: 1) fazer com que as crianças conheçam as letras como signos dos fonemas, sem permitir que confundam as letras com os fonemas; 2) formar a orientação antecipadora às letras vocais e os fonemas vocálicos, indispensável para recriar a forma sonora da palavra. (ELKONIN, 1989, p. 17, tradução nossa)⁷².

⁷² “Orientarse en la estructura fonémica del idioma, se puede pasar a familiarizarlos con las letras que designan los fonemas. Aquí la principal tarea es: letras con los fonemas; 2) formar la orientación anticipatoria hacia las letras vocales y los fonemas vocales, indispensable para recrear la forma sonora de la palabra.” (ELKONIN, 1989, p. 17).

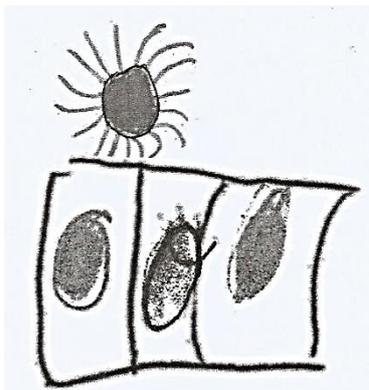
Antes de realizar a substituição dos fonemas vocálicos pelas letras do alfabeto, é necessário familiarizar as crianças com esses símbolos. Por isso, conforme destacamos anteriormente, mesmo na etapa preparatória, é possível e importante organizar ações paralelas envolvendo o conhecimento das letras do alfabeto. Elas não são completamente desconhecidas pelas crianças, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada que faz uso constante das palavras escritas como recurso para a comunicação, além de estarem impressas em muitos dos produtos que consumimos.

Segundo Elkonin (1989), o trabalho na etapa de orientação nos sons vocálicos se desenvolve a partir das seguintes tarefas: 1) entregar a ficha de materialização das palavras composta pelo esquema e a figura (os mesmos utilizados na etapa preparatória); 2) a própria criança ou o adulto (conforme a necessidade) pronuncia a palavra e se completa o esquema com as fichas coloridas, diferenciando os sons vocálicos e consonantais; 3) identificar a marcação que representa o fonema vocálico (pode-se retirá-la do esquema); 4) a criança seleciona, dentre as letras do alfabeto móvel, a letra que substitui o fonema, colocando-a no espaço correspondente no esquema de materialização da palavra⁷³. Nesse processo, é necessário explicar que não existem somente cinco sons vocálicos, mas aproximadamente 11, determinados pela nasalização e pela tonicidade.

Progressivamente, Solovieva e Rojas (2008) recomendam que, com as orientações da professora, o processo de análise sonora seja registrado no caderno. Após a professora falar o nome de um objeto, a criança faz um desenho representando-o; pronuncia e/ou escuta (novamente) a palavra que o designa, traçando o esquema com a quantidade de quadrados correspondente ao número de fonemas que ouve; confere o esquema, falando novamente a palavra e registrando nos espaços as letras do alfabeto que simbolizam os fonemas vocálicos, e colore os quadrados que indicam os consonantais.

⁷³ Sugere-se iniciar o trabalho pela vogal A e, sucessivamente, envolver os demais sons vocálicos e seus respectivos gráficos.

Figura 7 - Esquema da palavra sol, os espaços são preenchidos por círculos verdes e aquele que corresponde ao fonema vocálico é substituído pela respectiva letra (grafema)⁷⁴



Fonte: Solovieva e Rojas (2008).

[3] etapa de orientação nos sons consonantais e formação do mecanismo de leitura

O processo de orientação nos sons consonantais do idioma se realiza seguindo as mesmas orientações metodológicas da etapa anterior, acrescentando a análise e a substituição dos cartões azuis pelas letras do alfabeto que simbolizam os fonemas consonantais. Assim, no final da tarefa, obter-se-á o registro completo da palavra. A criança é capaz, sobre o fundo da palavra inteira (representada pelas fichas no esquema e o desenho), de reproduzir o movimento de leitura da palavra completa compreendendo seu mecanismo (ELKONIN, 1989). Nesse período, jogos de formação de palavras, alterações de fonemas e letras se apresentam como colaborativas para a concretização dos conhecimentos sobre a escrita alfabética das palavras e formação dos significados.

3.2.2 Síntese dos encaminhamentos

O método de análise sonora da palavra desenvolvido por Elkonin (1989) atende aos princípios estruturantes do sistema alfabético de escrita e enfatiza o ensino explícito dos aspectos sonoros que caracterizam o idioma, entrelaçando o sistema fônico sonoro e o alfabético de escrita. Podemos destacar que seus objetivos fundamentais são: a orientação nos sons do idioma; a análise fonêmica das palavras; o conhecimento, o estabelecimento e o domínio dos sons vocálicos e consonantais e seus respectivos gráficos; e a formação do mecanismo de

⁷⁴ “Esquema de la palabra sol, elaborado con la letra que corresponde al sonido vocal y círculos verdes para los sonidos consonantes.” (SOLOVIEVA; ROJAS, 2008, p. 94).

leitura. Tais ações se concretizam a partir das tarefas direcionadas e organizadas em três etapas: [1] *etapa preparatória: formação da análise fonêmica das palavras e orientação geral no sistema fonêmico do idioma*; [2] *etapa de orientação nos sons vocálicos*; [3] *etapa de orientação nos sons consonantais e formação do mecanismo de leitura*. Considerando a sistemática do método, a sua organização em etapas, os níveis e as tarefas, a Figura 7 representa um esquema ilustrativo.

