

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

JOÃO JUNIOR BONFIM JOIA PEREIRA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA**

JOÃO JUNIOR BONFIM JOIA PERERIA

2016

PARANAVÁÍ

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada por JOÃO JUNIOR BONFIM JOIA PEREIRA, ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA
FRANCIOLI

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436o	<p>Pereira, João Júnior Bonfim Joia</p> <p>Organização do trabalho docente no processo de alfabetização: práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento intelectual da criança / João Junior Bonfim Joia Pereira. - - Paranavaí, 2016.</p> <p>150 f. : il., figs.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, 2016.</p> <p>1. Educação - Formação do professor. 2. Educação pré-escolar básica - Formação docente. 3. Professores - Formação infantil - Didática e práticas pedagógicas. I. Francioli, Fátima Aparecida de Souza, orient. II. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR, III. Título.</p> <p>CDD 21.ed.371.12</p>
-------	---

JOÃO JUNIOR BONFIM JOIA PEREIRA

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora) –
Unespar - Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM – Maringá

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão – Unespar – Paranavaí

Data de aprovação:

10/02/2017.

Dedico este trabalho

A minha mãe, Nadir, a minha irmã, Karina, às minhas sobrinhas, Ana Beatriz e Julia,
às minhas amigas, Fernanda e Renata.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Fátima Aparecida de Souza Francioli, que vem me motivando e compartilhando seus conhecimentos desde a graduação. Obrigado por estar ao meu lado nesta caminhada, direcionando-me e possibilitando a realização desta pesquisa.

Ao professor Elias e à professora Marilda, que contribuíram para a melhoria deste trabalho. Obrigado pelas sugestões e por me privilegiar com sua presença na defesa deste trabalho.

À minha mãe e minha irmã que sempre me incentivaram e apoiaram minha caminhada acadêmica e profissional. Obrigado pelo carinho, amor e dedicação.

À minhas amigas, Fernanda, Renata, Daniela e à meu amigo Sérgio, que sempre fazem questão de ressaltar minha capacidade, aconselhando e apoiando-me em momentos difíceis.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções.

(VYGOTSKI, 1993, p. 244, tradução nossa)

PEREIRA, João Júnior Bonfim Joia. **Organização do trabalho docente no processo de alfabetização:** práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento intelectual da criança. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo o estudo da organização das atividades escolares no processo de alfabetização e o seu papel no desenvolvimento intelectual da criança. Considerando que nem toda atividade promove o desenvolvimento da criança, esta pesquisa buscou, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os subsídios que atendesse o objetivo proposto. A partir dos estudos do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, memória mediada, linguagem oral, pensamento, imaginação e percepção, compreendemos que a apropriação da linguagem escrita se apresenta como um divisor de águas no processo de desenvolvimento cultural e psíquico da criança, sendo a mediação do professor fator determinante nesse processo. Para isso, a intervenção pedagógica foi realizada com alunos em processo de alfabetização, ao longo do ano letivo de 2015, dando sequência com os mesmos alunos no segundo ano em 2016. O instrumento utilizado foi a diversidade textual que, além da leitura e escrita, propunha-se a análise linguística dos mesmos. Os dados coletados demonstraram que toda atividade pedagógica deve ser sistematizada e intencional, voltada ao desenvolvimento intelectual da criança. As análises também revelaram que as funções psicológicas superiores se desenvolvem em forma de sistema, ou seja, as atividades que promovem o desenvolvimento de uma função promoverão o desenvolvimento de outras. Nesse aspecto, é possível desenvolver o psiquismo da criança de duas maneiras: a primeira, por meio da apropriação da linguagem escrita que, segundo Vygotski (1995), se apresenta como um divisor de águas no percurso de desenvolvimento da criança; a segunda é por meio da apropriação de conhecimentos da língua portuguesa, que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sob a mediação do professor, as atividades escolares devem superar os métodos tradicionais e as atividades mecânicas, visto que estes não promoverão o mesmo desenvolvimento psíquico da criança como as atividades objetivamente sistematizadas.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento; Funções psicológicas superiores; Alfabetização.

PEREIRA, João Júnior Bonfim Joia. **Organization of teaching work in the literacy process:** pedagogical practices aimed at the intellectual development of the child. 150 f. Master's thesis (Master in Teaching) – University of the State of Paraná – Campus of Paranavaí. Advisor: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2016.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the organization of school activities in the literacy process and its role in the intellectual development of children. Considering that not all activities promote the child's development, this study sought, under the assumptions of the Historical-Cultural Theory, the subsidies that would meet the proposed goal. From the studies on the process of development of higher psychic functions, such as voluntary attention, mediated memory, oral language, thought, imagination and perception, we understand that the appropriation of written language is a turning point in the process of cultural and psychic development of the child, and the teacher's mediation is a determining factor in this process. To this end, the pedagogical intervention was conducted with students in the literacy process, throughout the school year of 2015, continuing with the same students in the second year, in 2016. The instrument used was the textual diversity that, besides reading and writing, proposes linguistic analysis. Data collected revealed that every pedagogical activity must be systematized and intentional, aimed at the intellectual development of the child. Analysis also revealed that higher psychological functions develop in the form of a system, that is, activities that promote the development of one function will promote the development of others. In this respect, it is possible to develop the child's psyche in two ways: the first, through the appropriation of written language that, according to Vygotski (1995), is a turning point in the development process of the child; the second is through the appropriation of knowledge of the Portuguese language, which drives the development of higher psychological functions. Under teacher's supervision, school activities must overcome traditional methods and mechanical activities, since they will not promote the same psychic development of the child as the objectively systematized activities.

Key words: Education; Development; Higher psychological functions; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Atividade: adivinha	118
Figura 2	Atividade: placa com símbolo da reciclagem	119
Figura 3	Capa de um gibi da turma da Mônica	120
Figura 4	Atividade: história em quadrinhos	121
Figura 5	Atividade: bilhete aos pais	127
Figura 6	Atividade: texto lúdico	129
Figura 7	Atividade: anúncio publicitário	130
Figura 8	Atividade: classificação de palavras por número de sílabas	131
Figura 9	Atividade: número de letras por sílaba	132
Figura 10	Atividade: troca de letras	132
Figura 11	Atividade: troca de letras	132
Figura 12	Atividade: produção de texto coletivo	133
Figura 13	Atividade: adivinhas	133
Figura 14	Atividade: representação de respostas	134
Figura 15	Atividade: representação por meio de desenhos	135
Figura 16	Atividade: leitura de adivinhas	135
Figura 17	Atividade: produção de texto	136
Figura 18	Atividade: adivinhas	137
Figura 19	Atividade: troca de letra inicial	137
Figura 20	Atividade: texto narrativo	138

Figura 21	Atividade: quadro para representação do texto em forma de desenho	
	140
Figura 22	Atividade: análise da palavra, separação de sílabas e letras	141
Figura 23	Atividade: troca de letras	
	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA IDADE ESCOLAR	16
1.1 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: LINGUAGEM ORAL	28
1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: PENSAMENTO	35
1.3 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: ATENÇÃO VOLUNTÁRIA	45
1.4 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: MEMÓRIA MEDIADA	54
1.5 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: IMAGINAÇÃO	61
1.6 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: PERCEPÇÃO	67
2 CONSIDERAÇÕES DE VIGOTSKI SOBRE O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA	73
2.1 COMO O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA IDADE ESCOLAR	74
2.2 ESTUDO DAS TEORIAS QUE ABORDAM O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS: CONSIDERAÇÕES DE VIGOTSKI	79
2.3 A MEDIAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR	86
2.4 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA	90

2.5	DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DAS ATIVIDADES ESCOLARES E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	98
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA	108
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES NOS DIFERENTES MÉTODOS	108
3.2	PSICOLOGIA-HISTÓRICO CULTURAL: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	115
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	148

INTRODUÇÃO

Ainda em processo de formação acadêmica no ano de 2011, iniciamos nossa carreira profissional como professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Alto Paraná/PR. Nesse mesmo ano desenvolvemos a primeira pesquisa na linha da psicologia histórico-cultural, quando buscamos apresentar as relações entre o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

No decorrer do curso de especialização, que concluímos no ano de 2013, demos continuidade aos estudos na linha da psicologia histórico-cultural. No entanto percebemos que nossos estudos, assim como a nossa prática profissional, ainda não permitiam organizar o trabalho educativo, de forma que promovessem o desenvolvimento psíquico dos alunos em processo de alfabetização. Sendo assim, buscamos enfatizar neste trabalho como a educação escolar interfere no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, impulsionando o desenvolvimento intelectual da criança, dando ênfase à importância da organização do trabalho docente e à organização das atividades escolares, tendo como base teórica a psicologia histórico-cultural.

Observamos, no decorrer de estudos, que há elevada mudança no desenvolvimento psíquico da criança ao iniciar sua escolarização. No entanto os métodos tradicionais de ensino da linguagem escrita, que têm se mantido presentes nas escolas até os dias atuais, têm se mostrado ineficientes, quando levamos em consideração a apropriação e desenvolvimento da escrita.

Enquanto professor dos anos iniciais do ensino fundamental e pedagogo nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, observamos a angústia dos professores que relatam que seus alunos não conseguem produzir textos que estejam de acordo com as normas da língua portuguesa ou não conseguem organizar suas ideias de maneira clara e objetiva. Por isso faz-se necessário sistematizar o trabalho docente de modo que leve o aluno a desenvolver sua habilidade de escrita, conseguindo organizar suas ideias de maneira objetiva, desde o início do processo de alfabetização.

Partindo dessa problemática, consideramos importante compreender como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, pois é com base nelas que o ensino escolar deve estar organizado. A partir deste estudo, surge-nos o seguinte questionamento: Como a educação escolar influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Esta questão nos leva a apresentar aspectos relacionados ao desenvolvimento psíquico da criança e a sua relação com a educação escolar.

No contato direto com a prática educativa, constatamos que no processo de ensino e aprendizagem a criança se apropriará dos conceitos científicos, que são parte da especificidade da educação escolar, conforme aponta Saviani (2005). A apropriação dos conceitos promoverá o desenvolvimento psíquico da criança, e a mediação do professor se apresenta como requisito fundamental para essa apropriação. Nessas circunstâncias a linguagem escrita se desenvolve no processo de alfabetização e se dá por meio das atividades escolares, ou seja, a linguagem escrita é um processo que se inicia antes de a criança entrar na escola e se consolida a partir da mediação do professor.

Nem toda atividade realizada na escola promove o desenvolvimento psíquico da criança, assim, é importante observar como são definidas as atividades escolares pelos autores da psicologia histórico-cultural. Consideramos importante mostrar um caminho que supere os métodos tradicionais de alfabetização, procurando orientar o trabalho pedagógico em busca do desenvolvimento da escrita com base na sua função social.

Para atender ao que foi proposto, dividimos a pesquisa em três seções: na *primeira seção* procuramos discorrer sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, fundamentados nas obras de Vigotski¹, Luria, Leontiev e outros autores que se propuseram a estudar o desenvolvimento psíquico da criança sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio da interação social e da apropriação do conhecimento, assim, buscaremos apresentar como se dá o desenvolvimento da memória mediada, atenção voluntária, pensamento, linguagem oral, imaginação e percepção.

Considerando a importância da apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento psíquico da criança, na *segunda seção* abordamos a influência da

¹ Nesse trabalho adotamos a grafia Vigotski, mas preservamos, nas citações, a grafia utilizada nas obras citadas.

educação escolar e o processo de intelectualização da criança, assim como o processo de desenvolvimento da linguagem escrita e as mudanças que esta promove nas estruturas psíquicas do aluno ao entrar na escola. Discorreremos também sobre a mediação do professor e a formação dos conceitos científicos na criança em idade escolar. Para que esse processo se efetive, a organização das atividades escolares se apresenta como fundamental ao trabalho docente, assim, buscamos discorrer sobre a atividade escolar e a sua influência no desenvolvimento da criança.

Sendo o processo de apropriação da linguagem escrita um momento determinante no desenvolvimento psíquico da criança, analisamos como têm sido organizadas, ao longo da história da educação brasileira, as atividades escolares, que têm como objetivo a apropriação dos códigos linguísticos. Dessa forma, na *terceira seção* discutiremos como as atividades de alfabetização vêm se organizando ao longo da história da educação brasileira por meio de métodos de ensino. Em seguida propomos a organização do trabalho docente no processo de alfabetização, tendo como objetivo principal o desenvolvimento psíquico da criança, superando, assim, os métodos tradicionais de alfabetização, por meio de atividades que buscam a apropriação da escrita como função social.

1 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NA IDADE ESCOLAR

Quando nos propusemos a estudar as obras de Vigotski, observamos que o autor sempre realiza uma análise de outras teorias que abordam a questão que ele se propõe a discorrer. Assim, quando se dispôs a estudar o desenvolvimento das funções psicológicas, Vigotski não fugiu de seu método de estudos e análises, procurando pontuar por que ele considerou importante apresentar um novo olhar sobre o percurso do desenvolvimento psíquico humano.

Ao expor suas considerações sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores², Vygotski (1995) acrescenta que esse campo da psicologia tem sido pouco explorado pelos pesquisadores e continua inexplorado até o momento. Com isso o autor destaca que o estudo das funções psicológicas superiores é de grande importância para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Para ele, alguns pesquisadores como Piaget, que se aproximaram do assunto não apresentaram uma metodologia que permitisse chegar a um resultado satisfatório, pois abordaram a questão das funções psicológicas superiores de maneira ambígua e confusa ao considerar seu desenvolvimento natural/biológico. Para Vigotski, mesmo que considerasse os aspectos culturais no desenvolvimento psíquico da criança, a teoria genética não teria superado o aspecto naturalista desse desenvolvimento.

Para desenvolver seus estudos, conforme pontua Martins (2011), Vigotski buscou pautar-se no método do materialismo-histórico dialético, sendo este tomado como orientação para o estudo das funções psicológicas e seu desenvolvimento. Ao analisar a teoria tradicional, que aborda a questão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, o autor diz que ela se mostra errônea e unilateral quando considera apenas os aspectos natural e biológico, desconsiderando, assim, o fator histórico do desenvolvimento humano.

Considerando que Vigotski sempre partia das produções já existentes para desenvolver suas pesquisas, ele deparou-se com uma gama de trabalhos que

² Diferente das Funções Psicológicas Elementares, que são determinadas naturalmente ao sujeito. As Funções Psicológicas Superiores são desenvolvidas por meio das relações do indivíduo com o mundo exterior, não sendo desenvolvidas naturalmente.

abordavam questões do desenvolvimento cognitivo, a partir de temáticas como o desenho infantil, domínio da leitura e da escrita, lógica infantil e concepção de mundo da criança, entre outros. Para ele, essas pesquisas, além de abordar os processos de desenvolvimento psíquico de maneira natural, estudavam-nos de maneira fragmentada, desconsiderando as ligações e interações entre as diferentes funções psicológicas. Nesse aspecto, Martins (2011, p. 54) pontua que “as análises dicotomizadas das funções psíquicas tinham como resultado o absoluto distanciamento em relação às propriedades que só poderiam ser explicadas com base no conjunto que integram”.

Ao considerar o problema do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (1995) salienta que existe uma repercussão ainda maior quando pensamos no desenvolvimento psíquico da criança, pois as teorias que estudam o desenvolvimento cognitivo consideram os processos psíquicos complexos como individuais e que o desenvolvimento de determinado processo é resultado de outro. O autor observa que as teorias psicológicas que fazem ligação dos processos psíquicos com a idade cronológica, que consideram que o desenvolvimento psíquico segue linhas biológicas, não buscam compreender e analisar os dados das gêneses das funções psicológicas superiores³. Nesse sentido, podemos conferir o exemplo apontado pelo autor:

Assim, por exemplo, a psicologia nos tornou conscientes de que a formação dos conceitos abstratos estão claramente estabelecidos na criança com 14 anos de idade sobre a mesma maneira que os dentes de leite são substituídos por permanentes acerca dos 7 anos. Porém, essa psicologia não poderia responder à pergunta de por que a formação de conceitos abstratos refere precisamente nessa idade, nem para a questão de por que e como ela surgiu e se desenvolveu (VYGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa).

Essa citação nos remete a questionar se os conceitos abstratos estarão desenvolvidos da mesma maneira em toda criança de 14 anos, independentemente de qualquer fator social. É exatamente esse um dos principais problemas da psicologia, ou seja, para Vygotski (1995), os pesquisadores apontam, conforme citado, uma idade em que se acredita que a criança possua domínio de um conceito, no entanto estes não conseguem apontar a gênese do desenvolvimento deste

³ Funções desenvolvidas por meio do contato social dos indivíduos com outros indivíduos ou com aspectos culturais, sendo elas; atenção voluntária, a memória mediada, a imaginação, pensamento e linguagem, percepção.

conceito, também não conseguem deixar claras as diferenças entre o que é biológico e o que é cultural no desenvolvimento psíquico da criança.

No decorrer de seus estudos o autor busca apontar os equívocos cometidos pela velha psicologia que, segundo ele, tinha como tarefa fundamental investigações voltadas para as vivências primárias e funções psicológicas elementares. De acordo com suas análises, a velha psicologia considera os processos superiores de maneira fracionada, ou seja, considera que cada função se desenvolve independente das outras e que o desenvolvimento de uma não influencia o desenvolvimento das outras funções. Em suas considerações, Vygotski (1995) ainda destaca que a velha psicologia considera que as formas complexas de comportamento se estruturam de maneira mecânica e isolada. Vygotski discorda da ideia de que as funções psíquicas complexas se originam mecanicamente ou que uma função pode desenvolver-se isolada da outra, assim, o autor destaca que “o aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos em comum” (VYGOTSKY, 2005, p. 31).

No decorrer de suas análises Vygotski (1995) acentua que a nova psicologia não conhece outra forma de estudo dos processos superiores, continua com o fracionamento das funções, além de considerar que não existem diferenças entre os processos elementares e os superiores. Para a nova psicologia, na qual Vygotski (1995) destaca o Behaviorismo, as reações, reflexos e hábitos apresentam papel fundamental no desenvolvimento psíquico.

Em suas considerações, a psicologia infantil tratou de assuntos relacionados à primeira idade da criança, visto que nessa fase é que se inicia o desenvolvimento das funções e todas possuem um período pré-histórico. O autor acentua que, se não conhecemos esse período pré-histórico do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, será impossível compreender o seu desenvolvimento posterior. Isso pressupõe que, apesar de compartilhar o pensamento de que as funções devem ser estudadas desde a mais tenra idade, Vygotski (1995) discorda dos autores da psicologia infantil, que limitam o estudo das funções aos primeiros anos de vida da criança. Nesse sentido o autor deixa claro que a psicologia infantil que se restringe ao estudo embrionário das funções psicológicas superiores limita-se a esse momento do desenvolvimento psíquico da criança de maneira consciente e considera, assim, que os métodos de pesquisa, utilizados por este grupo de estudiosos, estão voltados à

análise das funções superiores em etapa embrionárias, ou seja, no início de seu desenvolvimento. Referindo-se aos estudos de outras teorias, Vygotski (1995, p. 16-17, tradução nossa) apresenta o seguinte posicionamento:

Não é nosso propósito, nem muito menos, diminuir no mínimo a importância que têm para toda a história da personalidade da criança os primeiros passos de desenvolvimento psíquico, nem diminuir a importância do seu estudo. Sem dúvida, tanto um quanto o outro tem suma importância e não apenas porque o desenvolvimento biológico de comportamento, que se manifesta com particular intensidade após o nascimento, é em si um objeto fundamental de estudo psicológico, mas também porque é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções mentais superiores, sem haver estudado a pré-história dessas funções, as suas raízes biológicas e inclinações orgânicas. Na idade do bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas de comportamento: o uso de ferramentas e linguagem humana. Este fato por si só coloca a idade do bebê no centro do desenvolvimento cultural pré-histórico.

Podemos observar que Vygotski considera importante o estudo do desenvolvimento psíquico desde o bebê, no entanto, para ele, o estudo que se limita em torno apenas desse momento do desenvolvimento psicológico da criança ignora as etapas posteriores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Vygotski (1995) pontua que os caminhos da psicologia objetiva e da psicologia subjetiva se bifurcam quando tratam das funções psicológicas superiores, ou seja, a psicologia objetiva não diferencia as funções psicológicas elementares das superiores, voltando seus estudos à análise das reações inatas e adquiridas, enquanto a psicologia subjetiva se propõe a estudar a maturação das funções psicológicas elementares, edificando sobre cada função um segundo nível que não compreende de onde surge.

Dessa maneira, Vygotski (1995) aponta as diferenças entre as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. Inicia sua exposição sobre o desenvolvimento das estruturas psíquicas separando-as em duas. Ao sistema psicológico, determinado naturalmente pelas peculiaridades biológicas da psique, o autor denomina de estruturas primitivas ou funções elementares. As estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural são denominadas pelo autor de estruturas superiores ou funções psicológicas superiores. As funções elementares estão ligadas aos estímulos imediatos, às sensações primitivas e às necessidades biológicas do sujeito, enquanto as funções psíquicas superiores são desenvolvidas por meio das relações do indivíduo com o mundo exterior, não sendo desenvolvidas

naturalmente. Segundo Martins (2011), ao discorrer sobre as estruturas psíquicas superiores, Vygotski aponta “arranjos interfuncionais”, em que o psiquismo como sistema está em constante reconstrução e articulação de suas funções.

Ao dissertar sobre essa questão, Vygotski (1995) até então não havia encontrado trabalhos que tratassem da história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança além de seu estágio embrionário, tampouco estudos que consideravam o desenvolvimento cultural da criança. Assim, o trabalho desse pesquisador voltou-se para os estudos de três conceitos fundamentais: o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio dos próprios processos de comportamento.