As atividades se realizam tendo como base a formação do ouvido fonemático e o desenvolvimento da cultura fônica da língua, destacando-se pelo uso dos esquemas de materialização e dos recursos que tornam os segmentos sonoros visuais e manipuláveis. Essa condição diferencia substancialmente o ensino dos fonemas no processo de análise sonora da palavra, quando comparado a outros métodos ou estratégias para a aprendizagem dos aspectos sonoros que não utilizam o material concreto. Além disso, contribui para o desenvolvimento da atividade simbólica à medida que as fichas e posteriormente as letras são tratadas como signos que substituem os fonemas, e potencializa o conhecimento sobre o sistema sonoro da língua, estabelecendo a sua relação com a linguagem escrita. Acreditamos que, quanto mais próxima da transparência, maior será a qualidade do método de análise sonora da palavra para o ensino da leitura.

Tendo em vista que a língua portuguesa é formada por correspondências biunívocas e irregulares, o *método de análise sonora da palavra* se destacará no ensino inicial da leitura, na compreensão do sistema de escrita alfabética e na sua relação com a linguagem oral, a partir das relações regulares. Entretanto, para a aprendizagem das arbitrariedades, será necessária a realização de tarefas paralelas voltadas para a apropriação das convenções ortográficas. De maneira simples, queremos dizer que o uso do método envolverá a escolha das palavras para a análise (inicialmente de três ou quatro fonemas e de caráter regular) pelo adulto e exigirá avaliação constante do professor, conhecimento da língua materna, do sistema de escrita alfabética e do processo de apropriação da linguagem pela criança, pois não poderá ser considerado como única via para a alfabetização. Não se trata de uma resposta para a problemática do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, mas uma possibilidade para repensar e traçar novos caminhos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano.

As tarefas que constituem a análise sonora colocam em atividade o complexo das *funções psíquicas* promovendo mudanças no psiquismo humano. Dentre elas se destaca: a *percepção auditiva* - estimulada pela pronúncia enfatizada dos segmentos sonoros e

desenvolvimento da capacidade de discriminar e diferenciar os barulhinhos da voz (fonemas). A percepção auditiva é fundamental para todo o processo de análise sonora, realizado à base do ouvido fonemático; a *atenção* - envolve toda a situação de análise fonêmica. É necessário concentrar a atenção em cada ação, para distinguir os fonemas nas composições sonoras (palavras), marcá-los adequadamente com as fichas e classificar os sons vocálicos e consonantais; e a *memória* - é ativada quando o sujeito busca, por meio dos processos de registro e conservação, os conhecimentos para a realização das tarefas, reproduzindo-os.

A atividade das funções se realiza subordinada à voluntariedade, isto é, o comportamento é controlado intencionalmente pelo sujeito. Esse fato contribui para a superação do funcionamento psíquico imediato e elementar, transformando-o em superior e especificamente humano. As neoformações como *linguagem, pensamento verbal e operações lógicas* se apresentam de maneira entrelaçada em todo esse processo, sendo a palavra o elemento de enlace. A análise fonêmica da palavra, os processos de significação e as operações intelectuais de análise e síntese se tornam cada vez mais abstratas.

Todas as atividades são propostas tendo como base a formação do ouvido fonemático, que se refere à audição e à diferenciação dos sons do ambiente, da natureza e da voz humana. Ações simples, como orientar as crianças para que escutem os sons do ambiente e identifiquem sua fonte, ou pedir que fechem os olhos e caminhem na direção de determinado barulho (provocado artificialmente por outra pessoa), colaboram para a formação da percepção e da acuidade auditiva. Outros exemplos de tarefas podem ser consultados no material publicado por Adams *et al.* (2012).

As tarefas propostas em todas as etapas do método de análise sonora estão relacionadas, revelando o caráter sistêmico da atividade. Partem do princípio da incorporação por superação, isto é, tendo o conhecimento precedente como base, desencadeiam-se e acrescentam-se novos elementos, estabelecendo cada novo conhecimento. Trata-se de um método voltado para o ensino explícito dos aspectos sonoros cujo elemento central de estudo e análise é a palavra. Por isso, é importante que o professor questione frequentemente as crianças sobre “*o que é?*” ou “*o que significa isso?*” durante esse processo, explicando⁷⁵ que as *palavras são* (principalmente) *os nomes das coisas*. Progressivamente, a própria criança terá condições de identificar a palavra nas atividades de materialização dos sons e da formação do modelo da palavra, reproduzindo sua forma sonora, declarando a palavra que leu e qual o seu conteúdo.

⁷⁵ Trata-se de uma explicação simples e inicial para as crianças na Educação Infantil. Esse conhecimento será aprofundado gramaticalmente nos anos seguintes da vida escolar.

O aspecto central a partir do qual se organiza o método de análise sonora é a palavra. Trata-se de um ensino voltado para o conhecimento do sistema de escrita e para a aprendizagem das relações que se estabelecem entre a linguagem oral e a representação gráfico-visual. Evidencia o estudo e a análise sonora considerando a palavra como elemento vivo da linguagem, para que a criança compreenda e utilize a leitura e a escrita como via para a comunicação e manifestação do pensamento. As atividades de análise sonora, principalmente aquelas de orientação nos sons do idioma, podem ser enfatizadas nas tarefas de rotina. Por exemplo, nas cantigas populares e nas situações de narração de histórias, o adulto altera o tom e a intensidade de voz, e as crianças, por sua vez, podem imitar essas ações, brincando com o ritmo e entonação. As tarefas em que se utilizam os esquemas e as fichas para analisar os fonemas das palavras fazem parte dos conteúdos e são intercaladas com o ensino de outros conhecimentos, pois não se usa todo o tempo escolar com a atividade de análise sonora.

O método proposto por Elkonin (1989) perpassa as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-as e respeitando as características da periodização do desenvolvimento infantil. Assim, o trabalho para a orientação nos sons do idioma e para a análise sonora realizado na Educação Infantil assume caráter de brincadeira (articulação das palavras em diferentes tons e intensidades) e de jogo (pronúncia enfatizada e materialização dos sons das palavras). Nesse caso, a análise sonora das palavras realizada a partir dos esquemas e fichas é proposta no contexto do jogo, conforme a atividade principal do período. Não se trata de alfabetizar as crianças no período pré-escolar, mas de fortalecer a evolução da linguagem, desenvolvendo as capacidades da cultura fônica da língua, facilitando e fundamentando sua alfabetização. Isso significa pensar a educação das crianças a partir de ações que envolvam a formação da coordenação motora, a denominação das letras e, principalmente, o desenvolvimento da linguagem.

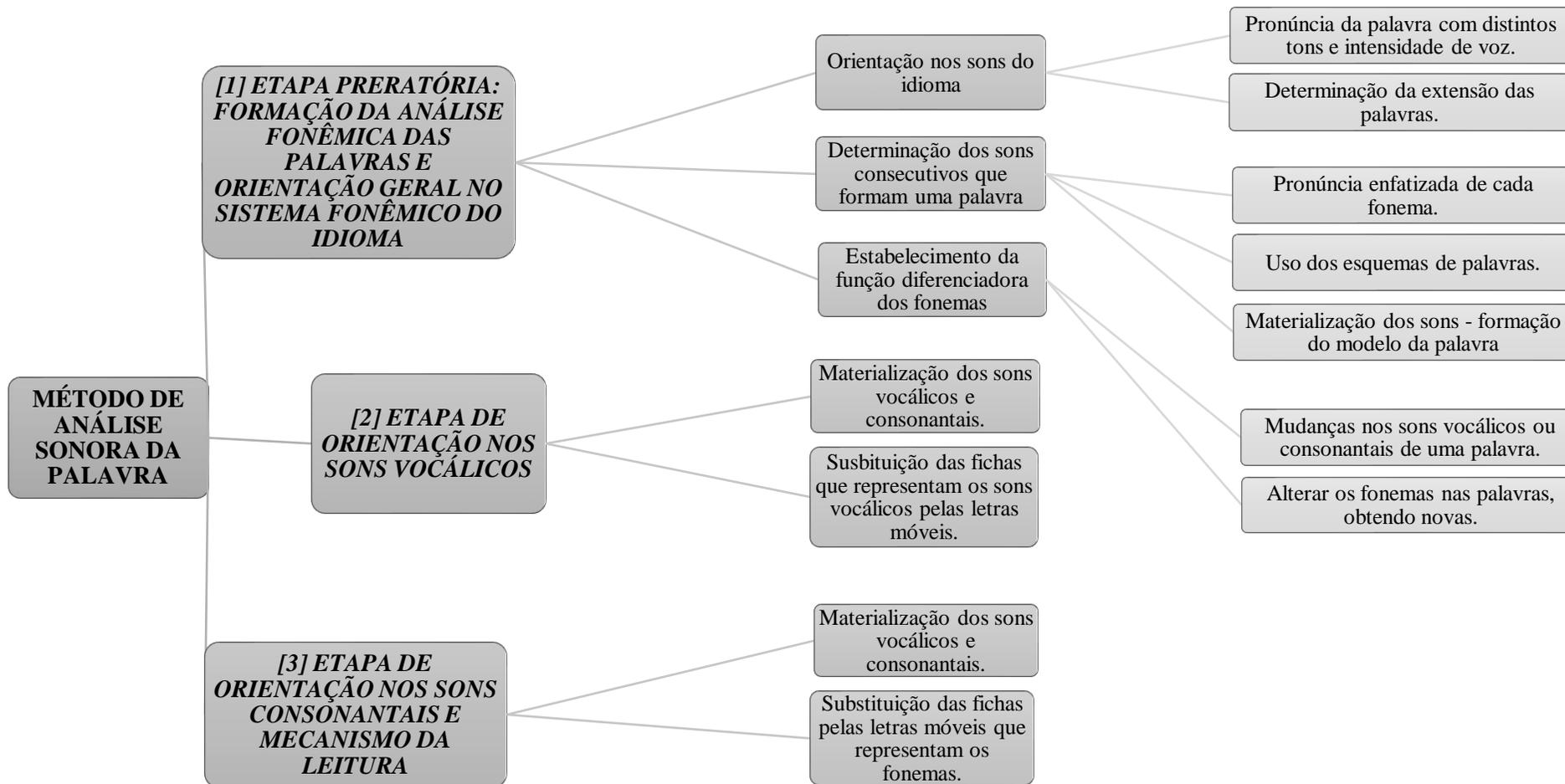
As crianças precisam aprender a falar com autonomia, a utilizar as palavras da língua para estabelecer as situações de comunicação e a expressar seus pensamentos, desejos, interesses e frustrações. E mais tarde, devem recorrer à escrita como outra e nova via para a concretização da linguagem. Em razão disso, a palavra é o elemento central a partir do qual se orienta todo o trabalho de análise sonora, conectando a aprendizagem da linguagem oral à escrita. O método de análise sonora da palavra pode ser considerado uma proposta para o processo *inicial* da alfabetização, pois proporciona a compreensão da relação entre a linguagem oral e a escrita, o conhecimento sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e a formação da atividade leitora.

Surgem algumas dúvidas quanto às possibilidades para a normatização⁷⁶ e para o desenvolvimento do método, tendo em vista a configuração do sistema escolar brasileiro, as condições objetivas de trabalho docente e a estrutura das instituições de ensino. Uma análise sobre essas questões exigirá um estudo teórico-prático que ultrapassa as condições e objetivos desta pesquisa.

A partir dessas observações, sintetizamos, na Figura 8, o método de análise sonora da palavra.

⁷⁶ Termo utilizado por Mortatti (2019). A normatização corresponde ao nível dos documentos e legislação que regem as atividades e o trabalho pedagógico nas instituições escolares.