Todavia Martins (2011) acrescenta que a busca por um método que estivesse de acordo com suas indagações assumiu um lugar de destaque para Vygotski, uma vez que, para este, os métodos aplicados até o momento não permitiam compreender a gênese e o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores. No substrato desse processo, Vygotski (1995) buscou estudar o desenvolvimento psíquico da criança com bases diferentes das teorias que analisou. Para ele, em qualquer nova investigação, necessita-se de um novo método e técnicas de investigação. Nas palavras do autor, “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VYGOTSKI, 1995, p. 46, tradução nossa). Isso pressupõe que os métodos de investigação devem estar de acordo com o objeto de pesquisa e com os objetivos a serem alcançados. A busca dos métodos configura-se como um dos fatores mais importantes de uma investigação, afirma Vygotski (1995).

Para ele, todos os métodos de investigação experimental, realizados até então, apesar da enorme multiplicidade, estavam pautados no princípio de estímulo-resposta. Ainda que com objetivos diferentes, as pesquisas realizadas tendem a estimular a conduta do homem para estudar suas reações, comparando, assim, as respostas dadas aos diferentes estímulos. De acordo com as considerações de Luria (2010), Wundt⁴ é conhecido como o fundador da psicologia como ciência natural e, para Vygotski (1995), as investigações realizadas por Wundt utilizaram três tipos de experimentos: estímulo, expressão e reação. Apesar de utilizar três tipos de

⁴ Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920) – Médico, filósofo e psicólogo alemão. O pesquisador que ficou conhecido a partir da publicação do livro *Grundzüge der Physiologischen Psychologie* (Elementos de Psicologia Fisiológica) foi citado por Vygotski (1995) no decorrer de suas investigações, conforme abordamos.

experimentos, o eixo de análise continua sendo estímulo-resposta, visto que o método de estímulo e o método de expressão estão estruturados da mesma maneira.

Cabe observar que, para Vygotski (1995), tanto a velha psicologia quanto algumas tendências da nova psicologia não apresentam métodos de investigação que permitem compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança. Assim, podemos conferir o que o autor acentua com relação às investigações da nova psicologia:

Em relação especificamente com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a nova psicologia, embora tenha levantado tais problemas, nem sequer tentou desenvolver um método adequado à natureza específica deste problema (VYGOTSKI, 1995, p. 52, tradução nossa).

Apesar de não desenvolver um método que responda às questões voltadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a nova psicologia passou por diversas transformações em seus métodos de pesquisa, preparando o caminho para as futuras pesquisas nessa área. Esse método de investigação está apoiado nas leis psicológicas básicas, considerando que os processos psíquicos são estímulos e respostas, ou seja, esse método de investigação considera somente as funções elementares ou estímulos externos.

Na análise que realizou acerca da psicologia geral e da experimental, Vygotski (1995) destacou que ambas desconsideram o desenvolvimento cultural dos indivíduos, pois acreditam que o desenvolvimento psíquico só pode ser realizado sob um ponto de vista natural. Assim também ocorre com os métodos de investigações dos processos psíquicos da psicologia infantil que utilizam experimentos que podem ser divididos em três grupos: uma parte provém da psicologia animal, outra utilização, de experimentos semelhantes aos aplicados aos adultos e por último a psicologia infantil que se baseia em observações de acontecimentos cotidianos da criança.

Na análise que realizou acerca da psicologia infantil, Vygotski (1995) destacou que não existe um método adequado de investigação. Assim como já pontuado anteriormente, os métodos de investigação do desenvolvimento da criança estão voltados às questões naturalistas, não levando em consideração os fatores sociais. O autor ainda acrescenta que, ao se estudar o desenvolvimento psíquico, em especial os experimentos de Wundt, o pensamento não é levado em consideração, desconsiderando-se que os estímulos estudados possuem ligações com o

pensamento. De acordo com Vygotski (1995), Binet⁵, apesar de não romper com o método de estímulo e respostas, considera que a linguagem, como forma de estímulo, amplia a experimentação psicológica, sendo equiparada aos estímulos sensoriais. Sobre isso, Vygotski (1995) esclarece que até então linguagem e experimento eram considerados de maneira separada, ou seja, ambos os métodos de investigação não possibilitavam compreender como se desenvolve o processo de pensamento ou consideravam que este não se diferenciava em nada dos hábitos motores.

Diferentemente desse modelo, Vygotski (1995) inicia suas investigações levando em consideração alguns comportamentos do homem que se encontram com pouca frequência na vida cotidiana deste, no entanto são comportamentos que se formaram historicamente desde os homens primitivos. Para o autor, o estudo das funções rudimentares, ou seja, do comportamento do homem primitivo, permite conhecer a gênese do desenvolvimento psicológico humano. Dessa forma, Vygotsky e Luria (1996) destacam que, para estudar o desenvolvimento psíquico do homem adulto, precisamos ter em mente que ele se desenvolveu em um processo histórico e complexo que resultou de pelo menos três etapas:

[...] a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou da transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY, 1996, p.151).

À luz dessa análise podemos observar que o ponto de partida do método de Vygotski é a compreensão do desenvolvimento humano desde sua forma primitiva. No entanto Vygotski (1995) deixa claro que esse aspecto não é o único a ser estudado e não poderá mostrar toda a linha do desenvolvimento das funções psicológicas, esclarecendo que, em seu método de investigação, as funções rudimentares e as funções psicológicas superiores são os polos extremos do estudo do processo histórico do desenvolvimento do psíquico humano. O estudo das funções rudimentares, ou seja, o estudo do comportamento dos primitivos, permite comparar o sistema de funções elementares e superiores, possibilitando, assim, relacionar a

⁵ Alfred Binet (1857-1911) – foi um pedagogo e psicólogo francês, conhecido no campo da psicometria, ou seja, o inventor dos conhecidos testes de inteligência. Citado por Vygotski (1995) no decorrer de suas pesquisas.

psicologia do homem primitivo com a psicologia do homem superior, culturalmente desenvolvido.

Todavia Vigotski considera que, para a maioria dos pesquisadores, estudar um fenômeno, tendo como ponto de partida seu estudo histórico, significa prender-se a um eixo do passado, pois ainda se acredita que há um limite entre o estudo histórico e o estudo das formas existentes. Ocorre, porém, que, para Vygotski (1995), o estudo do processo histórico é o estudo do movimento, princípio do método dialético, que pressupõe conhecer a essência do objeto de estudo, desde seu surgimento, e todo o seu processo histórico. Assim, podemos constatar que, ao se propor a investigar o processo histórico de desenvolvimento do psíquico humano, Vigotski e seus colaboradores buscaram respaldo na teoria do materialismo histórico-dialético, para o desenvolvimento de seu método de estudo. O grupo formado por Vigotski, Luria, Leontiev e seus colaboradores considera que o desenvolvimento psicológico não é natural ou biológico, como exposto por outros investigadores, mas sim é fruto das relações sociais a que o indivíduo é submetido desde o seu nascimento. Vygotsky e Luria (1996) reafirmam sua base marxista quando consideram que o trabalho é um instrumento que impulsionou e propiciou o desenvolvimento humano.

Outra característica é que o comportamento humano não pode ser considerado apenas sobre o ponto de vista biológico, mas uma combinação entre o biológico e o meio externo, que dará o tom sobre o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido Luria (2010) apresenta que os processos mentais humanos se formam com base na vida social do indivíduo, ou seja, no contato com o mundo exterior o homem se apropria e internaliza os signos historicamente constituídos pela humanidade, sendo os signos “os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico” (MARTINS, 2011, p. 29).

Vygotski (1995) pontua que os signos com os quais o sujeito tem contato e o modo pelo qual esses signos se apresentam a este, como, por exemplo, atividade do indivíduo sobre esse signo, são fatores determinantes no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em experimentos de Volkelt⁶, quando uma tarefa era superior ao desenvolvimento natural da criança, esta a resolvia

⁶ Johannes Volkelt (1848-1930) – Filósofo alemão, conhecido como defensor do pensamento metafísico. Pesquisador citado por Vygostki (1995) ao discorrer sobre o desenvolvimento psíquico humano.

de maneira imediata ou primitiva. Segundo Vygotski (1995), isso não foi observado em seus experimentos, pois as tarefas solicitadas superavam totalmente as forças naturais da criança e não podiam ser realizadas de maneira primitiva. Assim, eram apresentados materiais completamente novos, relacionados à situação, ocasionando uma relação completamente nova entre sujeito e objeto. No entanto a situação não é primitiva tendo em vista que esse sujeito já se apropriou de diversos signos e já desenvolveu suas funções psíquicas em um nível que lhe permitiu utilizar os instrumentos com base em experiências já vivenciadas. Isso nos remete ao fato de que a educação escolar nunca parte do zero, pois o indivíduo já possui contato com conhecimentos que lhe proporcionaram desenvolvimento.

Porém, como poderemos observar no decorrer deste estudo, a educação escolar não pode limitar-se a trabalhar com o que a criança já sabe, é preciso que o ensino sempre se adiante à aprendizagem.

Os objetos e estímulos condicionados, utilizados pelo homem para realização de uma atividade, são denominados por Vygotski (1995) de signos. Assim, no exemplo descrito acima, são apresentados ao sujeito novos signos que o ajudarão a conduzir sua ação para a realização da atividade. A utilização dos signos, a realização das atividades e a apropriação de novos conceitos promovem o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo. Nesse sentido Martins (2011) assevera que os signos ultrapassam os limites da função ao qual estão relacionados e provocam modificações em toda a estrutura psíquica. Assim, Vygotski (1995) explica que uma estrutura se modifica no sentido de maior diferenciação de suas partes, ou seja, todas as partes cumprem diversas funções e, unificadas em um processo, possuem conexões funcionais e relações recíprocas.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento psíquico humano, que se dá por meio das relações do homem com a natureza e com outros indivíduos, Vygotsky e Luria (1996) concordam com Marx e Engels ao considerar que o homem se diferencia dos outros animais quando, ao transformar a natureza, transforma-se a si mesmo. Isso pressupõe que cada etapa mais desenvolvida de dominação da natureza corresponde a uma etapa mais elevada de desenvolvimento do comportamento humano. Vygotski (1995) afirma que o homem, ao agir sobre a natureza, cria novos significados para sua conduta e, com a ajuda dos signos, desenvolve novas conexões no cérebro. Além de criar objetos, o homem também desenvolveu relações sociais que se qualificam

como signos e estímulos exteriores que influenciarão a conduta humana e as conexões cerebrais, ligadas a esses signos.

A vida social cria a necessidade de subordinar o comportamento do indivíduo às demandas sociais e forma ao mesmo tempo os sistemas de sinalização complexas, meios de conexão que orientam e regulam a formação conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regula a conduta a partir do exterior (VYGOTSKI, 1995, p. 85, tradução nossa).

Podemos observar que o fator social é determinante no desenvolvimento psíquico do indivíduo, segundo as investigações de Vigotski, Luria e Leontiev. Assim, Luria (2006a) ressalta que o indivíduo, desde o nascimento, está em constante interação com o mundo que o rodeia, nesse meio ele se apropria dos signos do mundo exterior, desenvolvendo, assim, suas estruturas psicológicas. Quando nasce, a criança é posta em contatos com os instrumentos utilizados pelas gerações anteriores que influenciarão no desenvolvimento de suas formas mentais, além de sua exposição ao sistema linguístico, repleto de significados. Luria (2010) acentua que todos os fatores ambientais são importantes e decisivos para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência humana. Nesse contexto, consideramos importante que a escola, enquanto ambiente voltado ao desenvolvimento da criança, esteja organizada para impulsionar, por meio da mediação do professor e organização das atividades escolares, o desenvolvimento intelectual, conforme defenderemos no decorrer desta pesquisa.

Nessa direção, Vygotski (1995) confirma que o propósito de suas investigações é analisar o papel dos signos e da atividade para o desenvolvimento do comportamento humano. Segundo Vygotsky e Luria (1996), o desenvolvimento psicológico do homem permite, com a utilização dos signos, obter o controle do seu comportamento. Os autores ainda deixam claro que o desenvolvimento não é determinado primordialmente pelas leis biológicas, como postularam outros pesquisadores, mas sim pelas leis de desenvolvimento histórico da sociedade. Martins (2011) acentua que os signos e os significados são fatores nucleares nos estudos do comportamento complexo, realizados por Vigotski.

Em suma, as pesquisas da psicologia histórico-cultural possuem três momentos essenciais: primeiro, a análise do processo e não do objeto, sendo esta explicativa e não descritiva; em segundo, a análise da personalidade do sujeito e suas

ações no desenvolvimento de tarefas; e, por último, a análise genética do processo de desenvolvimento. De acordo com Vygotski (1995), esses três momentos realçam o estudo de qualquer forma superior de comportamento, podendo, assim, dar um novo rumo às investigações que envolvem as funções psicológicas superiores.

Diante do que já foi pontuado sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no homem, surge o seguinte questionamento: Por que estudar o desenvolvimento psíquico da criança? Vygotski (1995) nos presenteia com a resposta a esta questão quando esclarece que o desenvolvimento psíquico humano tem início na infância, pois é nesse momento que o indivíduo inicia seu contato com os signos. Ao discordar do que outros autores consideram sobre o desenvolvimento psicológico na infância, Vygotski (1995) salienta que o desenvolvimento ocorre por meio das relações do sujeito com o mundo exterior, isto é, a apropriação dos signos promove uma série de transformações nas estruturas psíquicas do indivíduo, sendo que cada etapa do desenvolvimento cognitivo é sempre superada por uma etapa mais elaborada ou complexa.

Vygotski (1995) utiliza constantemente os signos para retratar sua teoria, afirmando que estes são sempre um meio de relação social, todo comportamento primeiramente se apresenta de maneira externa ao indivíduo e depois é interiorizado pelo sujeito, promovendo transformações nas estruturas psíquicas. Nesse sentido, Martins (2011) destaca que, para Vygotski, o emprego dos signos originou um meio de comunicação e posteriormente passou a ser um instrumento da personalidade, visto que o signo é internalizado pelo indivíduo, provocando transformações nas estruturas psíquicas deste. Assim, o emprego dos signos apresenta-se como o princípio do desenvolvimento cultural, e as origens do desenvolvimento das funções psicológicas superiores encontram-se nas relações que os homens estabelecem, relações estas que se dão por meio da comunicação que ocorre por meio de signos.

A esse respeito Vygotski (1995) enfatiza que a linguagem é a função central para o desenvolvimento das relações sociais e da conduta da personalidade. Segue dizendo que as relações humanas são duplas, assim, existem as relações diretas e as mediadas. Martins (2011, p. 80) define as relações diretas como “as formas instintivas de movimentos e ações expressivas que operam como vias de influência mútua entre os homens”, ou seja, são as formas de expressão corporal e emoções de sons para expressar um desejo, como, por exemplo, os bebês que choram quando estão com fome. Segundo Vygotski (1995), em um nível superior de desenvolvimento,

surgem as relações mediadas, que apresentam como característica fundamental os signos, responsáveis pela comunicação entre os indivíduos. No cume desse processo, Vygotski (1995) defende a tese de que o psiquismo humano é constituído pela interiorização das relações sociais. De acordo com ele, o resultado cultural do desenvolvimento da criança pode ser denominado de “sociogênese” ao considerar que a palavra social se apresenta com grande importância para a psicologia histórico-cultural. Quando nos referimos à palavra cultural, estamos de certa forma ligados ao fator social, visto que “a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa).

Nesse processo de transformação, Martins (2011) esclarece que as funções psicológicas superiores operam em forma de rede, ou seja, são interdependentes e têm como base estrutural a atividade mediadora. Assim, a autora define que o desenvolvimento cultural está diretamente ligado à formação das funções e domínio sobre elas. De acordo com Vygotski (1995), nem toda transformação do comportamento se identifica como desenvolvimento do sujeito, no entanto a aquisição de novas experiências promove mudanças nas estruturas psíquicas, sendo que a apropriação destas novas experiências ocorrerá em conformidade com as aquisições já realizadas anteriormente pelo indivíduo. Assim, a aprendizagem de uma nova situação é resultado de um processo e não tem como a criança dominar a última etapa de um processo de aquisição do conhecimento sem antes ter tido contato com a primeira. Nesse contexto, defendemos que o ensino escolar deverá sempre oferecer ao aluno o que há de mais elaborado, objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas por meio da apropriação dos conhecimentos escolares.

Portanto, toda função psicológica é desenvolvida por meio das apropriações da criança que promoverão mudanças em suas estruturas psíquicas. O contato com os signos e o domínio dos mesmos para domínios dos estímulos externos são fatores que determinam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Destacamos, enfim, que as funções psicológicas superiores devem ser consideradas estruturas que estão ligadas umas às outras, ou seja, o desenvolvimento de uma função promoverá mudanças em todas as outras, resultando, assim, na reorganização destas. Quando afirmamos que uma atividade está voltada ao desenvolvimento da atenção, por exemplo, precisamos ter claro que essa atividade também influenciará no desenvolvimento das outras funções, uma vez que elas formam uma estrutura. Para

isso, apresentaremos como se desenvolvem as funções da abstração, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: LINGUAGEM ORAL

Vygotski (1995) dedicou bastante atenção ao desenvolvimento da linguagem e sua importância para o desenvolvimento do psíquico humano. A respeito dessa função ele afirma que a questão do pensamento e da linguagem aparece em primeiro plano quando se propõe a estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que muitas questões ligadas às funções estão relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

De acordo com Sérkez e Martins (1996), a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem oral se apresenta como pressuposto para a compreensão do desenvolvimento da escrita na criança. Essas questões serão abordadas no decorrer desta pesquisa.

Vygotsky e Luria (1996), ao discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem, pontuam que o grito é a forma mais primitiva de fala, no entanto não está ligado ao intelecto ou pensamento, o qual discutiremos adiante. Esse não é o caso do choro de um recém-nascido que representa um simples reflexo da laringe, sendo o alicerce para que a criança compreenda que pode utilizar os sons para satisfazer seus desejos. Os autores prosseguem em suas considerações dizendo que, por volta de um ano de idade, a criança tende a imitar os sons que ouve. Como o exemplo citado pelos autores, o cão vira “au au”. É exatamente essa tendência de imitar os sons que propicia o início do uso funcional das palavras.

De acordo com Vygotski (1995), os primeiros passos do estudo do desenvolvimento da linguagem se dão conforme podemos observar na teoria dos reflexos condicionados, pois se referem ao desenvolvimento de um novo comportamento. Primeiramente a linguagem está baseada em reações inatas do indivíduo, ou seja, está relacionada aos gritos e sons que o bebê emite. Assim, conforme acrescenta Martins (2011), as reações vocais possuem em sua origem duas características centrais. A

primeira aponta que as reações não surgem como resposta a um estímulo isolado, específico. As reações vocais se manifestam em situações nas quais os sinais aparecem com mais frequência, dando início à diferenciação das respostas vocais, ou seja, as respostas vocais são modeladas pela vida social.

A segunda característica destacada por Vigotski é que a reação vocal se apresenta sempre como parte orgânica de uma série de reações, inserindo-se sempre em um conjunto de respostas conexas com movimentos corporais. A reação vocal se destacará desse conjunto com a conquista de um significado próprio, no entanto ainda estará associada aos movimentos corporais (MARTINS, 2011). Para Vygotski (1995), nos primeiros anos de vida da criança, ocorre grande número de movimentos desordenados, entre estes, a reação vocal que começa a adquirir um significado. De acordo com os apontamentos do autor, desaparece uma série de movimentos e permanecem algumas expressões ligadas à reação vocal. Nessa etapa, destaca-se que a primeira função das reações vocais se encontra no campo emocional e a segunda função da reação vocal é a do contato social que ocorre quando esta já se converteu em reflexo condicionado. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 170, tradução nossa),

O reflexo vocal condicionado, educado, juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico da criança, o mesmo papel em relação ao seu contato social com pessoas ao redor. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em ferramenta que substitui a linguagem em suas formas mais elementares.

Além do exposto, Vygotski (1995) destaca que durante o primeiro ano de vida a linguagem infantil está diretamente ligada às reações incondicionadas, respondendo a estímulos externos, instintivos e emocionais. Ao superar a fase de reações incondicionadas, por meio da diferenciação das palavras e dos signos ligados a estas, é elaborada a reação condicionada, ou seja, a criança começa a ter o domínio sobre essa função. A partir dessa mudança, a reação muda sua função, que antes era orgânica e emocional, e agora passa a cumprir a função de contato social. No entanto essa reação vocal ainda não corresponde à linguagem propriamente dita, sendo considerada por Vigotski uma etapa pré-linguística (MARTINS, 2011). O autor acrescenta que, para esse momento do desenvolvimento da linguagem infantil, é importante considerar que a reação vocal se desenvolve de maneira completamente

independente do pensamento. Quando a criança chora ou grita, não tem consciência do que será feito pelas pessoas para ela parar.

De acordo com Vygotski (1995), a primeira etapa de desenvolvimento da linguagem está relacionada com o desenvolvimento dos processos intelectuais da criança, assim como o pensamento, no primeiro momento, também se desenvolve de maneira independente da linguagem. A certa altura do desenvolvimento cognitivo da criança, os caminhos do pensamento e da linguagem se cruzam e influenciam-se mutuamente. Assim, o autor diz que “a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 172). Vygotski (1995) ainda descarta as considerações de Stern⁷ quando este diz que por volta dos dois anos a linguagem e o pensamento se encontram e a criança descobre o significado da palavra. Vygotski (2000) acrescenta que as relações entre pensamento e linguagem se modificam tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

Em suas considerações sobre Stern, Vygotski (1995) examina que esse pesquisador foi o primeiro a discorrer sobre as relações entre linguagem e pensamento, assinalando que por volta de um ano e meio de idade esses caminhos se encontram. De acordo com Vygotski (1995), para Stern, nessa etapa a criança descobre que cada objeto possui um nome e que cada palavra está relacionada a um objeto. Nesse momento observam-se algumas características no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. A primeira é que a criança começa a incrementar seu vocabulário; a segunda são as perguntas que a criança faz quando lhe são apresentados um objeto ou situação nova; a terceira característica está relacionada às duas anteriores, visto que, de acordo com Vygotski (1995), para Stern, as mudanças causadas pelo enriquecimento do vocabulário, além de ser fator especificamente humano, produzem o passo decisivo na transformação de reflexo condicionado ao desenvolvimento da linguagem. Assim, Vygotski (1995) acentua que Stern considera que a criança de um ano e meio compreende a relação entre signo e significado, entre palavra e objeto.

Ao realizar essas análises, Vygotski (1995) discordou do posicionamento de Stern, pois, de acordo com Vygotski, a criança de um ano e meio não possui uma experiência

⁷ Willian Stern (1871-1938) – Filósofo alemão e doutor em psicologia. Conhecido criador do termo Q.I. (quociente de inteligência). O autor foi citado por Vygotski (1995) ao longo de suas abordagens sobre o desenvolvimento da linguagem oral.

tão complexa que permita compreender a relação entre signo e significado, visto que até mesmo crianças de mais idade não conseguem compreender o significado da palavra ou a relação dos signos. Assim, podemos observar que Vigotski assinala que a criança de um a dois anos domina apenas a estrutura externa do significado da palavra, ou seja, compreende que cada objeto possui uma palavra que corresponde a este. Nesse sentido, Martins (2011, p. 135) acentua que “A princípio do desenvolvimento da linguagem ocorre, simplesmente, uma conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado”.

Segundo os estudos de Vygotski (1995), quando nos propomos a estudar uma palavra, poderemos observar nela três momentos. Primeiro, o complexo de sons; segundo, o significado; terceiro, a união da palavra com a imagem interna, ou seja, quando ouvimos uma palavra, recorremos à imagem interna que temos formada desse objeto. Vygotski deixa claro em suas pesquisas que a palavra tem sua origem como signos naturais, diretamente ligados a uma imagem ou uma operação. Dessa forma, toda frase pronunciada é repleta de significado. O autor ainda acrescenta que na linguagem infantil os signos não aparecem como se fossem inventados pela criança, mas recebem influência daqueles que a rodeiam e somente depois a criança tomará consciência e descobrirá a função dos signos.

Assim, como as palavras são utilizadas em um primeiro momento pela criança de maneira inconsciente, as ferramentas também necessitam de certo desenvolvimento psíquico para serem utilizadas de maneira correta e consciente. Vygotski (1995) esclarece que um estímulo se converte em signo natural, quando a criança compreende toda a estrutura ao qual este está relacionado. Para a utilização de uma ferramenta ou palavra como forma de signo, a criança precisa compreender todos os significados que estão relacionados a este. Quanto a isso, Vygotski (2000) diz que uma palavra sem significado não passa de um som vazio, ou seja, uma palavra precisa estar constituída de significado.

Diante dessas constatações, Vygotski (2000) pontua que a unidade, ou seja, a propriedade inerente ao pensamento verbalizado pode ser encontrada em aspectos internos da palavra, em outras palavras, em seu significado. Assim, o autor diz que “[...] é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (VYGOTSKI, 2000, p. 9). Ao discorrer sobre a importância dos significados na palavra, Luria (1979a) apontou dois componentes funcionais relacionados a ela: sua representação material e sua significação. A representação

material, explica Luria (1979a), é a função primária da palavra, pois, a partir desta, ela passa a indicar um objeto e representar sua imagem mental. Esse processo permite ligações e relações riquíssimas, pois a palavra designada a dado objeto é um meio para a formação de conceitos, permitindo, assim, compreender o mundo com mais profundidade.

Martins (2011) evidenciou que, para Vygotsky e Luria, a palavra é considerada o embrião da interpretação da realidade, pois desempenha papel decisivo para a atividade psicológica. Nesse sentido, a autora pontua que há uma relação estreita entre o desenvolvimento ou apropriação dos significados das palavras e o desenvolvimento psíquico, visto que, segundo as considerações de Vygotski (2000), o significado da palavra está diretamente ligado à linguagem e ao pensamento, sendo estas as funções psicológicas superiores.

Por conseguinte, Vygotski (2000) deixa claro que, para comunicar um fato ou conteúdo a outro indivíduo, é preciso que este conteúdo esteja inserido em determinada classe, ou seja, faz-se necessária a generalização. Nesse contexto, a comunicação pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado da palavra, assim, a comunicação é possível quando, no pensamento do homem, já está refletida a realidade de maneira generalizada. Para deixar mais claro o seu pensamento, o autor cita o seguinte exemplo:

Quero comunicar a alguém que estou com frio. Posso lhe dar a entender isto através de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando eu conseguir generalizar e nomear o que estou vivenciando, ou seja, quando eu conseguir situar a sensação de frio por mim experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo meu interlocutor (VYGOTSKI, 2000, p. 13).

Martins (2011) acrescenta que, para Luria, a fala é um meio de comunicação social que envolve os sujeitos em processos de formulação e codificação. Ela ainda permite que esses mesmos processos se tornem métodos de análise e generalização das experiências vividas pelo indivíduo, ou seja, são um meio de atividade mental. Já Vygotski (2000) é bem claro ao afirmar que um objeto não pode ser comunicável quando a criança ainda não domina certa generalização. Se houver ausência de conceitos e generalizações, não é possível que haja compreensão. Retornamos, assim, à questão do significado das palavras, pois este não se apresenta apenas como unidade do pensamento e da linguagem, mas também é tido como unidade da

generalização e da comunicação. Vigotski ainda acrescenta que só é possível compreender a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento social da criança quando olhamos para a unidade entre comunicação e generalização.

De acordo com Vygotski (2000), os gritos, os balbucios e até mesmo as primeiras palavras representam desenvolvimento da fala da criança, no entanto são considerados estágios de desenvolvimento pré-intelectuais e não apresentam nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. O autor ainda aponta que investigações mostraram que já nos primeiros anos de vida a fala apresenta função social. Nesse sentido, Martins (2011) acrescenta que as primeiras sílabas pronunciadas pela criança são dotadas de significado, como o exemplo de que, ao pronunciar a sílaba “má”, não está apenas representando a palavra “mãe”, nela podemos encontrar de maneira condensada uma frase ou oração. A palavra vai deixando de ser uma extensão do objeto e tornando-se um instrumento de comunicação. Segundo Vygotsky e Luria (1996), o uso da sentença de uma só palavra é o primeiro período do uso significativo da fala.

Martins (2011) aponta que, para Luria e Vigotski, o uso funcional da palavra promove reorganização psíquica, pois isso pode ser assim explicado. Por uso funcional da palavra entende-se que a compreensão da combinação de determinados sons culminará em determinados resultados, buscando atender aos desejos do indivíduo. A autora acrescenta que em torno do segundo ano de vida a criança avança com relação ao desenvolvimento da fala, aprendendo o valor da palavra, e a fala finalmente se apresenta como representação do pensamento. Quando a criança se torna capaz de se apropriar de novos conceitos a partir da linguagem, esta “torna-se o instrumento do pensamento e, mais ainda, é um instrumento de reforço, um instrumento mnemotécnico” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 212). Esse processo desempenhará papel significativo na vida da criança, pois esta enriquece seu vocabulário, aprende a fala e por meio desta constrói conceitos, proporcionando maior liberdade para o pensamento.

A linguagem convertida em instrumento do pensamento promove diversas transformações psíquicas na criança. Funções como a memória apresentam acentuadas mudanças quando a linguagem começa a dominar o comportamento da criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Os autores ainda chamam atenção para o treinamento escolar que realiza intensa estimulação para o desenvolvimento da

linguagem, acarretando uma série de mudanças no desenvolvimento cognitivo da criança. Na idade pré-escolar, ou seja, antes de a criança entrar na escola, é constatado por investigações que a memória pictográfica predominava na criança, porém, ao entrar na escola, a memória de objetos visuais vai perdendo espaço para a memória verbal.

Martins (2011) considera que a linguagem vai se instaurando como umas das mais importantes funções psicológicas e passa a intervir diretamente no ato intelectual. Assim, Vygotsky e Luria (1996) acrescentam que a fala é a ferramenta cultural mais utilizada, visto que ela estimula e enriquece o pensamento. Os mecanismos da fala, que anteriormente eram externos, modificam-se e tornam-se interiores, nesse momento é que a linguagem se tornará umas das mais importantes ferramentas auxiliares do pensamento.

A linguagem interior é um aspecto bem definido e estudado nas obras de Vigotski, pois o autor a considera uma função decisiva e exclusiva para o desenvolvimento do pensamento. Segundo Vygotski (2000), muitos autores levam em consideração a importância da linguagem interior para o desenvolvimento do pensamento e em alguns casos ela é confundida com o pensamento. Outros autores que Vigotski cita e de quem discorda acreditam que a criança vai diminuindo o tom de voz, até que essa fala torna-se surda. Nesse sentido, Vygotski (2000) diz que não há diferença que possa ser levada em consideração entre falar alto ou sussurrar, pois estes não estão ligados à linguagem interior e possuem características totalmente diferentes.

A linguagem não se diferencia das demais funções psicológicas em questão de desenvolvimento, pois passa por quatro estágios básicos. Primeiro, é o estágio natural ou primitivo, ao qual estão ligados a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. O segundo é denominado por Vygotski (2000, p. 108) de “psicologia ingênua”. As experiências estão ligadas às partes do corpo e aos objetos que a rodeiam. Com a acumulação do segundo estágio, a criança avança para o terceiro estágio “dos signos externos” e recorre a recursos externos para a resolução de atividades psíquicas. No quarto estágio, denominado de “crescimento para dentro”, as operações externas são interiorizadas, a criança começa a realizar as operações psíquicas mentalmente.

No campo da fala, esclarece Vygotski (2000) que o quarto estágio corresponde à linguagem interior ou silenciosa. O autor ainda chama atenção para o fato de que

nesse estágio existe uma interação entre as operações internas e externas, um exemplo é o de que a linguagem interior permite ao indivíduo organizar o pensamento, como no caso de repassar mentalmente uma conferência a ser dada, e este será externalizado por meio da linguagem.

Para concluir suas considerações sobre a linguagem interior, Vygotski (2000) deixa claro que esta se desenvolve por meio de lento acúmulo de transformações estruturais e funcionais que se tornam estruturas básicas do pensamento. A esse respeito Martins (2011) esclarece que linguagem externa e linguagem interna formam uma unidade dinâmica de transições de uma para outra.

Discorreremos aqui sobre o desenvolvimento da linguagem oral, no entanto não podemos deixar de citar que podemos utilizar outras formas de linguagem para nos comunicarmos com outros indivíduos, como no caso de sinais e até mesmo a linguagem escrita que abordaremos no decorrer de nossos estudos. Dessa forma, Sokolov (1969) destaca que a linguagem permite que nos dirijamos a outras pessoas exercendo influências sobre ela. O autor aponta que toda comunicação exercerá alguma influência sobre o outro. Dito isso, remetemo-nos às atividades escolares, que estão diretamente ligadas à linguagem, a signos e significados, à linguagem interior do sujeito e à exterior. Assim, a organização dessas atividades deve levar em consideração as diferentes formas de linguagem e de representação do pensamento.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: PENSAMENTO

Segundo as considerações de Luria (1979a), o pensamento se apresenta como forma complexa da atividade psíquica, tendo origens formadas historicamente sobre bases materiais e utiliza como recurso básico a linguagem. Nesse sentido, o autor diz que o pensamento se revela como um processo que se desenvolve na “história social”.

Conforme apresentado anteriormente, os caminhos da linguagem e do pensamento se encontram em determinado momento do desenvolvimento psíquico da criança, no entanto são funções distintas. Vygotski (1995) aborda em seus estudos a questão do desenvolvimento do pensamento na infância e apresenta a análise das

concepções teóricas que abordam o desenvolvimento dessa função. No entanto no decorrer desta pesquisa nos limitaremos a apresentar as considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento do pensamento.

A questão das relações entre linguagem e pensamento encontra-se presente em todas as teorias analisadas por Vygotski (1995), sendo considerada essa questão o centro de todos os fatos psicológicos. Vygotsky e Luria (1996) estudaram o desenvolvimento da linguagem e do pensamento desde o homem primitivo, acrescentando as relações entre pensamento e linguagem.

Vygotski (2000) preocupa-se em esclarecer que pensamento e linguagem não estão ligados por um vínculo primário, ou seja, no processo de desenvolvimento da linguagem é possível perceber um estágio pré-intelectual, assim como no desenvolvimento do pensamento pode ser observado um estágio de pré-linguagem. O autor afirma que as relações entre esses dois processos se modificarão e se ampliarão durante o processo de desenvolvimento do pensamento e da palavra.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a forma como o sujeito utiliza uma palavra demonstra a sua atividade de pensamento. Por meio dos recursos da linguagem, explica Luria (1979a), o pensamento humano apresenta-se também como uma atividade produtiva, que permite ao homem organizar, sintetizar e organizar as informações e ir além das informações imediatamente recebidas. Nesse sentido, os autores dizem que “O modo como um indivíduo usa uma palavra define, em cada caso específico, o modo como o indivíduo pensa. Por isso é que o pensamento do homem primitivo fica, de fato, em segundo lugar se comparado com a atividade de sua memória” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 130). Assim, o pensamento do homem primitivo se apresenta inteiramente pitoresco e dependente da imagem, voltando-se à reprodução em detalhes de situações da vida real. No segundo momento do desenvolvimento da linguagem e do pensamento primitivo, as palavras aparecem como signos que se associam a grupos de objetos e não ao objeto individual. Nesse momento, esclarecem Vygotsky e Luria (1996), o pensamento é visual, baseado em uma lógica de conexões, em que um mesmo objeto pode ser agregado a diferentes grupos.

Os primeiros anos de vida da criança estão relacionados às mais primitivas ligações desta com o mundo. Assim, segundo os apontamentos de Vygotsky e Luria (1996), nos primeiros meses de vida da criança suas relações com o mundo exterior são estritamente biológicas, suas ações são voltadas ao seu conforto. Os autores

acrescentam que em seus primeiros anos de vida a criança está focada em seus interesses e prazeres, citam o exemplo de uma criança de dois anos que está brincando sozinha e não se atém a outros fatos que acontecem ao seu redor. Quando alguém se dirige a ela, esta não se desligará automática e imediatamente do objeto que está lhe roubando a atenção. Nesse caso, Vygotsky e Luria (1996) explicam que não só a atividade da criança está voltada para si, como também a sua linguagem, em grande parte, não possui a intenção de comunicar-se com os outros, ou seja, ela está falando consigo mesma. Nesse momento a criança se apresenta com pouca experiência com o mundo, ou seja, o pensamento da criança ainda se encontra no mundo da fantasia, com pouco contato com a realidade. Assim, como a linguagem apresenta um estágio egocêntrico, o pensamento também passa por este estágio em que seu pensamento está voltado a satisfazer suas necessidades e desejos, ainda que por meio dos brinquedos ou da fantasia.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), o pensamento de uma criança de três a quatro anos de idade em nada se parece com o pensamento de um adulto, uma vez que este já teve contato e confrontos com a cultura. Com relação ao pensamento do adulto, Vygotsky e Luria (1996) constataram que o pensamento organiza nossa adaptação ao mundo, isto é, regula nossa atitude em condições em que o instinto não é suficiente. Os autores definem o pensamento como função responsável de adaptar e organizar corretamente nossa influência sobre o mundo, devendo ser fiel à realidade e não se fundir com a fantasia. Explicam os autores que a diferença do pensamento da criança, relacionado ao seu contato ou confrontos com a realidade, é diferente do pensamento do adulto, pois, por mais preciso e eficiente que seja seu pensamento, a criança, em suas primeiras fases, não tem como princípio a organização de sua ação sobre a realidade.

De acordo com Luria (1979a), o homem pensante é capaz de organizar e raciocinar sua prática, resolvendo tarefas lógicas. Nesse sentido, Martins (2011) acrescenta que, para Leontiev, o desenvolvimento filogenético do pensamento humano está relacionado à atividade humana sobre a realidade. Assim, a autora segue dizendo que

As operações racionais se impõem como exigências à atuação transformadora da natureza, ao trabalho. Essas operações se instituem primeiramente como operações práticas e apenas ao longo do desenvolvimento se convertem em operações teóricas. Assim, o trabalho se revela como gênese do pensamento, sintetizando tanto a atividade prática, a

atuação concreta sobre o objeto quanto a atividade teórica que se desdobra dessa atuação (MARTINS, 2011, p. 152).

De acordo com Martins (2011), o pensamento humano passou por modificações na medida em que o homem modificou a natureza e seus instrumentos de trabalho, bem como suas relações com esse instrumento e com os outros indivíduos de sua espécie. Dessa forma, podemos observar que Luria (1979a) diz que a atividade material humana é a base para o desenvolvimento do pensamento humano. Nesse caminho, Martins (2011) afirma que o trabalho determina o uso da palavra, pois possibilita a formação da imagem significada, de conceitos e reflexo consciente da realidade, ou seja, propicia o desenvolvimento do pensamento. As abstrações que todo pensamento realiza estão relacionadas à realidade e não alheias a ela. Assim, a autora pontua que “A prática social do conjunto dos homens é sempre o fundamento e o critério de validação do pensamento” (MARTINS, 2011, p. 153).

Vygotski (1995) descreve experimentos aplicados por Stern a crianças de idade pré-escolar e idade escolar, buscando analisar o pensamento dessas crianças, observando como elas descrevem uma mesma cena. Observou-se que a criança de pouca idade, ao descrever o que vê, elenca os objetos da cena separadamente, assim, pensa o mundo como um sistema de objetos separados. A criança de idade escolar já estabelece relações entre os objetos e pessoas representadas no desenho a elas apresentado, ou seja, pensa o mundo como um sistema de objetos e pessoas em ação. Nesse aspecto, Vygotski (1995) considera que a criança com mais idade, também escolar, já percebe as complexas relações entre os objetos e pessoas, sendo capaz de descrevê-las com precisão.

Ao contrário do que postulou Stern, Vygotski (1995) acredita que a criança compreende os objetos como parte da realidade complexa e ainda acrescenta que a percepção dos objetos isolados acontece em um momento mais tardio do desenvolvimento do pensamento. Decorre que, para o autor, as pesquisas da maneira com que foram desenvolvidas por Stern levam a conclusões inversas sobre o processo de desenvolvimento do pensamento da criança, pois, de acordo com os apontamentos de Vygotski (1995), a criança observa o todo, sem dissociar os objetos. Além disso, ele acrescenta que uma das confusões da psicologia se deve ao fato de os psicólogos não compreenderem que há distinção entre os processos de desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento do pensamento. O autor pontua que as observações da percepção da criança de pouca idade, deixando de lado a

linguagem, demonstram que a criança não percebe o mundo com objetos isolados, mas observa o contexto, a situação.

Vygotski (1995), afirmou que, no início do desenvolvimento da linguagem infantil, a criança de pouca idade utiliza palavras soltas para expressar-se, depois começa a unir as palavras e somente mais tarde inicia a produção de orações contendo sujeito e predicado. Nesse sentido, os experimentos apresentados demonstram que o que a criança expressa com palavras não demonstra todo o seu pensamento, considerando que as linhas de desenvolvimento da linguagem (utilizada para descrever o que vê) pode não estar paralela ao pensamento. Assim, Vygotski (1995) diz que a criança de três anos descreve o objeto da maneira com que ela fala, porém ela percebe e pensa de outra maneira, ou seja, ainda não consegue expressar com palavras todo o seu pensamento.

Lembramos que Vygotski (1995) não está negando que em um momento e outro o desenvolvimento do pensamento e o da linguagem coincidirão. Assim, o autor diz que, “apesar de não coincidir em seu desenvolvimento a linguagem e o pensamento, se desenvolvem em estreita interdependência” (VYGOTSKI, 1995, p. 272, tradução nossa). A linguagem, acrescenta Vygotski, influi sobre o pensamento e o reorganiza. No entanto o pensamento, assim como as outras funções psicológicas superiores, começa a desenvolver-se independentemente da linguagem. Podemos conferir as considerações do autor quando este afirma que

Nos primeiros anos de vida da criança o pensamento se desenvolve de maneira mais ou menos independente, coincidindo, em certa medida, com a curva do desenvolvimento da linguagem; mesmo entre os adultos a função do pensamento pode ser, até um certo limite, independente da linguagem, desligada dela (VYGOTSKI, 1995, p. 272, tradução nossa).

Ao dissertar sobre essa questão, Vigotski dialogou com os pesquisadores Tuder-Hart e Hetzer que desenvolveram experimentos com crianças a partir dos seis meses de idade e observaram que na gênese de desenvolvimento do pensamento elas demonstram, em situações concretas, conseguir manipular e utilizar instrumentos. Nos experimentos realizados com crianças de dez meses os princípios de pensamento já se mostram mais claramente. Dos nove a 12 meses de idade as reações instintivas e os reflexos condicionados se manifestam em certos hábitos que vão formando um mecanismo bastante complexo de adaptação às novas situações.

Vygotski (1995) exemplifica que a criança, ao utilizar os instrumentos, capta as relações existentes entre os objetos.

As observações de Tuder-Hart e Hetzer demonstram que uma criança de pouca idade não só pode compreender as relações simples entre os objetos, como pode utilizar um objeto como ferramenta. Em concordância com esses autores, Vygotski (1995) demonstra que o pensamento nessa fase é complexo e antecede o processo de desenvolvimento da linguagem, considerado, assim, “raízes pré-linguísticas do intelecto infantil”.

Outros experimentos realizados com crianças que ainda não desenvolveram a linguagem demonstram atividades de pensamento, utilizando-se de recursos para alcançar um objeto ou realizar uma tarefa colocada pelo pesquisador. Vygotski (1995) acrescenta que a criança de mais idade, com a linguagem em estado mais avançado de desenvolvimento, para resolver uma situação, ela primeiro recorre às palavras como uma forma de expressar seu pensamento e comunicar-se com os adultos. A criança que ainda não desenvolveu a linguagem realiza sua tarefa com maior esforço do que aquela que utiliza a linguagem como forma de organização de suas ações, ou seja, utiliza a linguagem como forma de organização do pensamento.

Outro fato que Vygotski (1995) entendeu importante relatar foi a observação da imitação, presente nos experimentos. Ao observar como uma criança maior resolveu uma tarefa, a criança menor tenta resolvê-la e, quando vê que da sua maneira não conseguirá, realiza os mesmos passos que os da criança maior. Por volta dos quatro a cinco anos, pensamento e linguagem começam a ter ação simultânea. Essa relação passa por vários momentos, a linguagem apresenta-se em fase egocêntrica, assim como o pensamento, como colocamos anteriormente, e mais tarde ocorre a fusão dessas duas funções. A princípio as relações entre linguagem e pensamento mostram pouca firmeza, mas na idade escolar elas se solidificam e a criança começa a organizar seu pensamento, utilizando a linguagem, planejando verbalmente suas ações.