Figura 8 - Método de análise sonora da palavra



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

3.3 A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DA CRIANÇA

A apropriação da leitura e da escrita se realiza de maneira inter-relacionada com o desenvolvimento da linguagem oral e se destaca como conteúdo principal dos primeiros anos escolares. Nesse período, espera-se que a criança entenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética, utilize de maneira independente a leitura e a escrita em suas diferentes situações e funções sociais e se comunique com clareza utilizando o texto escrito ou lido. Para tanto, é fundamental que a criança automatize as relações fonográficas, deslocando a sua atenção para o conteúdo do texto, condição que se estabelece processualmente no contexto da alfabetização. A formação do ouvido fonemático, o domínio da linguagem oral, o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, a orientação nos sons do idioma, a análise sonora e a compreensão sobre o funcionamento da leitura constituem elementos importantes para a alfabetização. Entretanto, o domínio da linguagem escrita se concretiza e se efetiva gradativamente, sendo determinado pela qualidade das relações sociais, pelas experiências de acesso à cultura e, sobretudo, pela situação social do desenvolvimento.

No contexto da situação social do desenvolvimento, as experiências vivenciadas ao longo da vida e mediadas pelas pessoas com as quais convive tornam cada criança um sujeito único. Não estamos nos referindo somente ao acesso aos materiais que aproximam diretamente a criança da linguagem escrita, mas à satisfação das necessidades básicas da vida que interferem na aprendizagem e na alfabetização. Emprego, comida na mesa, moradia adequada, saneamento básico e atendimento hospitalar são condições necessárias para a manutenção da vida e da dignidade humana. Contudo, a miséria social constitui a realidade de inúmeras famílias brasileiras, impactando o desenvolvimento escolar. Isso não significa que as crianças que vivem sob essas condições devam ser desacreditadas, mas que sejam compreendidas em suas circunstâncias sociais.

Algumas crianças, desde muito cedo, são inseridas em situações de uso da leitura e da escrita; possuem livros, ouvem e contam histórias, acompanham os adultos em leituras de panfletos, receitas ou tarifas de contas etc. Tais ações colaboram para que compreendam a presença e a função social da escrita na vida social. Dessa maneira, ter acesso à linguagem escrita significa envolver as crianças em experiências de uso da leitura e da escrita, com livros, revistas, gibis, listas, receitas, mensagens de texto etc., como recursos que as pessoas utilizam no dia a dia para realizar as atividades práticas. Para Mello (2010),

Do ponto de vista histórico-cultural, a aptidão ou a falta de aptidão para a escrita não existe a priori. Essa não é uma questão de herança biológica, mas sim do lugar que a escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado às novas gerações, uma vez que, a necessidade e as capacidades necessárias à aquisição da escrita são formadas nas crianças por suas condições materiais de vida e educação. (MELLO, 2010, p. 333).

A alfabetização, como promotora do desenvolvimento humano, está inserida no espaço de lutas e de contradições que permeiam e constituem a vida das pessoas, inclusive do próprio professor. Isso se justifica, pois, por meio do texto lido ou escrito, o sujeito produz e reelabora os sentidos sobre sua própria vida, sobre a realidade e sobre as contradições que perpassam a sociedade; nesse movimento, forma sua personalidade. Portanto, o máximo desenvolvimento humano é uma responsabilidade coletiva e social, da maneira como produzimos os sentidos sobre si mesmos e sobre o outro. Nesse processo, a aprendizagem da leitura e da escrita proporciona aos sujeitos outras possibilidades para a apropriação da experiência histórica produzida pela humanidade. Por exemplo, por meio dos livros, das revistas e dos demais materiais que utilizam o texto escrito como registro do conhecimento, é possível descobrir e refletir sobre como viveram as gerações passadas e quais foram as suas contribuições para a produção da ciência e da sociedade atual. Além disso, a aprendizagem da leitura e da escrita promove intensas transformações no psiquismo, desenvolvendo a atividade intelectual e tornando-a cada vez mais abstrata. De acordo com Dangió e Martins (2015):

[...] a linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural aproximando-a multilateralmente das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura. [...] Eis aqui um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 2013).

Contraditoriamente, dominar a linguagem escrita não garante às pessoas o conhecimento do patrimônio histórico-cultural da humanidade. Isso acontece em razão da situação social do desenvolvimento, ou seja, o processo de humanização está condicionado aos múltiplos fatores que determinam o acesso à cultura e aos bens produzidos pelo trabalho

humano, tanto materiais quanto imateriais – como o conhecimento. Na escola, provocar a necessidade de apropriação da linguagem escrita encontra importante aliado no trabalho envolvendo os gêneros textuais, uma vez que, com maior ou menor frequência, a criança encontra-os nas atividades práticas do cotidiano, embora, na maioria das vezes, nem saiba para que servem e qual a sua função social. Com as crianças da Educação Infantil e aquelas que ainda não sabem ler e escrever, o professor pode atuar como escriba em situações de registro.

O uso dos gêneros textuais em sala de aula, que se intensifica a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permite a aprendizagem e o conhecimento sobre o funcionamento e o uso social da escrita, explorando-a com recurso para a comunicação. Não se trata de propor situações artificiais, como aquelas em que se elaboram “[...] cartas de autores fictícios para pessoas fictícias sobre assuntos fictícios e que não serão enviadas, redações sobre situações não vivenciadas [...]” (MELLO, 2010, p. 338), mas atividades práticas que façam sentido às crianças, sendo planejadas intencionalmente ou desenvolvidas a partir das *situações emergentes do cotidiano*⁷⁷.

O professor pode, por exemplo, organizar sistematicamente um conjunto de ações para o trabalho sobre o gênero textual convite e finalizar a atividade elaborando com as crianças, ou auxiliando na produção, convites endereçados a colegas de outras turmas da escola, combinando um encontro ou a produção de uma receita (o que envolveria o estudo de outro gênero textual). Dessa maneira, o evento que motivou a elaboração do convite de fato acontece e aquele convite endereçado a alguém cumpre a sua função social, atribuindo sentido e significado à escrita. Entendemos que esse tipo de trabalho demanda um período escolar considerável e que existem condições adversas que prejudicam a constância de tais proposições na escola. Dentro das possibilidades, cabe ao professor avaliar quais são as prioridades para a aprendizagem e quais atividades podem atendê-las. Para Mello e Bissoli (2015), “[...] desse ponto de vista, envolver a criança em situações em que a escrita seja de fato uma necessidade e em vivências que impliquem os usos da linguagem escrita em sua função social constituem atos que geram a compreensão.” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 144).

As situações emergentes do cotidiano são aquelas provocadas por certo acontecimento ou necessidade utilizadas em benefício da aprendizagem das crianças, como produzir pequenos bilhetes ou recados para avisar sobre alguma coisa ou pedir algo para alguém. Isso não significa

⁷⁷ Conceito utilizado pelos autores da *Atividade Orientadora de Ensino* (AOE) para explicar que as situações que emergem do cotidiano podem ser utilizadas e incorporadas pelas (e nas) atividades pedagógicas. Para compreender melhor esse e outros conceitos da AOE, pode-se consultar os textos *A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem* (MOURA *et al.*, 2010, p. 81-108) e *Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino* (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p. 39-59).

que qualquer evento ocorrido na sala de aula se transformará no foco do ensino, ignorando o planejamento do professor, mas que algumas situações podem ser utilizadas para explicitar a necessidade e o uso da linguagem escrita nas atividades práticas da vida. Concordamos que a organização dessas situações nem sempre é possível, em razão das condições objetivas que envolvem a escola e o trabalho dos professores. Entretanto, abraçar as possibilidades é importante para tornar a linguagem viva no processo de alfabetização, tornando-a um instrumento de apropriação da produção e do conhecimento histórico da humanidade e resgatando os motivos e necessidades para sua aprendizagem.

A escrita é uma das formas de manifestação da linguagem. É um instrumento para a comunicação e expressão do pensamento; *escrever é conversar sem utilizar a voz*. A aprendizagem da leitura e da escrita torna possível (mas não garante): o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade nas mais diversas fontes de registro e pesquisa; a comunicação por meio do texto lido ou escrito; a participação nas mais complexas atividades da vida social; o desenvolvimento do psiquismo e o funcionamento das funções psíquicas; e a formação das formas culturais de comportamento humano. De acordo com Dangió e Martins (2018):

[...] a alfabetização deve estar ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel de instrução *das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59, grifos das autoras).

Nessa dialética, a apropriação da linguagem escrita, que se realiza tendo como base a linguagem oral, age também sobre ela, transformando-a e refinando-a. Em outras palavras, a apropriação da leitura e da escrita melhora a comunicação, amplia o vocabulário, a compreensão e a interpretação das expressões da língua, fortalece os processos de significação e de produção do sentido e colabora para que o sujeito utilize de maneira mais qualitativa a linguagem oral. Finalmente, ser alfabetizado é uma das condições que potencializa o máximo desenvolvimento humano, principalmente interfere diretamente na formação da personalidade por meio da produção e transformação dos sentidos. Tratar esse processo com atenção e atendendo às necessidades da apropriação da linguagem e às características do sistema de escrita é fundamental. Além disso, ser alfabetizado e utilizar com autonomia e domínio a linguagem nas diferentes situações sociais é uma condição de resistência, no contexto da intensa luta de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a alfabetização das crianças perpassa as ações de ensino desde a instituição das primeiras escolas brasileiras, tornando-se uma problemática, principalmente da educação popular ofertada pelas escolas públicas no Brasil. Está claro que essa é uma problemática multideterminada, entrelaçada às questões político-sociais que direcionam os objetivos e o protagonismo da educação brasileira. No sentido político-social, os investimentos em educação acontecem sempre de maneira desproporcional à demanda, na contramão dos discursos políticos, que, de maneira geral, lançam a educação como bandeira e prioridade dos planos de governo. Além disso, muitas famílias brasileiras enfrentam inúmeros desafios para a produção da própria existência (emprego registrado, moradia digna, saneamento básico, alimentação adequada etc.), os quais afetam diretamente a disposição das crianças em aprender. Resgatar essas questões e ser sensível a elas é essencial para toda pesquisa que se vincula à educação, neste caso em específico, sobre a alfabetização.

No contexto dessas adversidades, a escola se converteu em um dos mais importantes instrumentos de luta para a conquista de uma educação de qualidade voltada à justiça e à pertença social; nesse processo, destaca-se a alfabetização. Isso se explica, pois a linguagem escrita se consagrou como uma importante e fundamental via de acesso aos conhecimentos e bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Considerando as inúmeras fontes (impressas e digitais) que o utilizam o texto escrito, a aprendizagem e o uso da leitura e da escrita permite aos sujeitos ampliar as suas possibilidades de pesquisa e o consumo de informações e conhecimentos, de tal modo que o ensino e a apropriação da leitura e da escrita contribuem para a democratização dos saberes e da cultura.

Socialmente, o domínio da linguagem escrita se transformou em um dos mais potentes instrumentos de poder, capaz de emancipar, mas também de manipular os sujeitos. Na mesma medida que possibilita a emancipação intelectual dos indivíduos, enfraquecendo o monopólio do conhecimento e as relações humanas que exploram de maneira ardilosa os mais vulneráveis, também fortalece a alienação, quando se utiliza o texto escrito para promover inverdades e a falsa ciência, gerando prejuízos para o desenvolvimento social. Trata-se de uma complexa contradição que revela a intensa luta de classes e o papel que a linguagem escrita adquire entre os diversos contextos e relações humanas.