Essa sequência apresentada por Vygotski (1995) se repetirá em todas as esferas de atividade da criança, como exemplo do desenho: primeiro a criança desenhará e depois falará sobre o que desenhou; na etapa seguinte a criança falará sobre o que desenhou por partes; no caso da criança de mais idade o processo modifica-se, ou seja, primeiro ela fala e depois registra seu pensamento. A relação

entre organização do pensamento e a representação deste por meio dos desenhos será abordada, quando apresentarmos as atividades realizadas com crianças.

Vygotski (1995) procura explicar brevemente a revolução que se produz na criança quando ela passa ao estágio de pensamento com ajuda da linguagem, relacionando esse processo com o momento em que o homem utiliza a ferramenta pela primeira vez. Para demonstrar a diferença entre o homem e os animais, o autor cita as considerações de Jennings⁸, ao acentuar que as possibilidades dos animais estão ligadas à base de seus órgãos, assim, o peixe não pode voar, pois seus órgãos só lhe permitem nadar. O homem, em contrapartida, consegue transformar a natureza, produzindo materiais que lhe permitem superar suas limitações biológicas. A criança de até nove meses está subordinada a essa regra dos animais, em que a estrutura de seus órgãos determina suas possibilidades, considerando que sua experiência cultural ainda não lhe proporcionou subsídios para superação dessas leis.

Após o nono mês a criança sai desse processo descrito por Jennings e começa a diferenciar-se dos outros animais por suas possibilidades. Sua capacidade de adaptação ao mundo modifica-se consideravelmente, fato este que pode ser observado também no desenvolvimento do pensamento quando a criança começa a utilizar a linguagem, pois, graças a essa mudança, o pensamento se estabiliza. Assim, o autor diz que “o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento” (VYGOTSKI, 1995, p. 279, tradução nossa), dessa maneira vai ser formando um novo processo no qual se constitui o pensamento linguístico.

Os conceitos, esclarece Vygotski (1995), formam-se a partir da palavra. Isso significa que, para designar verbalmente um objeto, a criança precisa separá-lo dos outros objetos, destacando-o. No entanto o autor deixa claro que a palavra não é única e exclusiva maneira de formação de conceitos, pois estes podem se formar de modos diferentes. Nesse sentido, Luria (1979a) considera que a palavra é o meio principal para a formação de conceitos, no entanto uma palavra isolada não é suficiente para exprimir um pensamento, pois este necessita da conexão de várias palavras. Para ilustrar suas considerações, o autor cita o seguinte exemplo:

A palavra *bosque* designa um conceito nítido – uma reunião de árvores; a palavra *arder* sugere certo estado, mas apenas a combinação (sintagma) o

⁸ Herbert Spencer Jennings (1868-1947) – Zoólogo norte-americano, autor da obra “As bases biológicas da natureza humana”. O autor foi citado por Vygotski (1995) ao discorrer sobre o desenvolvimento do pensamento e a diferença entre o homem e os animais.

bosque está ardendo exprime todo um acontecimento, formula um pensamento. A palavra *pastor* significa certa raça de cão; a palavra *cão* sugere determinada espécie, mas só a combinação das duas palavras *cão-pastor* insere *pastor* numa determinada categoria, formula um juízo determinado (LURIA, 1979a, p. 53, grifos do autor).

A princípio a criança necessita de um conceito geral, primeiro vê um objeto, depois outro objeto do mesmo modelo com características diferentes, como as formas e especificidades deste objeto e, posteriormente, a criança exclui outros objetos que se aproximam, mas que possuem algumas particularidades diferentes, formando, assim, o conceito deste objeto.

Experimentos realizados por Vigotski e seus colaboradores com uma criança de oito anos demonstram que a criança nessa idade não consegue pensar de maneira suficientemente lógica para perceber que os conceitos associados ao mundo exterior podem estar relacionados a diversos níveis e que um mesmo objeto pode pertencer a uma classe estreita e a outra mais ampla (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Assim, a criança pensa concretamente, percebendo o objeto com base nos aspectos que lhe são mais familiares. Sobre essa discussão conferimos o exemplo usado pelos autores:

Uma criança de 6 a 7 anos de idade distingue com segurança sua mão direita da esquerda, mas o fato de que um mesmo objeto possa estar simultaneamente à direita em relação a uma coisa e à esquerda em relação a outra é completamente incompreensível para ela (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 171).

Vygotsky e Luria (1996) continuam suas considerações com relação ao pensamento da criança, pontuando que grande número das palavras e conceitos com ao qual a criança se defronta são novos e desconhecidos desta. Isso demonstra que a criança pequena desenvolve um mecanismo de adaptação bastante singular, conseqüentemente observamos, com frequência, misturas de significados na fala da criança. Os autores ainda acrescentam que o sincretismo se mostra muito característico no pensamento da criança, em que se constitui um mecanismo primitivo que a auxilia a enfrentar os primeiros passos de seu pensamento primitivo.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que a cada passo a criança se vê frente a novas dificuldades, palavras, ideias e expressões desconhecidas. Nesse contexto, a criança não possui recursos que permitem tirar suas dúvidas o tempo todo, logo, cria mecanismos de adaptações primitivas para manter sua independência. Ao responder à questão: Como se processa o pensamento da criança? Vygotsky e Luria (1996)

respondem que o pensamento se constrói de maneira muito simples, apresentando-se como um reflexo imediato do mundo.

Com essas proposições, Luria (1979a) anuncia que na idade pré-escolar tanto a referência material quanto o significado das palavras são constituídos como simples forma de comunicação de acontecimentos. Nesse momento, esclarece Luria (1979a), os conceitos não estão suficientemente constituídos.

De acordo com Martins (2011), para Rubinstein (1978), o pensamento se desenvolve a partir da necessidade de se resolver um problema ou uma tarefa. Podemos observar que a autora segue suas considerações, dizendo que

O homem começa a pensar em unidade com a situação-problema com a qual se depara e de cuja solução depende o próprio curso de suas ações e, essa situação em unidade com as ações em curso, circunscrevem a natureza da atividade mental (MARTINS, 2011, p. 153).

Para esse estudioso, acentua Martins (2011), o pensamento humano se efetua em forma de operações mentais conscientes, voltadas ao atendimento das necessidades do indivíduo. Lembramos aqui a necessidade da organização das atividades escolares para o desenvolvimento das funções, visto que o pensamento, enquanto função surge da necessidade de se solucionar um problema, que é posto ao indivíduo por meio das atividades.

Voltemos aqui ao pensamento egocêntrico, descrito por Vygotsky e Luria (1996), em que o pensamento da criança está voltado à satisfação de seus desejos e necessidades. Ainda que por meio da fantasia a criança já recorra ao pensamento para satisfazer suas necessidades, que estão relacionadas à sua realidade ou vivência. Esses autores consideram que, quando a criança se encontra no pensamento egocêntrico, ela ainda não desenvolveu uma atitude objetiva com relação ao mundo, pois ela o aceita como o percebe, sem relacionar as situações vivenciadas. O pensamento está relacionado às lógicas e às relações do que é vivenciado pelo indivíduo. Como descrito por Martins (2011), o pensamento está voltado a vencer um desafio de maneira consciente, apresenta-se como um processo planejado, ou seja, um “sistema de operações intelectuais”, voltado à solução de uma situação problema. Entre o princípio desta situação problema e o fim para a sua solução, apresentam-se operações mentais de maneira articulada em busca da descoberta de soluções.

Em relação a essa questão, Martins (2011) descreve as cinco etapas do pensamento, sistematizadas por Luria. A primeira etapa é determinada pela tarefa a ser realizada, as condições que motivam essa tarefa e o confronto que o indivíduo terá para resolver o problema relacionado à tarefa. A segunda etapa compreende a análise das condições a que se refere o problema, nesse momento as ações mentais estão voltadas para a “investigação das condições que sustentam a tarefa” (MARTINS, 2011, p. 154). Na terceira etapa, instauram-se os resultados da segunda, pois, a partir destes, serão definidas as alternativas para a solução do problema. Para Luria, destaca a autora, que nessa etapa se apresentam componentes essenciais do pensamento, ou seja, a análise das condições de um problema e as possibilidades de resolução deste se apresentam como o ponto culminante dessa etapa do pensamento. Uma vez definidas as estratégias para a solução do problema, avança-se para a próxima etapa em que se concentram os métodos e operações necessários à implantação das estratégias definidas na etapa anterior. Nesta etapa são utilizados os algoritmos linguísticos, numéricos e lógicos. Sendo assim, esse momento exige conhecimento dos códigos disponibilizados ao indivíduo, que servirão de ferramentas para a execução da tarefa. Martins destaca que, nesse contexto, observa-se a importância da apropriação dos signos culturais para o enriquecimento mental. A quinta etapa compreende estabelecer uma solução ou resposta para a tarefa, no entanto essa ação ainda não significa a conclusão do processo, visto que será necessário verificar a solução ou resposta encontrada. Os dados conclusivos serão contrapostos à análise descrita na segunda etapa, se o resultado estiver de acordo com as condições encontradas na segunda etapa, então o ato intelectual estará completo. No entanto, se a solução não estiver de acordo, inicia-se um novo processo de busca da solução.

Segundo as considerações de Martins (2011), a atividade racional se produz com base em ideias, hipóteses e leis gerais, formuladas como forma de conhecimento sistematizado. Este conhecimento permitirá a solução de um problema e a solução deste determina sua superação. Nas palavras da autora,

[...] os desafios cognitivos presentes na atividade são estruturantes do pensamento e ele, um processo de formulação de processos mentais aos quais a atividade deva subordinar-se. Esses processos, por sua vez, são elaborados com a decisiva participação da linguagem ou, mais especificamente, do significado da palavra, conferindo ao pensamento um caráter fundamentalmente mediado (MARTINS, 2011, p. 157).

Essa citação evidencia que por meio da linguagem possibilita-se a abstração das propriedades condicionantes e características de uma situação problema. A linguagem dá condições para o raciocínio sistematizado e exercício intelectual. A autora ainda descreve que a linguagem torna possível a abstração do objeto como forma de ideia e o pensamento com essa abstração conquista a objetividade.

Como ressalta Martins (2011), a compreensão do pensamento determina a visão sobre as operações racionais que o colocam em curso. Com relação às operações racionais, destacam-se os processos de análise e síntese, de comparação, generalização e abstração. Os processos de análise e síntese se apresentam ligados de maneira inseparável em busca de nexos que sustentam a realidade pensada. Essas duas operações são centrais por integrarem as outras.

Podemos observar que o processo de desenvolvimento do pensamento e as atividades do indivíduo estão diretamente ligados. Assim, consideramos importante a mediação do professor para o desenvolvimento dessa função, pois é função da educação escolar impulsionar o desenvolvimento psíquico da criança por meio da apropriação dos conhecimentos.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: ATENÇÃO VOLUNTÁRIA

O homem recebe um imenso número de estímulos, mas entre estes ele seleciona os mais importantes e ignora os restantes (LURIA, 1979b, p. 1).

Quando a criança nasce, os movimentos humanos são irracionais e movidos por estímulos fortes. No processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o homem começa a realizar inúmeros movimentos racionais, ou seja, começa a dominar seus movimentos e direcionar sua atenção de acordo com as atividades que está realizando.

O pesquisador russo, L. S. Rubinstein, também se propôs a estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo com o trabalho já

desenvolvido por Vigotski. Assim, Rubinstein (1973) explica que todos os processos cognitivos recebem estímulos de objetos que interferem em seu desenvolvimento, ou seja, o contato social influenciará no desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, ao discorrer sobre o desenvolvimento da atenção, Rubinstein (1973, p. 86, grifos do autor) diz que,

Fenomenologicamente, a atenção é quase sempre caracterizada como uma *orientação* objetiva selectiva da consciência para uma determinada coisa, a qual se torna consciente com uma *clareza e precisão especiais*. A *orientação selectiva* é o fenômeno principal da atenção. A *atividade e espontaneidade do sujeito* aparecem nas formas superiores da atenção.

Essa análise permite compreender que todas as atividades desenvolvidas pelo homem estão orientadas consciente ou inconscientemente pela sua atenção. Em suas abordagens Rubinstein (1973) nos mostra que em todos os processos há uma relação entre personalidade e mundo, sujeito e objeto, consciência e coisa, e é nesta relação que a atenção se manifesta. Nesse caminho, Luria (1979b, p. 1) pontua que

O caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento. Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem.

Contudo Luria (1979b) destaca que, no primeiro momento, a atenção que se manifesta na criança é involuntária, pois está voltada aos fatores naturais, biológicos da própria criança. Posteriormente, em contato com os objetos, como função psíquica superior, desenvolverá a atenção voluntária. Com relação a esta função, Martins (2011, p. 118) afirma que “a atenção arbitrária é específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, voluntariamente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros”.

Ademais Rubinstein (1973) destaca que, ao estudar o desenvolvimento da atenção, precisamos ter bastante claras as suas duas formas de manifestação: a atenção involuntária, que está relacionada aos reflexos, que acontece independente da intenção do indivíduo, e a atenção voluntária, conscientemente dirigida e orientada, em que o indivíduo escolhe de maneira consciente o foco de sua atenção. Assim,

Martins (2011) explica que a atenção voluntária possui gênese nas experiências culturais, descartando a ideia de que essa função se desenvolve de maneira natural.

Vygotsky e Luria (1996) consideram que a atenção desempenha a função mais importante no organismo, pois ela realiza a organização do comportamento. Sem essa função o homem não poderia perceber os estímulos vindos do meio ambiente ou elencar o mais importante deles. Esse fenômeno da atenção, acrescentam os autores, pode ser observado desde as primeiras semanas de vida, sendo provocado por estímulos externos como luz forte, objetos coloridos, sons intensos. A criança se volta para o estímulo, dando origem, assim, à atenção. Até mesmo a criança de tenra idade demonstra reações a estímulos externos. Martins (2011) acrescenta que a concentração em um foco é o critério mais importante do processo de atenção.

Para Vygotsky e Luria (1996), essa atenção, observada na criança de pouca idade, é a mais simples forma de atenção e pode ser denominada de atenção instinto-reflexiva ou involuntária. Esse tipo de atenção, acrescentam os autores, possui caráter não intencional, “qualquer estímulo forte e repentino atrai repentinamente a atenção da criança e reconstrói seu comportamento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 195). Luria (1979b) define por atenção involuntária aquela em que o homem é atraído por um estímulo forte e exemplifica que, quando viramos a cabeça, ao ouvirmos uma batida súbita, deparamo-nos com esse tipo de atenção. Os autores atestam que este tipo de atenção não oferece estabilidade, pois, a cada novo estímulo, o contexto anterior é destruído. Esse tipo de atenção natural não é suficiente para atividades organizadas, sendo necessárias formas de atenção mais estáveis.

De acordo com Martins (2011), a atenção primitiva, ou atenção involuntária, que se configura como função psicológica elementar, está voltada à adaptação do organismo ao ambiente. Dessa maneira, a vida em sociedade exige formas dirigidas de atenção. Essa atenção voluntária “é causa e efeito do trabalho” (MARTINS, 2011, p. 113). Luria (1979b) diz que a atenção se desenvolve a princípio como formas de subordinação a ordens e instruções verbais de adultos, somente mais tarde se formam as formas estáveis de atenção, capazes de organizar o comportamento da criança.

Luria (1979b) explica que a atenção involuntária pode ser percebida no homem e no animal. Nesse sentido, Vygotski (1995) enfatiza que a atenção involuntária se apresenta com base em mecanismos nervosos, está relacionada às bases orgânicas, fisiológicas. Assim, em suas estruturas primárias, a atenção se apresenta apenas como função psicológica elementar, em que a criança tende a focar em algo por meio

de seus reflexos. Esse período de desenvolvimento da atenção apresenta-se como puramente orgânico com relação ao crescimento, maturação, desenvolvimento de aparatos nervosos e funções da criança. Segundo Vygotski (1995), esse processo é análogo ao desenvolvimento evolutivo da atenção, isso não quer dizer que os processos de desenvolvimento orgânico e evolutivo da atenção sejam paralelos.

Para esse autor, o processo de atenção involuntária, que se desenvolve no primeiro ano de vida da criança, não se interrompe nos anos posteriores. Esses processos de atenção orgânica passam a atuar em segundo plano no decorrer do desenvolvimento psíquico da criança, dando lugar à atenção que se desenvolve de maneira cultural. Entendemos por desenvolvimento cultural da atenção a evolução e modificação de seus procedimentos e funcionamentos. Vygotski (1995) pontua que o funcionamento da atenção orgânica/involuntária está voltado aos reflexos e estímulos externos; diferente desta, no caso da atenção voluntária, o domínio passa a ser do homem.

Ao pensarmos no desenvolvimento da atenção cultural ou, como podemos denominar, atenção voluntária, surge o seguinte questionamento: Quando se inicia o processo de desenvolvimento da atenção voluntária na criança? Vygotski (1995) nos dá a resposta quando deixa claro que o desenvolvimento cultural da atenção se inicia desde o primeiro contato social da criança, ou seja, desde seus primeiros momentos de vida, uma vez que todo desenvolvimento cultural é social.

Vygotski (1995) é bastante claro quando discorre que o desenvolvimento de qualquer função, inclusive a atenção, consiste que o ser social, durante sua vida e atividades, elabora estímulos e signos artificiais que orientam sua conduta. Os estímulos e signos formulados permitem ao indivíduo o domínio de seus comportamentos. A atenção voluntária, esclarece Vygotski (1995), é um processo de atenção mediada e enraizada interiormente, ou seja, ela não é simples resultado do desenvolvimento natural, mas de mudanças e reestruturações causadas pela influência de estímulos externos.

Martins (2011) destaca que, para Vygotski, a atenção está relacionada a um complexo processo de desenvolvimento humano, relacionado com o desenvolvimento cultural, ultrapassando, assim, os estágios primitivos em busca dos mais complexos e organizados estágios, e afirma que

[...] a luta pela vida, as formas de relação entre o homem e a natureza consubstanciadas sob a forma de *trabalho*, impuseram-se como fatores determinantes do desenvolvimento psíquico e, imperiosamente, exigiu transformações nas expressões naturais da atenção (MARTINS, 2011, p. 112, grifos da autora).

Nesse aspecto, ao estudar o desenvolvimento da atenção, Vygotski (1995) utiliza o mesmo método aplicado ao estudo das demais funções, isto é, procura criar uma situação que requer da criança o domínio de estímulos externos, como, por exemplo, as tarefas aplicadas por Leontiev, que exigem da criança atenção concentrada e ampla. Para esclarecer, Vygotski (1995) descreve um jogo desenvolvido com crianças para a análise dos resultados.

Organiza-se com a criança o jogo de “perguntas e respostas” com a proibição de dizer as palavras sim, não, branco e preto. As crianças são feitas perguntas que elas devem responder nomeando uma determinada cor. Por exemplo: você vai à escola? De que cor é a sua carteira? Gosta de brincar? Você vai muitas vezes ao campo? De que cor é o capim? Estiveste na clínica? Você viu o doutor? De que cor são suas roupas? Etc. A criança deve responder com grande rapidez e como já dito, observando a instrução dada, e dizer, sem falar a cor branco e preto ou bem o roxo e o azul, nem repetir duas vezes a mesma cor (VYGOTSKI, 1995, p. 215, tradução nossa).

Esse experimento, diz Vigotski, pode ser realizado sem grandes dificuldades, no entanto exige da criança atenção constante e intensa. Esse jogo requer que a criança domine sua atenção interna, apoiando-se nos estímulos externos, passando, assim, da atenção imediata para a atenção mediada. A tarefa mostra-se difícil para a criança em idade pré-escolar, inclusive para a criança de oito e nove anos, que não é capaz de realizar, sem cometer erros ou recorrer a métodos auxiliares. Vygotsky e Luria (1996) esclarecem que essa tarefa só pode ser realizada com o auxílio de métodos externos.

A criança encontra nesse experimento dois tipos de estímulos: o primeiro são as perguntas aplicadas pelo experimentador e o segundo são os cartões coloridos que foram oferecidos como auxílio para as crianças cumprirem a tarefa. O segundo grupo de estímulos apresentados por Vygotski (1995) ajuda a coordenar a operação psíquica, colaborando para a atenção chegar à resposta correta. Em outras palavras, os estímulos auxiliares demonstram mais estabilidade para a atenção. Vygotsky e Luria (1996) defendem que os cartões permitirão a organização do comportamento da criança para o desenvolvimento da tarefa.

De acordo com Vygotski (1995), outro experimento realizado com crianças de idades distintas, com o objetivo de analisar as formas de desenvolvimento da atenção, demonstrou que, na criança de idade pré-escolar, ambas as formas de atenção se mostram muito próximas. O autor acentua que, na primeira e na segunda idade escolar, as diferenças entre as formas de atenção aumentam consideravelmente e novamente se apresentam de maneira insignificante na idade adulta. Por mais estranho que pareça, durante os experimentos aplicados por Vygotsky e Luria (1996), a atenção do adulto mostra-se como a da criança pré-escolar, utilizando-se pouco dos estímulos externos, pois já possui desenvolvida a organização interna da operação.

A criança de idade escolar, descrevem Vygotsky e Luria (1996), começa a dominar sua atenção com o auxílio dos estímulos externos, apresentando, assim, o primeiro momento de organização da atenção mediada. No entanto esse fato não garante que a criança apresente riqueza nas respostas dadas durante o questionamento. Os autores asseveram que o caminho da atenção voluntária consiste em o sujeito passar de operações imediatas a operações mediadas, ou seja, de reações instintivas a reações racionais. Ao assegurar esse posicionamento, Luria (1979b) chama atenção para o fato de que a criança de idade pré-escolar tem atenção muito instável, perde rapidamente o foco de sua atenção com o surgimento de um novo estímulo, pois criança dessa idade se distrai com facilidade.