Sob essa conjuntura, depositamos nossa esperança em um ensino que promova a alfabetização das crianças para sua emancipação político-social, para que, com consciência e

criticidade, utilizem o “poder” da leitura e da escrita para o desenvolvimento da solidariedade e do bem-estar social. Sobretudo, esperamos que, a partir da alfabetização, os sujeitos reconheçam a leitura e a escrita como linguagem, isto é, como um recurso para materializar e expressar o próprio pensamento, reelaborar suas possibilidades de comunicação e produzir, como dizia Leontiev (2004), “*o humano no humano*”, haja vista a sua relação com a produção dos *sentidos* e com a formação da personalidade. Posto isso, partimos da premissa de que a alfabetização é um direito de todo cidadão e garanti-lo ainda na infância se apresenta como um dever do Estado e das demais instituições responsáveis pelo atendimento e pela educação das crianças.

No sentido mais amplo e conceitual, reconhecemos a *alfabetização* como o processo de apropriação da linguagem escrita, imbricado no *desenvolvimento do psiquismo*, nas *formas superiores de comportamento* e na *formação da personalidade*. Dessa forma, consideramos a leitura e a escrita um dos mais complexos e refinados recursos da linguagem, desenvolvido a partir dos gestos, do desenho e da fala. Em todo caso, podemos dizer que a aprendizagem da linguagem escrita se realiza tendo-os como base e que ambos têm e compartilham de um mesmo elemento central: a palavra, cuja unidade fundamental é o significado.

Se o significado é o elemento fundamental da palavra, essa, por sua vez, é o núcleo da linguagem de tal forma que é na palavra que encontramos a mais profunda contribuição da linguagem para o desenvolvimento humano. Dito de outra forma, a criação da palavra e a produção da linguagem tornaram possíveis às pessoas: materializar o próprio pensamento; estabelecer situações de comunicação; regular os processos psicológicos (atenção, memória, sensação, percepção etc.); mediar a relação com a realidade; significar os objetos e relações reais, fazendo-os existir também no plano mental; operar mentalmente com a realidade; e formar a personalidade.

Independente da forma como se apresenta (gestual, sonora ou gráfica), a palavra funciona como produtora de sentido. Cada palavra que ouvimos ou proferimos produz em nós e/ou no outro determinando comportamento; chama a nossa atenção e orienta para uma ação. Nesse processo, os recursos expressivos (gestos, entonação, ritmo e tom de voz) enfatizam a produção dos sentidos e a maneira como somos afetados pelos fenômenos que conhecemos ou vivenciamos. Tendo em vista que o uso da palavra se realiza a partir das (e nas) relações humanas, entendemos que o outro tem enorme responsabilidade na maneira como os sujeitos elaboram os próprios sentidos (impressões, opiniões, preferências, discordâncias, afetos etc.) e vivenciam suas emoções. Poderíamos dizer, então, que a personalidade é o conjunto de

características individuais que orienta o comportamento humano, formado sob a base das relações sociais e por intermédio da linguagem. Sobre esse assunto, reconhecemos a necessidade de um estudo mais aprofundado⁷⁸.

Dessa maneira, a apropriação da linguagem contribui para a formação da personalidade e afeta diretamente o desenvolvimento humano à medida que, por meio das palavras (elemento fundamental da linguagem), cada sujeito reforça, produz ou transforma o sentido sobre os diversos contextos sociais e fenômenos, de tal forma que, convertido em conteúdo subjetivo, reflete, orienta e se materializa na própria conduta – especificamente, na maneira como cada pessoa compreende, enfrenta, se posiciona e age diante da realidade e fenômenos da vida. Assim, cada indivíduo se apropria das características especificamente humanas, constitui sua singularidade e desenvolve as formas culturais comportamento. Por isso, entendemos que ampliar o domínio e o uso da linguagem potencializa o acesso aos conhecimentos e aos saberes culturais e, conseqüentemente, à formação da subjetividade e da personalidade.

No caso específico da alfabetização, a relação que estabelece com o desenvolvimento humano se explica uma vez que a linguagem escrita se concretiza como mais uma via para a produção dos sentidos e acesso aos bens culturais, pois oportuniza o uso dos diversos textos e materiais escritos. Por isso, é necessário que, desde as práticas iniciais de ensino da leitura e da escrita, exista a preocupação com o conteúdo das atividades e materiais utilizados, bem como a maneira como são apresentados às crianças, uma vez que, conforme explicamos anteriormente, produzem sentido e afetam a forma como elas compreendem e internalizam a realidade, elaboram suas opiniões, argumentos e impressões. Retornamos, assim, a questão da linguagem escrita como instrumento de poder e, sobre isso, levantamos alguns questionamentos que podem ser considerados pelos educadores: *Leitura e escrita para quê? Para quem? Para qual sujeito e para que tipo de sociedade?*

A partir das reflexões geradas durante a elaboração da pesquisa e do trabalho como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal, fortalecemos a compreensão sobre a linguagem escrita como recurso para o diálogo, para o acesso e para a apropriação dos saberes e da cultura, assim como instrumento de humanização e de emancipação dos sujeitos de modo que, a partir da produção dos sentidos (pelo texto lido ou escrito), as mazelas sociais não sejam ignoradas, mas superadas por uma sociedade solidária e empática. Dessa forma, entendemos que, além de determinar “*como ensinar*”, é necessário

⁷⁸ Sobre a formação da personalidade, sugerimos a leitura dos estudos realizados por Lidia Bozhovich, “La personalidad y su formación em la edad infantil (1976).”

escolher criteriosamente “*o que ensinar*” as crianças. Considerar esse pressuposto como horizonte para a aprendizagem da leitura e da escrita não significa desconsiderar a importância de se pensar e analisar criticamente a maneira como compreendemos o sistema alfabético de escrita e como o ensinamos aos estudantes, o que legitima a preocupação que inicialmente motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

Por isso, e dentre os múltiplos elementos que compõem a temática da alfabetização, evidenciamos o ensino das características sonoras da palavra. Pois, se constituiu como um elemento importante para a prática docente, desde o início do magistério. Nesse sentido, o movimento de pesquisa possibilitou ultrapassar a aparência e o conhecimento inicial sobre essa questão, gerando inúmeras “crises” nos momentos de planejamento, já que vivenciei a docência e o mestrado de maneira paralela. Dito de outra forma, o aprofundamento teórico e as análises realizadas para a elaboração do trabalho desta dissertação produziram reflexões que interferiram na organização do ensino, ampliando e ressignificando a compreensão sobre o uso das características sonoras para a alfabetização das crianças, mantendo-o como um elemento fundamental e necessário, mas não como o centro de todo esse processo.

Ao propormos esta pesquisa, que teve como questão norteadora *como trabalhar pedagogicamente com as características sonoras da palavra no processo de alfabetização das crianças?*, assumimos, antes de tudo, o compromisso de pensar a temática da alfabetização. Então, foi necessário compreender o fenômeno do ensino da leitura e da escrita no Brasil. Para tanto, realizamos leituras iniciais que abordam a alfabetização em uma perspectiva histórica (MORTATTI, 2000, 2012, 2019; MARCÍLIO 2016) e teórico-metodológica (SOARES, 2018, 2019; FERREIRO; TEBEROSKI, 1999; MORAIS, 2004, 2012, 2015, 2020; DANGIÓ; MARTINS, 2015, 2018; MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Elas foram importantes para entender a temática da alfabetização no Brasil e contribuíram para definir a THC como referencial teórico deste trabalho. Então, delimitamos como objetivo geral *compreender como as características sonoras da palavra podem ser consideradas no processo de alfabetização das crianças, a partir dos pressupostos da THC*.

No campo das possibilidades, os conhecimentos produzidos de acordo com a teoria em pauta indicam a organização do ensino para o trabalho pedagógico com as características sonoras da palavra para a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do *método de análise sonora da palavra* proposto originalmente por Daniil Elkonin (1989). Conforme apresentamos no terceiro capítulo desta dissertação, o *método de análise sonora da palavra* orienta o ensino inicial da leitura a partir do *sistema fônico da língua* e do *sistema alfabético de escrita*,

privilegiando, desse modo, o ensino explícito das características sonoras das palavras, o exame e a articulação dos fonemas e de seus respectivos gráficos, tudo isso tendo como base a linguagem oral, o desenvolvimento do ouvido fonemático e a cultura fônica da língua.

Dentre as características metodológicas, destacamos o uso das fichas e dos esquemas de palavras, uma vez que possibilitam a materialização e a representação dos sons pelas crianças, viabilizando seu uso desde a Educação Infantil. Assim, é possível identificar e demarcar os constituintes sonoros das palavras, tornando-os mais acessíveis e facilitando a compreensão de que as palavras são compostas por “barulhinhos” e de que podemos notá-los, inclusive, na forma escrita.

Da mesma forma como outros métodos fonéticos, as tarefas propostas por Elkonin (1989) privilegiam o ensino explícito dos fonemas e, posteriormente, de seus respectivos gráficos, além de valorizar a formação de capacidades auditivas e fonoarticulatórias. Entretanto, sua base teórico-epistemológica lança-o para outros horizontes, voltados à compreensão da leitura e da escrita como condição para o desenvolvimento do psiquismo, do comportamento e formação da personalidade. Portanto, para evitar uma análise superficial do *método de análise sonora da palavra*, é essencial que seu estudo se realize à luz das bases epistemológicas que o fundamentam, ou seja, da THC. Isso pressupõe considerar os múltiplos determinantes que se entrelaçam ao processo de alfabetização e a sua relação com o desenvolvimento do psiquismo, do comportamento e de formação da personalidade, que, de maneira introdutória, buscamos explicitar na elaboração destas breves considerações finais.

Em resumo, o que afasta o *método de análise sonora da palavra* dos demais métodos fonéticos é a sua base teórico-epistemológica e a compreensão de que o ensino das características sonoras da palavra é um dos saberes considerados para a alfabetização, a qual, por sua vez, trata-se de um processo ainda mais amplo e complexo, diretamente vinculado à produção das potencialidades humanas de cada sujeito. Finalmente, apresentamos o *método de análise sonora da palavra* como um encaminhamento teórico-metodológico fundamentado na THC para o ensino das características sonoras das palavras para o período inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, escapa das possibilidades desta pesquisa analisar a sua viabilidade prático-didática no ensino e para a aprendizagem das crianças, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e pelo fato de ter sido realizada em um período histórico

demarcado pela pandemia da covid-19, que interrompeu as aulas presenciais desde março de 2020 até maio de 2021⁷⁹, inviabilizando qualquer possibilidade de um experimento didático.

A partir do estudo desenvolvido, acreditamos que a organização do ensino para a alfabetização terá uma melhor qualidade se considerar que: 1) a aprendizagem da leitura e da escrita é, antes de tudo, um processo de apropriação da linguagem – diretamente relacionado ao *desenvolvimento do psiquismo, do comportamento e formação da personalidade*; 2) o processo de ensino da leitura e da escrita está entrelaçado à *linguagem oral*, por isso, é fundamental que as crianças aprendam a se comunicar utilizando as palavras da língua; 3) no desenvolvimento do *ouvido fonemático* está a base para a análise dos constituintes sonoros das palavras; 4) a *cultura fônica da língua* – articular e pronunciar corretamente todos os sons da língua – é condição para que os sons sejam notados, posteriormente, na escrita; 5) o ensino explícito da *linguagem escrita* precisa acontecer em um contexto de produção de *significado e sentido*, ou seja, os elementos constituintes da linguagem (significado e forma) completam uma unidade; 6) a leitura e a escrita são recursos para a *comunicação*, expressam o pensamento e permitem às pessoas realizarem inúmeras atividades práticas da vida social, isto é, têm uma *função social*; 7) o *SEA* tem como princípio fundamental a escrita como representação gráfico-visual dos sons da fala; os grafemas (letras) substituem os fonemas (sons) e, combinando-os, é possível registrar qualquer palavra.