Ao descrever o desenvolvimento da atenção da criança desde seu nascimento, Luria (1979b) considera, conforme vimos anteriormente, que nos primeiros anos de vida a atenção apresenta-se como um reflexo, volta-se a fortes estímulos. Para o autor, é incorreto pensar que a atenção orientadora surge de imediato na criança, ou seja, na primeira fase de desenvolvimento da fala da criança quando o adulto nomeia um objeto e atrai a atenção dela. No entanto o objeto nomeado pelo adulto deve estar no campo da percepção imediata da criança, em outras palavras, deve estar no campo da visão desta.

Segundo os estudos de Luria (1979b), somente a partir de um ano de idade a criança começa a se ater à fala como orientadora. Assim, quando o adulto fala o nome de um objeto, a criança dirige o olhar para o objeto e já é capaz de procurá-lo caso não esteja à vista. O autor ainda ressalta que, nessa fase de desenvolvimento da atenção, a fala do adulto que orienta a atenção ainda se apresenta muito instável e a atenção conquistada por ele, por meio do estímulo, dará rapidamente lugar a uma reação mediata, voltada a um objeto que se mostre mais interessante para a criança.

Em meados do segundo ano de vida, discorre Luria (1979b), o cumprimento da orientação verbal do adulto torna-se mais estável, no entanto ainda aparece uma complicação nesse momento. Somente a partir dos dois anos e meio de vida “a instrução verbal do adulto adquire a capacidade bastante sólida de organizar a atenção da criança, embora nesta etapa ela também perca facilmente o seu significado regulador” (LURIA, 1979b, p. 31). Assim, a atenção orientada por instrução verbal só é assegurada quando os casos coincidem com a percepção imediata da criança.

Com relação a essa fase de desenvolvimento da atenção da criança, Luria (1979b) enfatiza que a instrução verbal acionará movimentos e ações motoras, no entanto não poderá reprimi-las. Os limites da instrução verbal mostram-se com mais nitidez ao passo em que se complicam as instruções dadas à criança. Com relação a essa fase, diz o autor:

Deste modo, se entre dois anos e os dois anos e meio de idade uma simples instrução verbal pode orientar a atenção da criança e levar a um cumprimento bastante preciso do ato motor, a instrução verbal complexa, que exige uma síntese prévia dos elementos nela incluídos, ainda não pode provocar a necessária influência organizadora (LURIA, 1979b, p. 32).

Em concordância com essa afirmação, Vygotski (1995) assegura que a criança aos três anos de idade já é capaz de voltar a sua atenção ao cumprimento de uma tarefa. Também para Luria (1979b), a partir do terceiro ano de vida, a instrução do adulto passa a orientar solidamente a atenção da criança. Esta orientação se solidifica com íntima ligação à atividade da criança, direcionando sua atenção, ou seja, a criança não só deve ouvir a orientação verbal do adulto como também observar as ordens necessárias para a realização de sua atividade. Nas atividades escolares a criança precisará atentar-se aos comandos do professor, que constantemente estimulará a atenção e a percepção dos alunos aos elementos que auxiliarão na execução da tarefa.

Ao descrever experimentos realizados com crianças de diversas idades, Luria (1979b) define que a criança, além de compreender a instrução do adulto, precisa conhecer as ações que necessita realizar. No caso do experimento aplicado com círculo e triângulo, a criança só poderá desenvolver as ações quando compreender as especificidades de cada figura. A criança de quatro a cinco anos já não precisa de uma explicação voltada aos indícios da figura, pois consegue desenvolver a ação somente com a orientação verbal.

Em outros experimentos descritos por Luria (1979b) foi possível observar que a criança de dois anos e meio ou três anos de idade, quando solicitada a realizar uma ação voltada à indicação de uma imagem, não se atém ao que foi solicitado na instrução, só descrevendo aquilo que vê. Já a criança de três anos e meio a quatro anos realiza a atividade, repetindo a orientação em voz alta. Somente a criança de quatro anos e cinco anos mostra-se capaz de orientar-se com estabilidade, seguindo as instruções e mantendo a atenção nos indícios desta.

Diante do exposto até o momento, surge-nos o questionamento: Como a atenção voluntária se apresenta frente às tarefas escolares? Vygotsky e Luria (1996) pontuam que as tarefas escolares impostas à criança não oferecem em si estímulos capazes de organizar o comportamento desta, no entanto o aluno pode trabalhar em cima dessa tarefa de modo organizado e concentrado. É nesse caso que a atenção voluntária se concentrará, e, conforme acrescenta Rubinstein (1973, p. 98), “a atenção voluntária é exigida sempre que não existe um interesse imediato e quando, com um esforço consciente, precisamos orientar a nossa atenção para as tarefas e objetivos que temos perante nós”.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), a criança aprende a agir conforme as atividades propostas e organiza sua atenção para as especificidades desta. Cada tarefa realizada provocará sérias transformações no comportamento da criança. Os autores ainda asseguram que, quanto mais claro for o problema apresentado, mais fortes são os estímulos para a realização deste. Se um problema se apresenta sem possibilidade de realização, no primeiro momento é criada uma tensão, fazendo com que o indivíduo se volte à realização do problema na primeira oportunidade, buscando superar os obstáculos encontrados. Com isso compreendemos que a organização das atividades que objetivam o desenvolvimento psíquico da criança, além de ser papel do professor, apresenta-se como instrumento indispensável para o desenvolvimento da atenção voluntária.

A atenção apresenta menos oscilações, quando focada a determinada tarefa. Por meio de operações intelectuais, descobrimos um novo conteúdo no objeto de nossa concentração ou pensamento. Rubinstein (1973) afirma que concentrar a atenção em uma atividade não representa a permanência do pensamento num único ponto, mas sim a organização deste em uma única direção.

De acordo com os apontamentos de Rubinstein (1973), algumas atividades são apropriadas para despertar de imediato a atenção da criança, no entanto não o são

para manter a atenção, visto que as operações necessárias para a realização dessa atividade são monótonas. O autor garante que há ainda atividades que apresentam dificuldades no início, mas que seu fim se apresenta muito longe do modo necessário para atrair a atenção. No decorrer das atividades, acrescenta Rubinstein (1973), há sempre que acontecer os dois tipos de atenção, e os dois processos se ligam constantemente.

No processo pedagógico deve assim partir da atenção involuntária e educar no estudante a atenção voluntária, por um lado, por outro devem despertar-se os seus interesses, fazendo que o próprio estudo resulte interessante, e com isto a atenção voluntária do estudante se transforme em seguida em atenção involuntária. A primeira deve apoiar-se na consciência da significação e importância da tarefa no estudo, no sentido do dever e na disciplina e a segunda assentará no imediato interesse que desperte a matéria de ensino; ambos os tipos de atenção são necessários (RUBINSTEIN, 1973, p. 99).

Rubinstein (1973) explica que em uma atividade, como, por exemplo, a resolução de um problema de geometria, a atenção se apresenta de maneira simples no início, complica-se em seguida e ao final tende a simplificar-se novamente. Esse processo não indica que haverá um regresso ao primeiro estágio da atenção, pois o terceiro estágio se apresenta como uma espécie de atenção voluntária, e, ainda que não apresente esforços especiais, é regulada conscientemente para a realização da tarefa.

Com o exposto, podemos observar que a atenção voluntária se apresenta como função primordial no desenvolvimento das atividades humanas, pois a partir dela o sujeito pode dominar seu comportamento e direcioná-lo à resolução de problemas postos a ele. Como as outras funções, ela não se desenvolve por si só, mas é resultado do desenvolvimento cultural das estruturas psíquicas do sujeito. Dessa forma, a atenção voluntária está voltada ao desenvolvimento de atividades conscientes, em que se exige atividade mental do indivíduo.

Nesse caminho, observamos que a atenção voluntária se apresenta como função importante para a realização das atividades escolares, bem como as atividades devem promover o desenvolvimento desta. Ao professor cabe o papel de analisar se os componentes da atividade desenvolvida despertarão a atenção da criança, ou não, causando desvios em sua atenção. Para que esse processo se efetue, o professor precisa conhecer o nível de desenvolvimento de seus alunos, pois as atividades deverão estar de acordo com esses níveis.

1.4 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: MEMÓRIA MEDIADA

A experiência histórica da humanidade seria impossível na ausência de uma propriedade psíquica cuja função central fosse o registro e o armazenamento dos traços que resultam dela, ou seja, seria impossível na ausência da memória (MARTINS, 2011, p. 122).

As análises desenvolvidas por Vygotski (1995) asseguram que a psicologia distingue as linhas fundamentais da memória, diferenciando o desenvolvimento cultural e o natural. Muitos autores, descreve Vigotski, consideram a memória, assim como as funções que observamos anteriormente, uma função orgânica, sendo estudada por psicólogos da psicologia tradicional como função fisiológica, ligadas às propriedades orgânicas.

Ao descrever a memória, Luria (1979b, p. 39, grifos do autor) diz que esta se apresenta como “[...] *o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior”. A capacidade de resgatar conhecimentos adquiridos anteriormente e utilizá-los em novas situações está relacionada à memória.

Ao nascer, o mundo se apresenta totalmente estranho à criança, posteriormente ela começa a ter controle sobre os objetos, ou seja, começa a ter domínio funcional das ferramentas, formando, assim, o primeiro estágio de desenvolvimento cultural. O segundo estágio descrito por Vygotsky e Luria (1996) se caracteriza pelo desenvolvimento de processos de comportamento mediado na criança, em que os signos com que a criança tem contato se apresentam em forma de estímulos que organizarão seu comportamento, tornando-o consciente.

Para Luria (1979b), o desenvolvimento da memória passa por um processo dramático, repleto de profundas transformações e mudanças nas estruturas e nas relações com outros processos psíquicos. Nesse caminho, Vygotsky e Luria (1996) destacam que os diversos experimentos aplicados por eles permitiram compreender a linha de desenvolvimento da memória da criança.

Discordando das considerações de autores da psicologia tradicional, Vygotski (1995) define a palavra “Mneme” como um conjunto de funções orgânicas que se manifestam em ligação com outras propriedades cerebrais ou nervosas, apresentando-se, assim, como memória natural. Também era conhecido pela psicologia o processo denominado de memória técnica ou mnemotécnica, no qual observamos o ato de governar os processos de memorização, ou seja, orientá-los com auxílio de “meios técnicos especiais”. Vygotski (1995) explica que a mnemotécnica surgiu como uma habilidade para diversas tarefas, no entanto os estudos fugiam da compreensão de muitos autores que não conseguiam distinguir o princípio mais importante do desenvolvimento cultural da memória. Para Vygotski e seus parceiros, mnemotécnica é compreendida como processos de memorização que se utilizam de meios técnicos externos e estão voltados ao domínio da memória.

Porém Vygotski (1995) anuncia uma insuficiente diferenciação dos termos “mneme” e “mnemotécnicas”, utilizados há algum tempo pela psicologia no estudo do desenvolvimento da memória. O autor ainda questiona que o método experimental de estudo do desenvolvimento da memória conduz o pesquisador a conclusões equivocadas e essa mesma situação se encontra no estudo genético da memória. Em sua opinião, somente a investigação científica pode resolver a questão da compreensão do processo de desenvolvimento dos tipos de memória.

Vygotsky e Luria (1996) esclarecem que a função mnêmica, que se apresenta como uma função natural, não se desenvolve consideravelmente no decorrer da vida do sujeito e em alguns casos podem ser observadas regressões ou enfraquecimento desse processo. Estudos com memorização de palavras, citados pelos autores, demonstram que essa função não demonstra avanços significativos em seu desenvolvimento.

Em seus estudos, Vygotski (1995) busca esclarecer as diferenças entre os procedimentos de memorização, bem como os tipos de memória, sua estrutura e suas gêneses. Em seus experimentos, aplicados na criança para estudar o desenvolvimento da memória, Vygotski utilizou meios auxiliares nas diversas séries de experimentos distintos. Em uma série não mostrava para a criança como os recursos utilizados poderiam auxiliar a memorização, em outra daria instrução para criança memorizar as palavras e relacioná-las ao objeto de auxílio – cartões. Vygotski (1995) assegura que, com esses procedimentos, busca-se investigar como a criança reage à nova forma de memorização, em que medida a utilização de recursos como auxílio

da memória se apresenta como um invento da própria criança ou uma imitação do que ela observou. Assim, ele observou que, com o uso dos recursos, a criança passa da memorização natural à memorização mediada ou mnemotécnica, explica o autor.

Podemos observar como Vigotski descreve os experimentos realizados para o estudo da memória:

Uma vez finalizada toda a série de provas, o sujeito, olhando os desenhos, reproduzia as palavras que conseguia memorizar e explicava a relação estabelecida entre a palavra e o desenho. Temos utilizado duas maneiras distintas de apresentação do material: 1) se entregavam a criança os cartões na mesma ordem em que se diziam as palavras, de forma que cada palavra correspondia ao cartão eleito previamente pelo experimentador; 2) os cartões foram colocados diante da criança em ordem aleatória e se complicava assim a operação na medida em que o próprio sujeito devia eleger a adequada a partir de seu ponto de vista para memorizar a palavra anunciada (VYGOTSKI, 1995, p. 249, tradução nossa).

De acordo com os relatos de Vygotski (1995), esse experimento possibilitou observar como ocorrem os processos de memorização da criança, ao analisar as suas dificuldades com a memorização da ordem das palavras e sua ligação com a ordem dos cartões. Esse tipo de operação pode ser dominado pela criança já na idade pré-escolar, assim, ela já consegue utilizar o desenho como uma forma de auxílio à memória.

No processo descrito, os cartões com desenhos cumprem o papel de signos e proporcionam a reestruturação do processo de memorização, esclarece Vygotski (1995). O autor destaca que quem observou o experimento teve a impressão de existir um revezamento da memória natural para a cultural, o processo de memorização se reestruturou e apresentou conexões entre as estruturas nervosas. Na memorização natural estabelece-se uma conexão entre dois pontos, diferente da mnemotécnica que está relacionada à introdução de um novo estímulo, aos signos mnemotécnicos e ao direcionamento das conexões nervosas a um novo caminho. Assim, conforme discorre Vygotski (1995), há um fortalecimento das conexões nervosas que permite uma nova via de memorização.

Vygotski (1995) procura deixar claro que a complexidade do processo de desenvolvimento da memorização, ou seja, a formação de uma nova conexão, não se resume a uma simples associação entre palavra, signo e objeto, pois precisa criar uma estrutura complexa onde participam todos os estímulos ligados ao processo. Para ele,

a criança cria novas estruturas e reestabelece estruturas antigas. Podemos observar os exemplos utilizados pelo autor para ilustrar esse processo:

[...] quando ouve a palavra «morte» a criança elege o desenho ‘camelo’, cria a seguinte estrutura: ‘o camelo está no deserto, o viajante morre de sede’. [...] quando a criança memoriza a palavra ‘teatro’ com ajuda de um que representa um caranguejo na praia, forma uma estrutura auxiliar especial: ‘o caranguejo vê as pedrinhas do fundo, são bonitas e para ele é como o teatro’ (VYGOTSKI, 1995, p. 250, tradução nossa).

Tecidas essas considerações, no primeiro exemplo, observamos que a criança revive uma história que ela já ouviu muitas vezes, relacionando ao que foi pontuado anteriormente, reestabelecendo conexões antigas. No segundo exemplo a criança relaciona pela primeira vez as palavras caranguejo e teatro e utiliza essa relação para memorizar a palavra teatro. Nesse momento a criança cria novas estruturas, explica Vygotski (1995). O autor diz que, ainda que tomarmos como ponto de vista o caráter associativo, será difícil conseguir explicar o que leva uma representação tão complexa a ser memorizada com uma associação tão simples. De acordo com Martins (2011), para Luria, a organização semântica propicia a organização dos elementos em estruturas lógicas, potencializando as possibilidades da memória.

Ainda com relação aos experimentos que utilizam os recursos como auxílio da memória, Vygotski (1995) destaca que, com a criação de novas estruturas, os erros se apresentam menos frequentes. O autor ressalta que esses experimentos permitem compreender as transformações no processo de desenvolvimento cultural da memória, em que podemos observar que uma operação psíquica sempre é substituída por outra e esse fator pode ser observado não apenas na memória, mas em todas as funções psicológicas superiores. Vygotski (1995) aponta que, para alcançar os resultados, a criança segue caminhos completamente contrários, por exemplo, se no primeiro momento a memorização acontece de maneira orgânica, no segundo pode utilizar operações de comparar, imaginar, criando estruturas necessárias para a realização da tarefa. Ao olhar o desenho e inventar pequenas histórias, todas as funções se apresentam a serviço da memorização.

Segundo Vygotski (1995), as funções da memória são destacar e orientar as operações necessárias para a memorização. Assim, o autor aponta três operações fundamentais para o surgimento das operações mnemotécnicas: a primeira corresponde ao domínio instrumental, ou seja, a operação que utiliza o signo como

meio de orientação da operação de memorização. A etapa seguinte caracteriza-se pela criação de novas estruturas que auxiliarão o processo de memorização. E a terceira, e mais importante, é destacar dentro da nova estrutura a palavra que se busca memorizar.

As três etapas anunciadas por Vygotski (1995) podem se desenvolver separadamente, no entanto a falta de conexão entre essas operações acaba por tornar-se uma conexão que possibilita a memorização. O autor esclarece seu pensamento dizendo que

Justamente a falta de conexão começa a servir como conexão. Aquilo que aparece como algo completamente absurdo, que nada tem em comum com o solicitado, se memoriza precisamente por tal indicio, e se forma uma estrutura absurda (VYGOTSKI, 1995, p. 252, tradução nossa).

Isso demanda que a diferente atenção, empregada à palavra que se pretende memorizar, tende a dificultar o processo de formação da estrutura auxiliar. Nesse caso, a criança não utilizará os signos, pois ela não compreende a relação destes com o que ela pretende memorizar, desta forma ela criará seu mecanismo de memorização da palavra.

A partir do já exposto, surge o questionamento: Como se desenvolve a memória na idade infantil? Segundo as considerações de Sokolov (1969), a memória começa a se desenvolver na criança desde muito pequena, ao mesmo tempo em que se observam os reflexos condicionados, já nos primeiros 15 dias de vida. Sobre o desenvolvimento da memória na infância, Vygotsky e Luria (1996) destacam que, com base nos dados coletados em experimentos, o desenvolvimento da memória se dá de maneira bem lenta na infância e na adolescência. Na fase adulta observa-se que a memória mal se desenvolve. Apesar de não demonstrar avanços na fase adulta, a memória do adulto é ampla, podendo ter vastas informações e conhecimento armazenados.

Luria (1979b) também acrescenta que a memória na criança se apresenta mais forte que nos anos posteriores. No entanto a memória da criança de quatro anos também apresenta fraquezas, pois nesse momento a memória não é seletiva, organizada, não está voltada a memorizar o necessário. O processo de memória arbitrária ainda não está formado em uma criança de até quatro anos de idade, surgindo apenas mais tarde a capacidade de relacionar a atividade mnemônica a uma

instrução verbal. Vygotsky e Luria (1996) destacam que as crianças dessa idade em alguns experimentos demonstram-se incapazes de dominar os signos como instrumentos auxiliares da memória. Esses autores apontam que, ao analisar crianças de cinco ou seis anos de idade e crianças com mais idade, observaram que as crianças se utilizavam da memória de modos diferentes. A criança de seis anos demonstrava possuir memória, mas somente a criança mais velha utilizava recursos para auxiliar sua memória. Assim, os autores afirmam que “É essa transição de formas naturais de memória para formas culturais que constitui o desenvolvimento da memória da criança para o adulto” (VYGOTSKY; LURIA 1996, p. 186).

O caminho de desenvolvimento da memória na criança é semelhante ao processo de desenvolvimento da memória do homem primitivo. A princípio o homem primitivo utilizava-se da memória natural para lembrar algo de seu cotidiano, como o número de animais do rebanho, posteriormente ele criou os entalhes para auxiliá-lo. Vygotsky e Luria (1996) analisam que a diferença é que o homem primitivo criou seu sistema de memorização e a criança na maioria das vezes se apropria de sistemas já desenvolvidos, cabendo a ela aprender como os utilizar.

Os experimentos apontados anteriormente permitem compreender que a utilização dos métodos pela criança marca a transição da memória natural para as formas culturais de memória. De início, Vygotsky e Luria (1996) destacam que a criança não compreende como poderá utilizar os recursos a ela oferecidos para auxiliar na memória. Não estamos aqui nos referindo à utilização de objetos cotidianos, como o ato de usar a colher para comer, e sim à utilização de objetos como parte de um processo. Nessa questão, os autores asseguram que, ao manipular os objetos que se apresentam como signos externos, a criança consegue controlar os processos internos da memória. Nem sempre a utilização dos recursos garantirá que a criança alcance êxito na realização do que lhe foi solicitado, sendo necessário, assim, que ela busque por outras operações para resolver a tarefa. Vygotsky e Luria (1996) dizem que a técnica utilizada para a memorização promove a transformação da memória natural/ involuntária/ imediata para a memória artificial/ voluntária/ mediada. A memória começa, assim, a trabalhar de maneira nova, atingindo uma capacidade maior de retenção de informações.

Para Vygotsky e Luria (1996), no decorrer de seu desenvolvimento a criança, por meio dos processos culturais e utilização dos signos, não apenas treinará sua memória, como também a equipará, desenvolvendo os dispositivos mnemônicos,

visando à sua potencialização. Ao pensar na memória do adulto, observamos que, para nos lembrar de algo, utilizamos o mecanismo de associação, ou seja, associamos o fato com uma experiência anterior e sabemos que isso nos ajudará a lembrar.

Cada um de nós possui todo um complexo mecanismo a serviço da memória e, se alguém é particularmente bom para lembrar de alguma coisa, isto significa muitas vezes que a pessoa sabe como fazer bom uso de sua memória, isto é, sabe como organizar bem seu repertório psicológico, e capaz de criar boas estruturas auxiliares, utilizando-as como recursos para lembrar-se (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 190).