Em síntese, as características sonoras das palavras não se restringem às relações fonográficas, mas envolvem a compreensão da relação entre a linguagem oral e escrita, os nexos internos entre ambas e perpassam a constituição da leitura e da escrita unindo seus elementos constituintes.

Embora nosso objeto de pesquisa tenha sido a *apropriação da linguagem escrita*, temos clareza de que, durante a escrita deste texto, faltou, por vezes, enfatizar a apropriação e o desenvolvimento da leitura pelas crianças. Ressaltamos que, em momento algum, tivemos a intenção de sobrepor ou descolar um processo do outro (escrita e leitura), já que compreendemos que ambos se desenvolvem de maneira dialética e se inter-relacionam. Enfim, as análises realizadas sobre a temática da *alfabetização* e sobre o *ensino das características sonoras da palavra para a alfabetização das crianças* não se encerram nesta pesquisa, mas podem ser ampliadas e contribuir para a instrumentalização da prática docente para a apropriação da leitura e da escrita a partir da perspectiva da THC.

⁷⁹ Esse período se refere especificamente à interrupção das aulas presenciais na cidade de Francisco Beltrão (PR), local onde residimos e que se situa o Programa de Pós-Graduação em Educação a que se vincula esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Babara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829-854, set./dez. 2014.
- BOZHOVICH, Lidia. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1976.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 de fev. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 fev. 2021.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 2.ed. São Paulo: Editora Scipione, 1990.
- CENCI, Adriane. O conceito de trabalho em Vygotski: apropriação e desenvolvimento das proposições Marx/Engels. **Trabalho necessário**, [s.l.], v. 10, n. 15, p. 1-16, 2012.
- CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. As categorias. *In*: CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica de fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 21-52.
- DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018.
- DAVÍDOV, Vasili. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. *In*: DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988, p. 158-191.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo del lenguaje y la enseñanza de la lectura. *In*: DAVÍDOV, V. V.; ZÍNCHENKO, V. P. **Obras psicológicas escogidas**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1989, p. 363-404.

- ELKONIN, Daniil B. O objeto das pesquisas é a forma da atividade lúdica das crianças. *In*: ELKONIN, Daniil B. Tradução de Álvaro Cabral. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009, p. 11-37.
- ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, Marta (orgs.). **La pedagogía evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología**. Editorial Progreso: Moscú, 1987, p. 104-124.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho e educação**. Organização: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 421-435.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Capes.**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Traduzido por: Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009, 295 p.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HURTADO, Josefina López; ANGELETTI, Alicia Borgato. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. *In*: GÓMEZ, Ana María Siverio *et al.* (orgs.). **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995, p. 217-226.
- HURTADO, Josefina López; GÓMEZ, Ana María Siverio. Sistema de tareas diagnósticas. *In*: HURTADO, Josefina López; GÓMEZ, Ana María Siverio. **El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar**. Havana: Editorial Pueblo y Educación: 1996, p. 5-20.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 59-83.
- LEONTIEV, Alexis. Aparecimento da consciência humana. *In*: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Traduzido por Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 76-94.
- LÍSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (orgs.). **La pedagogía evolutiva y pedagógica en la URSS – Antología**. Editorial Progreso: Moscú, 1987, p. 274-298.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. 1. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. 2. Sensações e percepção. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. 3. Atenção e Memória. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. 4. Linguagem e Pensamento. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979d.
- LURIA, Alexander Romanovich. Fala. *In*: LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981, p. 266-283.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 143-189.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2ª ed. Campinas/SP: Alínea, 2010.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedec.**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese de livre-docência. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MARTINS; Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-346, mai./ago. 2017.
- MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. 1. O processo de produção do capital. Traduzido por: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996, p. 297-315.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia em geral e em particular a ideologia alemã. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 7-54.
- MELLO; Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.
- MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, [s.l.], v.10, n. 20, p. 329-343, jul./dez., 2010.
- MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 135-160, jan./abr., 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MONDEJA, Máxima Hiraida Rodríguez; BASTARD, Amanda María Rojas. La cultura fónica de la lengua. *In*: MONDEJA, Máxima Hiraida Rodríguez; BASTARD, Amanda María Rojas. **La lengua materna en la primera infancia: su didáctica**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2013, p. 37-70.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, n. 1, v. 1, p. 59-76, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Unesp, 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 81-108.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e Prática em Educação**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Nakadakari Yeko (orgs.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 69-100.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. Rio de Janeiro: Salamandra consultoria editorial S.A., 1976. Disponível em:

http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/%5BInfantil%5D_Ruth_Rocha_-_Marcelo_Marmelo_Martelo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTOS, Simone Silveira; MELLO, Suely Amaral. A comunicação da educação de bebês: quando falar com os bebês significa singularizar para humanizar. Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, [s.l.], v.8, n.2, p. 282-293, 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. Notas sobre a Revolução Russa e a reflexão de Gramsci. **O Social em Questão**, [s.l.], ano XX, n. 39, p. 41-54, set./dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS Luis Quintanar. **Enseñanza de la lectura**: método práctico para la formación lectora. México: Trillas, 2008.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s.l.], n. 3, p. 53-64, 2008.

UMBELINO, Janaina Damasco. **Atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano**: contribuições da educação em Cuba. Curitiba: Appris, 2021.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Tradução de: Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1989, p. 210-220.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Problemas de la psicología infantil. *In*: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Moscú: Editorial Pedagógica, 1984, p. 249-386.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Oragização de Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 53- 61.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.