O desenvolvimento da memória está primordialmente ligado à utilização dos signos. Assim, os experimentos desenvolvidos por Vygotsky e Luria (1996) demonstram que a criança de quatro-cinco anos ainda não domina os signos auxiliares, pois não compreende como estes poderão auxiliá-la na memorização. O uso cultural da memória nesse momento se apresenta inacessível a essa criança.

Na opinião de Vygotski (1995), a criança de seis-sete anos já consegue utilizar os signos auxiliares, no entanto ainda apresenta dificuldade em alguns comandos. A criança é capaz de se lembrar da palavra quando a figura está relacionada àquela de um modo bastante simples. Lembramos aqui a criança em processo de alfabetização em que o professor associa a letra a uma figura cujo nome se inicia com esta letra – B de bola. Vygotsky e Luria (1996) observam que a criança de 10-11 anos já se encontra bem desenvolvida e mostra-se capaz de fazer associações não apenas quando o signo está relacionado com a palavra de maneira simples, ou seja, já é capaz de relacionar o que precisa memorizar com situações de experiências anteriores.

Com relação às diferenças entre a memória da criança e a memória do adulto, Vygotsky e Luria (1996) discorrem que não podem resumir-se no simples fortalecimento da memória de uma etapa à outra. A grande diferença entre a memória da criança e a do adulto se encontra na utilização cultural de novos métodos de memorização. Assim, a cultura atua no desenvolvimento da memória, proporcionando a ela a criação de novos métodos de memorização, “transformando a memória natural em memória cultural” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 194). A memória não se desenvolve de maneira natural, assim como as demais funções psicológicas

superiores, seu desenvolvimento é fruto da apropriação cultural do sujeito em contato com os signos que o rodeiam.

Diante do exposto sobre o desenvolvimento da memória, surge-nos a seguinte indagação: Como as atividades escolares influenciarão no desenvolvimento da memória na criança? Buscamos a resposta nos estudos de Sokolov (1969) que destaca a importância das atividades escolares que exigem memorização de algo, mesmo que essas atividades exijam a tão condenada prática de decorar. Assim, a fixação de determinada matéria apresenta-se como prática importante para o desenvolvimento dessa função. O autor pontua que a fixação de algo na memória está diretamente relacionada à atividade desenvolvida pelo sujeito, logo, o aluno precisará desenvolver mecanismos que promoverão a memorização do que deseja.

A memória é uma das funções que tem sido pouco desenvolvida nos estudantes, pois muitos consideram atividades que estão voltadas à memorização, fixação e até mesmo repetição de conceitos para a interiorização dos mesmos. No entanto consideramos importante que os professores resgatem atividades que promoverão o desenvolvimento da memória, bem como das outras funções. Os alunos precisam aprender a organizar as informações de maneira que facilite a percepção e memorização das mesmas.

1.5 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: IMAGINAÇÃO

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VYGOTSKI, 2009, p. 11).

A psicologia moderna já apontava diferenças entre dois níveis de imaginação no decorrer do desenvolvimento cultural humano: a imaginação “reprodutiva” e a imaginação criativa. Vygotski (2009) assegura que, ao olharmos para a atividade humana, podemos observar atividades que podem ser denominadas de reprodutoras

ou reconstrutoras, sendo essas atividades relacionadas à memória e reprodução de vivências anteriores.

De acordo com Vygotski (2009), quando nos lembramos de momentos que vivemos na primeira infância, ou de outros momentos vivenciados, ou quando reproduzimos um desenho de algo que está diante de nós, ou um lugar que visitamos, não estamos criando algo novo, estamos apenas reproduzindo aquilo que já existia, essa atividade é denominada de reprodutora. Vygotski (2009) anuncia a existência de outra atividade criadora que combina e reelabora elementos da experiência anterior, realizando a criação de uma nova imagem ou ação.

Para Vygotski (2009), se o homem realizasse somente a atividade reprodutora, estaria ele voltado somente ao passado, adaptando-se ao futuro na medida em que vai reproduzindo-o. O autor acrescenta que justamente a atividade criadora faz do homem um ser voltado ao planejamento do futuro, modificando o presente. Nesse caso, a psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora que descrevemos acima. O autor coloca que as palavras imaginação ou fantasia são comumente relacionadas a algo irreal, portanto, algo que não possui caráter sério. A imaginação é a base de toda atividade criadora, manifestando-se nos campos da vida cultural, assim, tudo que foi criado pelo homem é fruto da atividade criadora, produto da imaginação. A imaginação, defende Vygotski (2009), não está presente apenas em grandes obras ou em grandes descobertas, mas pode ser observada por toda a parte.

Luria (2010) acrescenta que os psicólogos começaram a supor que a criança em idade pré-escolar possuía uma vida cheia de fantasias, no entanto limitaram a imaginação ao confinamento da memória imediata da criança. Martins (2011) diz que, para Vygotski e Rubinstein, a atividade de imaginação e a da memória distinguem-se por seus motivos de sustentação, como também por suas estruturas internas.

Ao analisar as teorias que abordaram o desenvolvimento da imaginação, Vygotski (1998) acentua que, para Piaget, assim como para outros pesquisadores, a imaginação é uma atividade subconsciente, ou seja, para eles, as atividades desenvolvidas pela imaginação não têm objetivos e motivos. Esses pesquisadores ainda enfatizam que as atividades da imaginação estão relacionadas apenas ao prazer, não têm caráter social, nem verbal e não estão relacionadas à realidade. Martins (2011) destaca que, para Vygotski, ora a imaginação era reduzida a outras funções psíquicas, ora ela era vista como algo que surge do acaso, de maneira natural.

De acordo com Vigotski (1998), os pesquisadores da velha psicologia consideravam que todos os aspectos relacionados à atividade psíquica do homem estavam associados às impressões acumuladas por ele, assim, a imaginação apresenta-se para esses autores como um problema insolúvel. Luria (2010) destaca que a imaginação em seus primeiros estágios “continua ligada, por certo tempo, à situação imediata, mantendo assim, como em todos os outros processos mentais, uma natureza ‘não arbitrária’” (LURIA, 2010, p. 182).

Para Vigotski (1998), diferente do que relataram outros pesquisadores, o desenvolvimento da imaginação, além de estar relacionado à linguagem, também está ligado a atividades que podem ser direcionadas com fins e objetivos a serem alcançados. Nesse sentido, a imaginação se configura como uma das principais funções psíquicas, e no decorrer de todas as atividades a fantasia se mostra completamente dirigida, estando do princípio ao fim orientada para atingir um objetivo em constante ligação com a realidade objetiva. Para esse pesquisador, é preciso compreender a imaginação como uma função que não está relacionada à mera repetição de fatos vivenciados. Nesse sentido, o autor explica que a imaginação se apresenta a partir do desenvolvimento de novas impressões e a criação de novas imagens. Podemos observar as considerações de Martins (2011, p. 180) com relação aos apontamentos de Vigotski sobre a imaginação:

A imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e, com isso, a própria realidade refletida, ao mesmo tempo em que encontra nela seu ponto de apoio e condição de existência. Eis a dialética da imaginação que, segundo Vigotski, não fora compreendida pelos representantes da ‘velha’ psicologia.

A autora explica que os processos funcionais são resultados de processos da imaginação e nestes as imagens resultantes da vivência do indivíduo se alteram, originando, assim, novas imagens. Essa atividade mental cumpre o papel de construir uma imagem da realidade. Como outras funções psicológicas superiores, a imaginação é resultado do processo de apropriação cultural do sujeito, ou seja, está relacionada com o desenvolvimento do trabalho como atividade vital humana (MARTINS, 2011).

De acordo com Vygotski (2009), o desenvolvimento da imaginação é observado na criança desde a mais tenra idade. Desde a primeira infância a criança já nos mostra imaginação em suas brincadeiras. Um exemplo da imaginação da criança, apontado

por Vigotski, é a utilização de um cabo de vassoura como cavalo durante uma brincadeira, ainda que se esteja reproduzindo algo que se viu. Durante a brincadeira imaginária encontramos uma combinação das impressões da criança sobre a realidade e a criação de uma nova situação. Também, ao contar uma história, a criança expressa elementos de sua vivência, combinados com sua imaginação, criando, assim, algo novo. Vigotski explica que os elementos da história contada pela criança já eram conhecidos por ela, o que permitiu a ela contar a história. Isso demonstra que a imaginação da criança é a habilidade de combinar esses elementos de maneira nova para atender a um objetivo.

Nessas condições, Vigotski (1998) afirma que a imaginação está diretamente ligada à linguagem, ou seja, quando uma criança possui atraso no desenvolvimento da linguagem, também apresentará atraso no desenvolvimento de sua imaginação.

[...] o desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para o da imaginação. A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele (VIGOTSKI, 1998, p. 122).

O autor acrescenta que o desenvolvimento da linguagem possibilita à criança libertar-se das impressões imediatas, ultrapassando seus limites. Dessa forma, não há como concordar com as teorias que acreditam que a imaginação não é verbal, visto que ela está relacionada à linguagem. Também não dá para afirmar que não é social, pois está ligada às vivências do indivíduo e à sua realidade.

Martins (2011) pontua que o fato de a atividade humana se diferenciar dos outros tipos de atividades comporta a gênese do desenvolvimento da imaginação e esta operará tanto na transformação da realidade, quanto na construção da subjetividade do indivíduo. Dessa forma, a atividade humana possibilita a formação de reflexos psíquicos e a transformação destes. No entanto a imaginação só realizará esse processo de modificação da imagem real, quando deixar de ser involuntária. Isso demonstra a importância da atividade e da interação entre os sujeitos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, nesse momento tomando como foco a imaginação. É importante ressaltar que não só a linguagem como também as experiências vividas pelo sujeito estão a serviço do desenvolvimento da imaginação. A escola é um exemplo de atividade que exigirá da criança o esforço para o uso da imaginação, dependendo da atividade desenvolvida.

Vigotski (1998) deixa claro que momentos que se apresentam importantes para o desenvolvimento de outras funções da criança também se configuram como cruciais no desenvolvimento da imaginação. Para o autor, a imaginação não está ligada ao pensamento não verbal, ao contrário, essa função está diretamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem. Além disso, Vigotski (1998) realça que não há como não reconhecer a influência dos aspectos emocionais sobre a imaginação da criança, pois a “imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais” (VIGOTSKI, 1998, p. 124). O autor lembra o pensamento autista, que descrevemos anteriormente, utilizado pela criança para adequar a realidade às suas vontades. Essa atividade não está relacionada com a realidade, mas sim é uma fuga dela na produção de sensações agradáveis. Para esse tipo de atividade o pensamento torna-se um servo das emoções do indivíduo e esse processo é denominado pelo autor de imaginação visionária e não se esgota nos momentos emocionais.

Vigotski (1998) aponta que o pensamento realista, quando ligado à realização de uma tarefa importante para o indivíduo, desperta uma série de sensações emocionais. O autor explica que, na análise do pensamento orientado à solução de uma atividade que demonstra significado importante para esse sujeito, as relações emocionais se apresentarão mais fortes, ou seja, haverá uma união dos processos emocionais com o pensamento.

Na imaginação visionária, o pensamento está voltado ao cumprimento dos caprichos do sujeito, a serviço de seus interesses emocionais, que não estão voltados à realidade objetiva. De acordo com as explicações de Vygotski (2000), no caso do pensamento realista os sentimentos não apresentam domínio sobre os processos mentais, pois a imaginação está voltada à realidade e o pensamento está em complexa relação com outras funções psíquicas.

Vigotski (1998) aponta que a imaginação deve ser considerada uma complexa atividade psíquica, que necessita da união de várias funções psicológicas, que é somente observando a atividade do pensamento e da linguagem como sistemas psicológicos que podemos analisar as transformações que ocorrem nessas atividades. Vigotski (1998) também destaca que, ao analisarmos esses dois processos, poderemos, além de observar a existência de fatores emocionais relacionados a algumas atividades, perceber que em outras não há subordinação da imaginação às esferas emocionais.

Segundo as considerações de Vigotski (1998), além de observarmos as relações entre o desenvolvimento do pensamento e o da imaginação, fica claro que essas funções passam por consideráveis mudanças com o surgimento da linguagem. O autor pontua que a idade escolar é um momento crucial do desenvolvimento do pensamento e da imaginação e ainda acrescenta que,

[...] ao observar as formas de imaginação relacionada com a criatividade, orientadas para realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista (VIGOTSKI, 1998, p. 128).

Para a criação de algo novo, é necessária a atuação da imaginação com o pensamento realista, de maneira recíproca. A ligação entre os dois processos não significa que os dois são um só ou que não possuem suas divergências. Na imaginação, diz Vigotski, o indivíduo cria imagens imediatas da realidade e no pensamento realista criam-se imagens que não são encontradas na realidade. Para o autor, a cada passo de apropriação do conhecimento da realidade, a consciência torna-se mais livre, afastando-se das formas primitivas de pensamento e imaginação.

Vygotski (2009) discorre sobre a ligação da imaginação com a realidade, apresentando quatro formas de relação entre estas: a primeira consiste que toda imaginação se utiliza de elementos da realidade, que são encontrados na experiência do indivíduo, para a construção do novo. A imaginação não surge do nada, mas busca, nos conhecimentos já apropriados pelos indivíduos, subsídios para sua atividade. Assim, podemos conferir as palavras do autor:

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia (VYGOTSKI, 2009, p. 22).

A segunda forma de relação entre a imaginação e a realidade, apresentada por Vygotski (2009), é mais complexa e não está relacionada com a articulação entre os elementos da fantasia e realidade. Esse momento exige grande apropriação de conhecimentos, ou seja, faz-se necessário que o indivíduo possua rica experiência. A partir dos conhecimentos com que o sujeito tem contato, como o autor cita o exemplo da Revolução Francesa, o indivíduo por meio da imaginação comporá o quadro do acontecimento estudado. O sujeito imaginará, criará ou reproduzirá o que não viu em sua experiência.

Vygotski (2009) descreve que a terceira relação é de caráter emocional e acontece de duas maneiras: a primeira corresponde ao fato de que qualquer sentimento ou emoção tende a voltar-se a imagens já vivenciadas que correspondem a esse sentimento, ou seja, as emoções influenciam a imaginação. Assim, as emoções apresentam um signo emocional comum, nesse caso, a imaginação se mostra mais subjetiva e guiada pelo emocional. No segundo caso o processo é inverso, ou seja, a imaginação influenciará os sentimentos, sendo esse fenômeno denominado de “realidade emocional”. Nesse caso, lembramos os fatos fictícios, ou seja, frutos da imaginação que despertarão sentimentos no indivíduo.

A quarta relação entre realidade e imaginação, apontada por Vygotski (2009), defende que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, sem nenhuma relação com a realidade, mas que a sua criação se concretizará e existirá no mundo, demonstrando influência sobre coisas que já existiam. Um exemplo apontado pelo autor são as máquinas que surgem e mudam o contexto ao qual são inseridas.

A partir de suas considerações, Vygotski (2009) pontua que o processo de desenvolvimento da imaginação se apresenta como um processo complexo. Segundo o autor, toda atividade de imaginação possui uma história bastante extensa, sendo a realidade o ponto de partida ou de apoio para as criações da criança. Nesse caso, a imaginação, enquanto função psicológica superior, não aparece do nada, mas é fruto de um complexo processo que está em constante contato com a realidade. Efetivamente, a imaginação é uma função necessária não somente para o desenvolvimento histórico da arte como também da ciência, assim mostrando-se importante para todas as áreas do conhecimento. Vygotski (2009) defende que a imaginação permitiu o desenvolvimento do conhecimento humano, pois foi criando que o homem desenvolveu os signos que propiciam seu desenvolvimento psíquico.

Segundo os estudos de Sokolov (1969), a imaginação está relacionada a certa transformação ou deformação do homem sobre a realidade, no entanto ela se origina na realidade objetiva. A imaginação, aponta o autor, é indispensável para a realização das atividades do sujeito, enriquecendo-as. Sokolov (1969) destaca que a imaginação pode e deve ser desenvolvida pelo professor por meio das atividades escolares, para isso o trabalho com imagens, como apresentaremos à frente, é uma das possibilidades para o seu desenvolvimento.

1.6 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: PERCEPÇÃO

Com base nos estudos de Sokolov (1969), o desenvolvimento da percepção, ainda em suas formas elementares, começa a desenvolver-se nos primeiros dias de vida na criança. A percepção é uma função que está vinculada à consciência do indivíduo e se formará com base em dois itens, apontados por Martins (2011): o caráter sintético e as fusões entre percepção, pensamento e linguagem. Vygotsky e Luria (1996) esclarece que a criança começa a perceber o mundo após um período de sua vida, ou seja, nos primeiros meses de vida a percepção da criança se apresenta primitiva. A criança primeiramente percebe o mundo por meio da boca, depois com as mãos e somente mais tarde começará a utilizar a visão, sendo as percepções desenvolvidas mais tarde.

De acordo com as considerações de Martins (2011), a percepção não se desenvolve naturalmente no decorrer da maturação da criança, mas, como as demais funções psicológicas superiores, depende da interação do indivíduo com os aspectos culturais, ou seja, nela operam inúmeras mediações.

Luria (1979c) defende a ideia de que a percepção apresenta, no decorrer do desenvolvimento da criança e mesmo na fase adulta, níveis variados e complexidade diversa. O homem vive em um mundo repleto de objetos, formas e situações complexas e a percepção desse mundo vai além de suas sensações isoladas, pois esta trabalha com o conjunto de órgãos do sentido, na “síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas de conjuntos” (LURIA, 1979c, p. 38). A percepção se valida por meio da atribuição de significados às sensações que, em um processo altamente complexo, utilizam as sensações para perceber os objetos e a realidade (MARTINS, 2011).

Segundo as considerações de Vygotsky e Luria (1996), as sensações da criança são orgânicas e não observamos nela a percepção do espaço em que vive. O autor exemplifica citando o fato de a criança esticar a mão para pegar a Lua ou um pássaro, e, em geral, a criança pensa que tudo está ao alcance de seu toque.

A criança em seus primeiros anos de vida não consegue perceber a relação entre o tamanho e a distância, confia no que vê e não compreende que o homem distante é grande e aparenta ser pequeno por causa da distância. Nesse sentido,

Vygotsky e Luria (1996) asseguram que a percepção da criança com relação ao mundo é instável, assim, quando um objeto que está longe é aproximado dela, este é percebido de modo totalmente diferente. Nesse aspecto, o autor considera que a nossa percepção precisa ser corrigida, buscando adaptar-se ao mundo exterior, pois cada objeto percebido promove efeitos sobre a criança.

Vigotski (1998) considera que a magnitude do objeto é um dos primeiros problemas a ser abordado ao se estudar o desenvolvimento da percepção. O autor diz que a percepção não cumpriria com seu papel se não apresentasse esse caráter “ortoscópico”, se modificasse o tamanho do objeto ao alterar sua distância do sujeito. Apesar das condições em que o objeto é apresentado, a percepção em um grau mais avançado de desenvolvimento permite ao sujeito ver o objeto de maneira instável, mesmo quando é afastado ou aproximado do indivíduo.

De acordo com Luria (1979c), a percepção é mediada pelas experiências ou conhecimento adquiridos anteriormente pelo indivíduo. Com relação à percepção da criança e sua relação com as experiências com o mundo exterior, Vygotsky e Luria (1996, p.159) destacam que

É perfeitamente compreensível que o mecanismo envolvido na percepção corrija de certo modo as sensações externas; a criança começa a ver o mundo exterior não só com os olhos como um aparelho de percepção e de orientação – a criança vê com toda a sua experiência anterior e, ao fazê-lo, altera em certa medida os objetos percebidos.

Esse processo descrito forma o primeiro estágio de desenvolvimento da percepção na criança, em que a percepção fisiológica é substituída pelas imagens visuais, possibilitando, assim, o avanço para o estágio posterior, que demonstra a percepção mais estável e invariável. Vygotsky e Luria (1996) acrescentam que antes a criança percebia o mundo de maneira fragmentada e agora ela compreende o quadro completo, “o mundo adquire um caráter integral” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 159).

Além dos estágios descritos até agora, Vygotsky e Luria (1996), ao citar experimentos realizados com figuras coloridas, descrevem que podemos observar três estágios da percepção da criança nesses experimentos com imagens: no primeiro estágio, a criança não é capaz de perceber a imagem e esta, para ela, é apenas um papel colorido, assim, a criança o rasga. No segundo estágio, a criança começa a perceber a imagem impressa no papel, mas compreende como real e tenta pegá-la,

ou seja, não consegue distinguir o que é real e o que é representação. No terceiro estágio, a criança já distingue o que é real e o que é representação, assim, sua atitude mostra-se diferente em cada uma das formas.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), o terceiro estágio de desenvolvimento da percepção acontece muito tarde e o estágio das imagens visuais dura bastante tempo, quando a criança confunde sonhos e realidade. O desenvolvimento da percepção, acrescenta Luria (1979c), é decorrente da união de um conjunto de indícios que permitiram ao sujeito compreender situações complexas inteiras. Luria também explica que o homem não somente percebe os indícios peculiares ao objeto que lhe é apresentado, mas estabelece traços que colocam este objeto em uma categoria, para isso, é necessária a experiência anterior do indivíduo. Esse caráter generalizador da percepção evolui com o desenvolvimento mental da criança, destaca o autor. Martins (2011) concorda com Luria, quando aponta que a percepção mudará suas características durante o percurso de desenvolvimento intelectual do indivíduo, bem como Vigotski (1998) destaca que, ainda que pequena, a percepção da criança está voltada a perceber situações globais e não objetos isolados como postulam alguns autores.

Outra peculiaridade da percepção, anunciada por Luria (1979c), é a correlação que fazemos entre os objetos e as formas que na maioria das vezes eles assumem, por exemplo, o prato é redondo e a caixa de fósforo retangular. Ainda que em algumas situações a forma do objeto pareça assumir uma forma diferente, a nossa percepção, com base nos conhecimentos anteriores, realizará a correção da forma deste objeto. Nessa etapa de desenvolvimento, a percepção se funde com o pensamento visual, de forma que uma função agirá como parte da outra. Nesse sentido, o autor diz que a percepção do homem sempre será determinada pela atividade que se coloca para o sujeito.

É natural que esse determinismo da percepção pela tarefa que se coloca diante do homem ou do seu objetivo torna a percepção elástica e dirigível, e essas peculiaridades da percepção humana dependem altamente do papel que na atividade receptora desempenha a experiência do sujeito e o seu discurso interior, que permite formular e mudar as tarefas (LURIA, 1979c, p. 43).

Isso demonstra que nos apontamentos de Luria (1979c) a percepção não depende apenas dos nossos órgãos do sentido, mas também da experiência anterior,

seu conhecimento e da atividade a qual é imposta ao sujeito. Vigotski (1998) destaca que a atribuição de sentido à percepção é característica da percepção do homem adulto e não da criança em primeiros estágios do desenvolvimento. Para Martins (2011), é a construção de conhecimentos que dá à percepção a qualidade da significação. A autora ainda destaca que, para Vigotski, a atribuição de significados ao processo de percepção demonstra que as transformações das funções psíquicas estão relacionadas à fusão de funções, e nesse caso se destaca a relação entre percepção, fala e pensamento.

Ao finalizar suas considerações sobre o desenvolvimento da percepção na criança, Vigotski (1998) reforça que no percurso do desenvolvimento da percepção surgem conexões dessa função com a memória eidética e também a fusão da percepção com o pensamento visual. O autor discorre que os experimentos demonstram que surgem conexões entre linguagem e percepção, mudando-se, assim, o destino e desenvolvimento dessa função. Assim, as relações interfuncionais se apresentam a cada passo do desenvolvimento da criança, produzindo mudanças importantíssimas para o desenvolvimento psíquico em sua totalidade. Martins (2011, p. 109) compartilha do pensamento de Vigotski, quando afirma que

[...] a constância da percepção não é dada desde a origem desse processo, mas é construída ao longo de seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento, por sua vez, não resulta de modificações anatomofuncionais na composição de suas propriedades a partir de determinantes biológicos, mas, da integração, cada vez mais sólida, com outras funções [...].

A autora acrescenta que são as conexões psíquicas que permitem à percepção a superação de suas características primitivas, visto que nos primeiros momentos da criança não há separação entre as sensações e a percepção. Em suas formas primitivas não existe separação entre os processos de emoção, percepção e sensações, constituindo-se, assim, um processo unitário, que somente se distinguirá posteriormente a partir da relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, Martins destaca que a percepção do homem é uma função cujo desenvolvimento é histórico e socialmente condicionado.

Na idade escolar a percepção se apresenta ainda mais “complicada, variada e com um fim determinado” conforme podemos observar nas considerações de Sokolov (1969, p. 175, tradução nossa). As atividades escolares se apresentarão aos alunos como um quadro de fenômenos que exigirá e promoverá o aperfeiçoamento da

percepção e da capacidade da criança de observar. O autor aponta que o desenvolvimento da percepção e da capacidade do aluno de observar exige dos professores atenção especial, pois os alunos em idade inicial não conseguem separar o que é essencial em um conteúdo ou atividade.

O papel do professor, acentua Sokolov (1969, p. 175, tradução nossa), é “preparar cuidadosamente os estudantes para que percebam os objetos que se estudam [...]”. Nos anos iniciais é importante que as atividades promovam momentos de comparações entre objetos e elementos fundamentais do que está sendo estudado. Para isso, destaca Sokolov (1969), o trabalho em sala de aula precisa estar voltado à reunião consecutiva e sistemática de dados, generalização e análises profundas e cuidadosas destes. Em outras palavras o professor precisa sistematizar as atividades de maneira que estas promovam momentos de observação e análise, visando ao desenvolvimento da percepção da criança.

2 CONSIDERAÇÕES DE VIGOTSKI SOBRE O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

Em todos seus estudos, Vigotski, Luria e Leontiev asseveram que o homem se desenvolve por meio das relações sociais, sendo a educação um meio para o sujeito se apropriar do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nesse sentido, a educação se destaca como responsável pela transmissão do conhecimento científico, enquanto, nas relações com seus familiares, a criança terá contato com o saber cotidiano.

Segundo Vygotski (1995), o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece por meio da mediação do adulto com a criança, ou seja, na interação da criança com os aspectos culturais que são apresentados a esta pela intervenção de um sujeito que apresenta domínio sobre os signos desconhecidos pela criança em fase do desenvolvimento desta. Com relação a esse processo de transmissão dos conhecimentos históricos às crianças, Sokolov (1969) pontua que o adulto é o transmissor da experiência social acumulada e a apropriação da cultura pela criança possibilita a formação de distintas capacidades.

De acordo com Martins (2011), tanto para a pedagogia histórico-crítica quanto para a psicologia histórico-cultural, os conteúdos escolares, sistematicamente organizados e apresentados pelo professor, promoverão transformações nas estruturas psíquicas da criança, colocando o pensamento em curso e estimulando as funções psicológicas superiores. A escola, pontua a autora, cumpre com a função de mediador do saber erudito, buscando a superação do saber espontâneo, por meio da transmissão do conhecimento científico. Nesse contexto, o professor se apresenta como responsável pela organização dos conteúdos, mediando e direcionando o processo de aprendizagem.

Sokolov (1969) assevera que na escola, diferente do âmbito familiar, os conhecimentos são assimilados de maneira sistematizada e a maneira com que o professor conduz esse processo pode interferir consideravelmente na formação do indivíduo. O autor defende que, quanto mais organizado o processo de ensino, maior será sua influência no desenvolvimento psíquico da criança.

2.1 COMO O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA IDADE ESCOLAR

Por um longo período o desenvolvimento intelectual da criança foi considerado por teorias psicológicas um processo biológico, que acontece naturalmente, mas, para Vygotski (1995), o desenvolvimento intelectual é um processo muito complexo, determinado por uma série de indícios, sendo o principal fator as relações que o sujeito mantém com o mundo. Sobre essa constatação, Martins (2011) destaca que o contato com o adulto permite à criança conhecer o mundo, apropriar-se dos signos e, assim, desenvolver suas funções psicológicas, formando sua especificidade humana. Também Leontiev (2004) ressalta que a criança não está sozinha no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, mas está em constante comunicação com outros seres humanos ao se apropriar dos conhecimentos culturais. Isso manifesta, no sujeito, a formação de novas aptidões de funções “psicomotores” superiores.

Vygotsky e Luria (1996) acrescentam que, diante dos experimentos realizados sobre o desenvolvimento psíquico da criança, é impossível afirmar que este é resultado da maturação inata do indivíduo, que não recebe influência dos estímulos externos. Para os autores, o desenvolvimento se inicia com as funções primitivas, denominadas de funções psicológicas elementares, que, sob a influência dos meios externos, alteram as estruturas cognitivas. As funções que a princípio tinham caráter natural passam a apresentar-se como um processo cultural complexo. Os autores explicam que a criança atravessa diferentes estágios em seu desenvolvimento cultural, sempre voltados à forma com que ela se relaciona com o mundo exterior. Nas palavras dos autores,

[...] os processos neuropsicológicos, enquanto se desenvolvem e se transformam, começam a construir-se segundo um sistema inteiramente novo. De processos naturais, transformam-se em processos complexos, constituídos como resultado de uma influência cultural e como efeito de uma série de condições – antes de mais nada, como resultado de interação ativa com o meio ambiente (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 219).

Em sua pesquisa Martins (2011) evidencia que nos estudos de Vigotski houve grande dedicação à relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Por isso ela considera o ensino escolar um elemento fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas da criança, reforçando que a educação escolar, enquanto mediadora do conhecimento histórico e cultural, é responsável pelo desenvolvimento intelectual da criança. No entanto o desenvolvimento cultural da criança deve ser compreendido como um processo ativo, dialético, caracterizado por constantes transformações em suas estruturas psíquicas.

Conforme observamos anteriormente, a criança, quando ingressa na escola, já possui certo nível de desenvolvimento psíquico, o que permitirá ao professor desenvolver seu trabalho, buscando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da aprendizagem. Vygotsky (2005) ressalta que o desenvolvimento das funções está diretamente relacionado à aprendizagem da criança. Nesse caminho, Sokolov (1969) acentua que a criança começa a aprender antes mesmo de aprender a falar, por meio de seu contato com as pessoas e com os objetos que a rodeiam. A mediação já se faz necessária nesse momento. Segundo o autor, a criança, ainda que rodeada de objetos, não aprenderia a utilizar de maneira humana sem a mediação de quem já os domina.

Vygotski (1995) destaca que, seguindo o pensamento de estudiosos que consideram o desenvolvimento um processo natural, os professores procuravam averiguar as capacidades da criança e organizar o ensino de acordo com estas, sem considerar que o processo pedagógico contribuiria ou impulsionaria o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Para esse autor, o educador, ao compreender que o indivíduo se desenvolve a partir da apropriação dos signos no contato com o mundo exterior, modifica seu ponto de vista sobre o papel da educação no desenvolvimento psíquico do indivíduo, mudando seu ponto de partida no processo educativo. Nesse sentido, Vygotsky (2005) deixa claro que a educação escolar não deve limitar-se ao nível de desenvolvimento real, ou seja, àquilo que a criança já sabe, mas, ao contrário, deve buscar o desenvolvimento intelectual da criança com base no nível de desenvolvimento próximo, ou seja, nas atividades em que a criança precisa da mediação do adulto para realizar.

Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento intelectual da criança realiza-se por meio da interação do indivíduo com o ambiente e com outros indivíduos, ou seja, o desenvolvimento cultural é base para compreender o desenvolvimento das funções

psíquicas da criança. O papel da escola é organizar e dirigir a atividade da criança ao conhecimento e, assim, promover o desenvolvimento psíquico, que corresponde à intelectualização de todas as funções psicológicas superiores.

Outro conceito investigado por Vygotski (2000) se refere ao desenvolvimento dos conceitos científicos. Esse processo depende de um trabalho que constitui a interação entre o professor, a criança e o devido nível de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Leontiev (2004) acrescenta a importância de o professor levar em consideração o nível de desenvolvimento das funções psíquicas da criança, visto que as atividades realizadas devem estar de acordo com o nível dela. Para o autor, quando a atividade está de acordo com o nível de desenvolvimento das funções psíquicas da criança, estas permitirão a promoção em níveis mais elevados do desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, Kostiuk ressalta o desenvolvimento intelectual da criança, promovido pela educação escolar:

Conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio - por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral. O problema mais importante a este respeito é o da relação recíproca entre aprendizagem, educação e desenvolvimento psicointelectual (KOSTIUK, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, podemos considerar como é importante compreender o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, pois uma atividade que esteja em um nível muito acima do desenvolvimento dela não fará sentido para ela. Logo, quando a atividade desenvolvida está de acordo com o nível de desenvolvimento próximo do aluno, a aprendizagem promoverá a criança a um nível de desenvolvimento maior. Dessa forma compreendemos que, de acordo com a concepção de Vygotsky (2005), Leontiev (2004) e Martins (2011), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores propicia a aprendizagem da criança, que, por sua vez, promove seu desenvolvimento intelectual.

De acordo com Vygotsky (2005), quando a criança aprende a realizar determinada operação, ocorre uma série de transformações em suas estruturas psíquicas, ou seja, quando a criança dá um passo no campo da aprendizagem, dá dois no campo do desenvolvimento. Para, além disso, o autor enfatiza que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores é um processo único e todas as funções aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança;

“a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, com funções intrapsíquicas” (VYGOTSKY, 2005, p. 38-39, grifos do autor). Vigotski cita como exemplo a linguagem que surge como meio de comunicação social e posteriormente se converte em linguagem interna, fornecendo meios fundamentais para o pensamento. Nesse caso, a aprendizagem estimula e ativa uma série de processos internos, que se convertem em aquisições internas.

Com base na pesquisa realizada por Martins (2011), o processo de aprendizagem e desenvolvimento possui relação recíproca, isto é, para que a criança seja capaz de se apropriar de determinado conceito, é preciso que a mesma tenha desenvolvido suas funções psicointelectuais em um nível que esteja de acordo com o conhecimento abstraído. A apropriação desse novo conceito promoverá o desenvolvimento de suas funções em um nível mais elevado. Compreendemos, então, que desenvolvimento e aprendizagem atuam num processo dialético “desenvolvimento-aprendizagem-desenvolvimento”. Nesse sentido, Kostiuk (2005), discorre sobre as relações recíprocas entre desenvolvimento e aprendizagem e ressalta que a apropriação de uma nova atividade resulta na passagem de um nível de desenvolvimento cognitivo a outro mais elevado.

De acordo com Vygotski (1995), a aprendizagem da criança não ocorre de uma hora para outra como um processo simples, mas sim é resultado do desenvolvimento de diversas funções que resultam do acúmulo de sua cultura, sendo essa apropriação responsável por diversas mudanças na estrutura cognitiva da criança. Nas palavras do autor,

Não obstante, um estudo mais profundo de como se vai acumulando a experiência cultural da criança, demonstra a existência de importantíssimos indícios que são imprescindíveis para poder aplicar o conceito de desenvolvimento a certas mudanças (VYGOTSKI, 1995, p. 153-154, tradução nossa).

Martins (2011) considera que, para realizarmos esse processo, faz-se necessária a organização de diversas funções psicológicas como atenção voluntária, memória lógica; comparação; generalização; abstração etc., considerando que o processo de ensino se articulará com o desenvolvimento dessas diversas funções. Nesse sentido, o processo educativo volta-se ao desenvolvimento da mesma, não

podendo ser simplificado ou reduzido a práticas pedagógicas que não contribuem com tal desenvolvimento.

Os objetivos encontrados na organização do ensino escolar estão aliados ao desenvolvimento psíquico da criança. Martins (2011) assevera que as atividades dirigidas, vinculadas a aspectos com a realidade, comparação e observação dos objetos e signos ligados a essa realidade, contribuem para o desenvolvimento da percepção e das demais funções psicológicas superiores. Martins discorre que o ensino voltado ao desenvolvimento da atenção voluntária pressupõe tarefas que mobilizam o controle desta, superando o interesse imediato, permitindo, assim, que a criança aprenda a prestar atenção.

Também Leontiev (2004), ao discorrer sobre a atividade e desenvolvimento psíquico da criança, explica que, para uma atividade promover o desenvolvimento de uma função psicológica, será necessário que as operações envolvidas nesta atividade promovam mudanças na forma de organização da função, ou seja, será preciso dar um novo rumo às ações que envolvem essa atividade. Atividades que estão sempre voltadas ao desenvolvimento das mesmas operações não promovem grandes mudanças nas estruturas psíquicas da criança.

Com relação a esse processo de transformação de uma função ou de funções, Leontiev (2004) pontua que uma função se organiza de acordo com o processo o qual o sujeito está executando. Assim, uma função, como, por exemplo, a memória, precisa ser ativamente educada por meio de atividades que vão além de exercícios mecânicos.

[...] os progressos notáveis no desenvolvimento das funções só são possíveis se estas funções ocuparem um lugar determinado na atividade, a saber: que entrem numa operação em que seja requerido um nível de desenvolvimento determinado para a execução da ação correspondente (LEONTIEV, 2004, p. 327).

Existe, assim, uma ligação entre o desenvolvimento das funções psíquicas e o desenvolvimento das atividades. Leontiev (2004) esclarece que, na medida em que uma atividade promove o desenvolvimento de funções psicológicas, o desenvolvimento da função permite que a atividade seja realizada com mais precisão e, assim, pode-se aumentar o grau de dificuldade das atividades a serem realizadas pelos educandos.

Retomemos as considerações de Vygotsky (2005) que ressalta que a educação escolar deve atuar com base no desenvolvimento próximo do aluno, considerando que o que este pode fazer hoje com o auxílio do adulto poderá realizar amanhã sozinho. Nesse sentido, o autor diz que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 38). Nessa questão, o autor esclarece que a aprendizagem escolar não é em si desenvolvimento, mas a organização de maneira objetiva e orientada é que conduzirá a criança ao desenvolvimento mental.

Para exemplificar o papel da aprendizagem no desenvolvimento intelectual da criança, Vygotsky (2005) cita o exemplo da leitura e da escrita, isto é, nessa fase a criança demonstra considerável desenvolvimento psicointelectual. Podemos observar que Sokolov (1969) concorda com o posicionamento de Vigotski, quando destacam que, ao se apropriar da leitura e da escrita, a criança desenvolve uma série de novas habilidades, que por sua vez possibilitarão a apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, a aprendizagem escolar assume os papéis de orientar e estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quando as atividades são desenvolvidas com objetivos definidos, conforme pontuamos anteriormente.

2.2 ESTUDO DAS TEORIAS QUE ABORDAM O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS: CONSIDERAÇÕES DE VIGOTSKI

Em seus estudos Vigotski dispensa parte de sua atenção ao estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na criança, destacando que a principal dificuldade encontrada nos estudos do processo de desenvolvimento dos conceitos científicos foi a falta de definição de uma metodologia de análise que permitisse compreender esse processo desde a sua gênese. Além disso, destacou que os métodos tradicionais de estudo do processo de desenvolvimento dos conceitos podem ser divididos em dois grupos: no primeiro grupo, encontra-se o método de definição, sobre os estudos dos conceitos já formados na criança, ou seja, os estudiosos que utilizaram esse método não demonstraram preocupação com o caminho percorrido para a formação do conceito estudado.

Outro problema que Vygotski (2000) encontrou no método de definição é que o mesmo está voltado quase que exclusivamente para a palavra, desconsiderando,

assim, o material sensorial. Podemos conferir o que o autor pontua sobre esse método tradicional de estudo do desenvolvimento dos conceitos:

O material sensorial e as palavras são partes indispensáveis do processo de formação de conceitos e a palavra, dissociada dessa matéria, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança (VYGOTSKI, 2000, p. 152).

O segundo grupo apresentado por Vygotski (2000) está voltado ao estudo da abstração, ou seja, esse grupo tenta superar as deficiências do grupo anterior, estudando as funções e os processos psicológicos. Os estudos desse grupo estão baseados nas experiências e como essas permitem ou influenciam a formação dos conceitos. Esse processo tende a simplificar o processo de abstração por desconsiderar a relação específica com a palavra. Neste sentido, assim como o outro, tende a separar a matéria objetiva e a palavra.

Vygotski (2000) segue acrescentando que um grande passo nos estudos do desenvolvimento dos conceitos é a criação de um método que considera as duas partes fundamentais para sua formação: o material e a palavra. Esse método, desenvolvido por Ach⁹, recebeu o nome de sintético-genético, superando uma falha encontrada em estudos anteriores, que postulavam que a solução de um problema durante o processo de formação de um conceito não necessita de experiência ou conhecimentos anteriores, ou seja, equiparam-se crianças e adultos com relação à formação dos conceitos. Assim, Vygotski (2000) ressalta que, para Ach, a formação dos conceitos sempre está relacionada ao pensamento, ligado a funções de comunicação, assimilação, entendimento e resolução de um problema.

Livre desta deficiência está o método que coloca no centro da investigação precisamente condições funcionais de surgimento do conceito. Ele toma o conceito relacionado a um ou outro problema ou dificuldade que surge no pensamento, visando à compreensão ou à comunicação ao cumprimento dessa ou daquela tarefa, dessa ou daquela instrução que não pode ser levada à prática sem a formação do conceito (VYGOTSKI, 2000, p. 154-155).

Para Vigotski, esse fato torna os experimentos realizados por Ach sumamente importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento dos conceitos. Embora não tenha sido o foco de Ach, este chegou à conclusão de que a criança

⁹ Narziss Kaspar Ach. Psicólogo alemão, que ficou conhecido por seus estudos sobre o comportamento humano. Pesquisador citado por Vygostki (2000) ao discorrer sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos.

atinge autonomia na capacidade de formação de conceitos por volta dos 12 anos. Outra contribuição bastante importante de Ach, destacada por Vygotski (2000), é que, o ponto de vista associativo não representa a formação de um conceito, ou seja, as associações não são suficientes para a formação de conceitos.

De acordo com Vygotski (2000), Ach demonstrou em seus experimentos que a formação dos conceitos não se configura com caráter reprodutivo, mas produtivo. O processo de desenvolvimento de um conceito está relacionado à resolução de operações complexas, realizadas na solução de um problema. Assim, o simples ato de repetição de ações não proporciona condições para o desenvolvimento de um conceito. Nesse sentido, para a formação de um conceito, é necessário um processo orientado, com objetivos e ações voltadas à solução de um problema central.

Com seus experimentos Ach apresentou considerável avanço nos estudos do desenvolvimento dos conceitos, no entanto esse avanço ainda se apresenta pequeno quando pensamos em solução do problema da compreensão do processo de desenvolvimento dos conceitos. Vygotski (2000) esclarece que ainda se observa um problema com relação ao objetivo, pois, apesar de ter sido constatado que os conceitos se formam com maior autonomia por volta dos 12 anos, a criança de tenra idade e a em idade pré-escolar também são conscientes dos objetivos de uma tarefa para resolução de um problema.

Assim como o adulto opera com conceito, a criança demonstra capacidade de abordar problemas, pois a palavra se mostra, para a criança, um instrumento de comunicação verbal e assimilação, explica Vygotski (2000) citando os estudos de D. Uznadze¹⁰. O autor segue pontuando que desde muito cedo a criança entra em contato com o mundo adulto e começa a utilizar as palavras. No entanto somente mais tarde ela desenvolverá a capacidade de socialização do seu pensamento, considerado fator importante para o desenvolvimento dos conceitos.

As análises de Uznade indicam a Vygotski (2000) que é indiscutível o fato de a criança começar a utilizar as palavras bem cedo, no entanto esta ainda não apresenta um nível de conceitos desenvolvidos plenamente. Sua forma de pensamento ainda não está relacionada a conceitos, pois o pensamento nesta etapa de desenvolvimento

¹⁰ Dimitri Nikolaievich Uznadze. Psicólogo soviético, considerado um clássico entre os psicólogos. Ao longo de seus estudos buscou discorrer sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Pesquisador citado por Vygostki (2000) ao discorrer sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos.

apresenta-se como equivalente funcional. O autor explica que as formas de pensamento da criança são equivalentes aos conceitos em sentido funcional, na solução de determinadas tarefas. Dessa forma, podemos observar os apontamentos de Vygotski (2000, p. 160) sobre os estudos de Uznadze:

[...] no estágio relativamente inicial de seu desenvolvimento, uma criança é capaz de compreender um problema e visualizar o objetivo colocado por esse problema; como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança [...].

No entendimento de Vigotski, as tarefas em si não são suficientes para explicar os fins estruturais do desenvolvimento das formas funcionais, bem como os objetivos da tarefa também não são explicação para o desenvolvimento desse processo, ou seja, o objetivo e a tarefa não são suficientes para o desencadeamento de uma atividade. Dessa forma, Sforzi e Galuch (2006) enfatizam que por atividade compreende-se a ação que envolve as funções psíquicas do indivíduo para a solução do problema posto a ele.

Vygotski (2000) esclarece que a questão central do desenvolvimento dos conceitos não é o objetivo, mas sim a utilização dos meios que serão utilizados para a realização de uma operação psicológica, em outras palavras, para a utilização dos meios para realização de determinada operação, o homem precisará organizar seu pensamento, o que exigirá desse indivíduo atividade mental. Assim como a atividade humana não é explicada pelos objetivos desta, mas sim pelas ferramentas utilizadas para se chegar ao fim desejado, visto que é por meio das ferramentas que o homem se desenvolve e domina seu comportamento.

É preciso ter claro que toda função psicológica superior tem um ponto em comum. São processos mediados, ou seja, o emprego dos signos se apresenta como meios de orientação. Vygotski (2000, p. 161) destaca que no caso dos conceitos “esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo”. Assim, a chave para a compreensão do desenvolvimento dos conceitos pode estar na observação do emprego da palavra nos diversos estágios de desenvolvimento da criança. Para Vigotski, tanto Ach e Rimat não conseguiram apresentar de maneira efetiva o desenvolvimento dos conceitos, no entanto superaram as concepções tecnicistas de formação dos conceitos, quando apontam que somente no processo de uma atividade que está voltada a um fim ou solução de um problema é que se formam os conceitos científicos. Quando nos

reportamos à questão das atividades escolares, destacadas por Sforni e Galuch (2006), estas são atividades voltadas para a formação dos conceitos científicos e não atividades meramente repetitivas.

Em seus estudos do desenvolvimento dos conceitos Vygotski (2000) utilizou um método experimental que ele denominou de “método funcional de dupla estimulação” que apresenta como essência o estudo dos seguintes aspectos:

[...] desenvolvimento e a atividade das funções psicológica superiores com o auxílio de duas séries de estímulos; uma desempenha a função do objeto da atividade do sujeito experimental, a outra a função dos signos através das quais essa atividade se organiza (VYGOTSKI, 2000, p. 162).

O método utilizado por Vigotski e seus colaboradores tem como preocupação compreender o papel da palavra para o desenvolvimento dos conceitos, sendo organizado e aplicado, assim, de maneira oposta aos experimentos de Ach. Nos experimentos aplicados por Ach o problema não é posto para o indivíduo desde o início do processo, as palavras são introduzidas desde o início, porém de maneira associativa. Vygotski (2000) descreve que em seus experimentos o problema e os objetivos são desenvolvidos desde o primeiro momento, os meios vão sendo introduzidos no decorrer das tentativas de se solucionar os problemas.

Após os experimentos aplicados por Sakharov, Kotiélova e Pachkovskaia, Vygotski (2000) conclui que a formação dos conceitos se inicia na infância, porém as funções intelectuais, que são base para a formação dos conceitos, amadurecem somente na puberdade. Antes disso podemos encontrar formas intelectuais que se assemelham aos conceitos e desempenham função semelhante. Apesar da semelhança entre esses dois processos, não é correto equipará-los, pois tal ato desconsideraria o longo processo de desenvolvimento por que a criança passa.

Segundo Vygotski (2000), o uso funcional da palavra ou signo se configura como fator indispensável ao processo de formação dos conceitos. Nesse sentido, o autor discorre que “A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (VYGOTSKI, 2000, p. 168).

O objetivo e o problema, como destacado anteriormente, não são suficientes para a formação dos conceitos, no entanto estes se apresentam como momentos necessários ao processo de formação dos conceitos. Nas palavras do autor,

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VYGOTSKI, 2000, p. 171).

Assim, seria incorreto desconsiderar o valor da tarefa no desenvolvimento dos conceitos, no entanto, conforme explica Vygotski (2000), a utilização dos signos e da palavra é o fator central de estudo do desenvolvimento dos conceitos. Dessa forma, o autor destaca que o desenvolvimento dos conceitos se configura em três estágios básicos e cada estágio possui várias fases.

O primeiro estágio apresentado por Vygotski (2000, p. 175) está presente na criança de tenra idade e está relacionado às impressões da criança quando posta diante de um problema apresentado por um adulto. Nesse estágio em que acontece o “encadeamento sincrético” do significado das palavras, a criança revela sua tendência a associações, ou seja, a partir da impressão da criança objetos diversos podem ser associados.

Em suas considerações Vygotski diz que esse estágio se apresenta como um momento importantíssimo para o desenvolvimento do pensamento infantil, visto que a partir dele a criança começará a estabelecer os nexos entre os signos que se correspondem. O significado empregado pela criança a uma palavra a fará se lembrar do significado da palavra dado pelo adulto, em outras palavras, “Através de palavras dotadas de significado a criança estabelece a comunicação com os adultos” (VYGOTSKI, 2000, p. 176). Assim, os significados estabelecidos pela criança por meio de sua percepção e os significados estabelecidos pelos adultos se cruzam no objeto concreto e isso permite que eles se entendam.

O segundo estágio anunciado por Vygotski (2000) está relacionado à criação de vínculos e relações entre os objetos percebidos pela criança. Seria o agrupamento dos objetos de acordo com suas características, no entanto essa caracterização do objeto por grupos não está relacionada ao pensamento por conceitos. Esse estágio caracteriza-se pela criação de complexos funcionais, apresentando, assim, um

avanço considerável no processo de desenvolvimento dos conceitos da criança, pois nesse momento ela inicia a separação dos objetos em grupos comuns. Nesse segundo estágio, Vygotski (2000) diz que a criança já superou de certa forma o seu egocentrismo, afastou-se do sincretismo e avançou na linha do desenvolvimento do pensamento objetivo.

Nesse momento do desenvolvimento, forma-se o pensamento por complexos, no entanto o desenvolvimento deste acontece de maneira diversa das leis do conceito, pois os vínculos apresentados nesse estágio são diferentes dos que ocorrem nos conceitos. Assim, Vygotski (2000, p. 180) explica que “O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa, antes de tudo, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles”.

O terceiro estágio apresentado por Vygotski (2000) demonstra que as fases não são passadas de uma para outra, seguindo uma ordem cronológica, uma vez que o pensamento por complexos completou o círculo de seu desenvolvimento. A função desse terceiro estágio de evolução do pensamento infantil é o desenvolvimento da decomposição, análise e abstração.

Vygotski (2000) discorre que a criança é capaz de colocar traços diversos em um objeto de maneira que favoreça à atenção, manifestando-se, assim, pela primeira vez o processo de abstração. Essa fase apresenta-se mais rica do que o pseudoconceito (terceira fase do segundo estágio, caracterizado pela generalização mental da criança, apesar de apresentar fenotipicamente semelhanças com o conceito, não é o conceito em si), pois está relacionada à discriminação de traços perceptíveis nos objetos de um grupo. No entanto essa fase apresenta-se mais pobre com relação aos vínculos estabelecidos.

Ao descrever esse estágio, Vygotski (2000) ainda destaca a fase dos conceitos potenciais que se caracteriza pela generalização de objetos seguindo atributos em comum. O autor destaca que somente o “domínio do processo de abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade” (VYGOTSKI, 2000, p. 226).

Após analisarmos rapidamente os três estágios de desenvolvimento dos conceitos, surge a questão: Quando se desenvolvem os conceitos? Vygotski (2000) destaca que somente na adolescência esse terceiro estágio se conclui e a criança alcançará o pensamento por conceitos. Na adolescência, com o uso de conceitos

potenciais, as formas primitivas de pensamento – sincréticas vão gradativamente ficando em segundo plano e observamos com mais frequência a utilização de conceitos verdadeiros.

Um conceito surge, explica Vygotski (2000), quando uma série de atributos são abstraídos e sintetizados, tornando-se base para o pensamento “com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VYGOTSKI, 2000, p. 226). Assim, compreendemos que, para a criança ou adolescente atingir o estágio de desenvolvimentos de conceitos verdadeiros, os estágios anteriores desempenham papel importante para evolução desse processo. Dessa forma, Sokolov (1969) pontua que os conhecimentos formam um sistema, em que um conhecimento serve de base para a assimilação de outro.

2.3 A MEDIAÇÃO, O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (VYGOTSKI, 2000, p. 241).

Observamos em Martins (2011); Vygotski (1995); Luria (1979a); Facci (2004) que o desenvolvimento das funções psicológicas da criança está diretamente ligado à sua interação com outros sujeitos já desenvolvidos. Isso demonstra que é por meio da mediação das gerações anteriores que o sujeito se apropriará do conhecimento e se desenvolverá.

De acordo com Facci (2004), a educação se apresenta como mediadora entre o aluno e o conhecimento historicamente produzido. Nessa direção, Martins (2011) destaca que o processo de internalização do conhecimento, que promoverá o desenvolvimento psíquico do sujeito e de suas especificidades humanas, se dá por meio da mediação de outros indivíduos em processos educativos. Por processo educativo é preciso compreender não apenas o que acontece dentro do âmbito escolar, mas a apropriação dos conteúdos escolares em todas as suas dimensões.

Ao abordar sobre os conceitos científicos, Eidl (2009) destaca que, para Vigotski, esses conceitos são a chave para o desenvolvimento mental da criança e diferem-se dos conceitos espontâneos, pois são desenvolvidos no âmbito escolar, por meio do ensino sistematizado, organizado e objetivo. Nesse sentido, Eidl acrescenta que o desenvolvimento psíquico da criança não se dá de maneira biológica ou natural, mas é resultado do trabalho realizado pelo professor na mediação entre sujeito e o conhecimento elaborado.

No entanto não podemos descartar os conceitos espontâneos, desenvolvidos pela criança em seu meio social, visto que, para Vygotski (2000), tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos são importantes para o desenvolvimento do indivíduo. No desenvolvimento tanto dos conceitos espontâneos quanto dos científicos, um dos fatores determinantes do processo é a mediação do outro. Nesse aspecto, Vygotski (2000, p. 244) acrescenta que “ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto”. O autor ainda destaca que o diferencial do processo educativo é o fato de que o conhecimento é transmitido ao aluno de maneira sistematizada.

Após analisar teorias que discorrem sobre a formação de conceitos e o desenvolvimento intelectual do indivíduo, Vygotski (2000) defende que o desenvolvimento dos conceitos está relacionado ao desenvolvimento de uma série de funções psicológicas superiores, considerando que os conceitos não se apresentam como um simples processo mecânico de memorização.

Ao analisar a teoria defendida por Tolstói sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos, Vygotski (2000) discorda da tese do autor que acredita que no processo de ensino excluem-se as possibilidades de intervenção, ou seja, nega-se, assim, a mediação do professor no processo de desenvolvimento da criança. Apesar da divergência com relação à mediação do outro no desenvolvimento dos conceitos científicos, Vygotski (2000) concorda com Tolstói na ideia de que o desenvolvimento do conceito não termina quando a criança toma conhecimento do significado da palavra. Do momento em que a criança é posta à frente de um novo conceito até o momento em que este se torna propriedade interna da criança, ocorre um complexo processo psicológico.

A apropriação de um novo conceito não é o fim de um processo, mas sim o início do processo de desenvolvimento que dará um novo rumo ao ensino e aprendizagem. Diferente de Tolstói que compreende o ensino dos conceitos

relacionado ao ensino da linguagem literária e palavras cotidianas desconhecidas pela criança, Vygotski (2000, p. 251) entende por conceitos aqueles “adquiridos pela criança no processo de assimilação do sistema de conhecimento científico”.

Esse entendimento pressupõe que a aprendizagem que ocorre na idade escolar se apresenta como momento decisivo para o processo de desenvolvimento psíquico da criança, por meio da assimilação dos conceitos científicos. Nesse aspecto, Duarte (2008) enfatiza que a incorporação dos conhecimentos científicos se dá por meio da educação escolar, na superação dos conhecimentos cotidianos com os quais a criança tem contato em seu meio social. Apesar dessa superação, Facci (2004) esclarece que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão intimamente ligados, ou seja, “o desenvolvimento do conceito científico deve apoiar-se em um conceito espontâneo já apropriado pelo indivíduo [...]” (FACCI, 2004, p. 224).

Vygotski (2000) explica que as relações da criança no desenvolvimento dos conceitos científicos são diferentes das experiências pessoais da criança nos conceitos espontâneos. Para o autor,

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar os conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil a formação de conceitos espontâneos. Outras tarefas surgem diante do pensamento da criança no processo de assimilação dos conceitos na escola, mesmo quando o pensamento está entregue a si mesmo (VYGOTSKI, 2000, p. 263).

Essa citação deixa claro que os conceitos que se formam no processo de ensino e aprendizagem são diferentes dos conceitos espontâneos, visto que as experiências são diferentes.

De acordo com Facci (2004), no processo de formação dos conceitos, todas as funções fazem parte e a comunicação da criança com o adulto influencia constantemente o desenvolvimento mental da criança. No entanto é preciso deixar claro que os conceitos científicos se desenvolvem por meio de um processo escolarizado e sistematizado, mediado pelo professor. Facci (2004) e Duarte (2008) defendem que, para Vigotski, o ensino dos conhecimentos científicos promoverá o desenvolvimento dos conceitos na criança por meio de um procedimento metodológico analítico que envolva as operações mentais de abstração e generalização. Observamos no desenvolvimento dos conceitos o processo dialético,

em que, com base nos conceitos espontâneos já formados na criança, formam-se os conceitos científicos e estes por sua vez permitem a assimilação de novos conceitos espontâneos, explica Facci (2004). Nessa direção, Friedrich (2012) destaca que os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, pois sempre estão apoiados em conceitos já internalizados pela criança.

Vygotsky (2005) afirma que a educação escolar nunca parte do zero, pois a criança já possui uma trajetória de desenvolvimento pré-escolar, no entanto o ensino não pode limitar-se ao que a criança já sabe, mas conduzi-la a se apropriar de um novo tipo de conhecimento. O processo de formação de conceitos científicos está intimamente ligado aos processos de aprendizagem, assim, Facci (2004, p. 225) salienta que “O que se espera é que na escola a aprendizagem constitua uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos”.

Referindo-se certamente à educação escolar, Saviani (2005) diz que o clássico na educação é a transmissão do saber sistematizado, o conhecimento científico, que, para Vygotsky (2005), promove o desenvolvimento intelectual da criança. Quando abordamos a questão da apropriação do conhecimento científico, este não acontece de maneira não intencional, mas faz parte de um processo organizado e sistematizado, direcionado por alguém que já se apropriou desses conhecimentos, no caso do ensino escolar, o professor se apresenta como sujeito que detêm conhecimento e é responsável pela organização deste para transmissão e desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, Kostiuik (2005) aponta que o ensino não deve limitar-se à transmissão do conhecimento, mas deve estar voltado ao desenvolvimento do pensamento do aluno e para isso se faz necessário que o professor organize seu trabalho de maneira que conduza ao desenvolvimento mental do aluno.

Para esclarecer essa dinâmica, Facci (2004) assinala que o professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, assume o papel de mediador do conhecimento, conduzindo o aluno à solução dos problemas escolares, de maneira que este consiga utilizar os conhecimentos práticos e relacioná-los com os conhecimentos teóricos. O professor assume importante papel para a psicologia histórico-cultural e para a pedagogia histórico-crítica, pois por meio da mediação dos conhecimentos os alunos desenvolverão os conceitos científicos e as funções psicológicas superiores. Um dos exemplos destacados por Vygotsky (2005) refere-se à linguagem escrita, ou seja,

quando a criança se apropria desse código linguístico, será possível observar um considerável desenvolvimento psíquico e um alto grau de abstração.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA

Até o desenvolvimento das pesquisas de Vigotski, a prática do ensino da escrita ocupava um lugar mínimo, se levarmos em consideração a sua importância para o desenvolvimento cultural da criança. O ensino da escrita, destaca Vygotski (1995), se restringe ao traçado das letras e formação de palavras, assim, não se ensinava a linguagem escrita, mas a ortografia e caligrafia, fato este que se perpetua até os dias atuais e que buscaremos discutir mais à frente.

A linguagem escrita era considerada pela psicologia um hábito motor complexo, pois estava relacionada ao desenvolvimento das habilidades motoras das mãos. Esse posicionamento não aprofundava os estudos da linguagem escrita como um sistema, cujo domínio promoveria mudanças em todo o desenvolvimento cultural da criança. Dessa forma, Sokolov (1969) considera que a aquisição da linguagem escrita apresenta grande importância para o desenvolvimento da criança em idade escolar, pois ampliará as possibilidades de a criança se apropriar de novos conhecimentos.

Para Vygotski (1995), o domínio da linguagem escrita é um divisor de águas no desenvolvimento psíquico da criança em período escolar. Assim, Vygotski (2006) destaca que o contato com a linguagem escrita promove considerável desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no entanto a criança começa a desenvolver sua escrita muito antes de entrar na escola. Podemos observar nos experimentos de Luria (2006b) que, quando a criança entra na escola, já passou por estágios de desenvolvimento da escrita, assim, o autor explica que

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno não é, na realidade, o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2006b, p. 143).

Diante da constatação da importância da linguagem escrita para o desenvolvimento psíquico da criança, surge-nos o seguinte questionamento sobre esse processo: O que significa dominar ou desenvolver a linguagem escrita? Vygotski (1995) respondeu a esse questionamento quando afirmou que esse processo consiste em a criança dominar o sistema simbólico. Além disso, o autor ainda destacou que a linguagem escrita está relacionada a um sistema de signos que estão diretamente ligados a sons, à linguagem oral, que por sua vez são representações de objetos e relações reais. Nesse caminho, Sokolov (1969) esclarece que, ao entrar na escola, a criança já desenvolveu as leis objetivas do idioma como instrumento para comunicação oral, no entanto, a partir de sua entrada na escola, o estudo da língua materna passa a ser apresentado à criança de maneira organizada.

Luria (2006a) enriquece a resposta ao nosso questionamento quando descreve o que é escrita:

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes com signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta a mente a ideia registrada (LURIA, 2006a, p. 99).

Apesar de seu contato com os signos da linguagem escrita se iniciar desde muito cedo, a habilidade de utilizá-lo se desenvolve um pouco tarde na criança. De acordo com Luria (2006a), na idade pré-escolar podemos observar que essa habilidade se apresenta ainda fora do alcance da criança. Para ilustrar suas considerações, o autor exemplifica que durante uma brincadeira podemos solicitar a uma criança de três a quatro anos que anote algo que precisaremos recordar no decorrer da brincadeira, observamos em alguns casos que a criança não compreende a ideia de utilizar algum objeto ou marca como instrumentos para recordar algo.

Nas pesquisas realizadas, Luria (2006a) identificou diversos estágios na linguagem escrita até chegar ao estágio da escrita convencional. Somente após ter passado por todos os estágios de desenvolvimento da linguagem escrita a criança atinge o nível do homem “civilizado”, afirma Luria (2006a). Com relação aos estágios pelos quais a criança passa no processo de aquisição da linguagem escrita, Vygotski (1995) afirma que durante esse processo são observadas diversas transformações de avanços e retrocessos, ou seja, o caminho percorrido pela criança no

desenvolvimento da linguagem escrita não é linear, além de avanços e novas formas de escrita, apresentam-se também processos regressivos.

Ainda nas considerações de Vygotski (1995), a apropriação da linguagem escrita é considerada a primeira fase do desenvolvimento cultural da criança, relacionada à apropriação de um sistema de meios de representação organizados no processo de desenvolvimento cultural humano. No entanto, para que esse processo seja incorporado pela criança, ou seja, para que a linguagem oral se converta em linguagem escrita, é necessário um complexo processo de desenvolvimento.

Conforme podemos observar em Vigotski (2005), a criança possui um desenvolvimento anterior ao escolar, assim, Luria (2006a, p. 101) destaca que, ao entrar na escola, a criança “não é um *tabula rasa*”, ou seja, quando ela entra na escola, já possui desenvolvimento cultural, ainda que primitivo e espontâneo. Nessa perspectiva, Vygotski (1995) acentua que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possui uma história que se inicia muito antes de a criança iniciar seus estudos escolares.

De acordo com Luria (2006a), o estudo histórico do desenvolvimento da escrita na criança, levando em consideração seu desenvolvimento cultural, antes de entrar na escola, permite-nos a compreensão da gênese do processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Assim, Luria (2006a, p. 102) acrescenta que “a criança não é um adulto em miniatura”, no entanto, ainda que não compreenda os signos da linguagem escrita e sua função social, ela escreve. O autor também salienta que, quando a criança entra na escola, já adquiriu habilidades para desenvolver a linguagem escrita em um tempo consideravelmente curto, se olharmos o tempo que ela levou para se constituir na história do desenvolvimento cultural humano. A criança, ao entrar na escola, já aprendeu uma série de técnicas e teve contatos com diversos signos que facilitaram sua aprendizagem de conceitos e técnicas de escrita.

Luria (2006b) descreve, com base em seus experimentos, as fases do desenvolvimento da escrita na criança não escolarizada. Ao discorrer sobre processo de desenvolvimento da escrita na criança, o autor pontua que essa função se desenvolve por meio da mediação, ou seja, está relacionada a situações que são apresentadas à criança. Nesse sentido, ele destaca que, para a criança conseguir registrar algo, fazem-se necessárias duas condições favoráveis a isso: em primeiro lugar as coisas precisam representar interesse à criança ou têm uma função que esteja ligada ao interesse da criança; em segundo lugar, a criança precisa ter atingido

um nível de desenvolvimento pelo qual ela seja capaz de dominar seu comportamento e utilizar os instrumentos que lhe são apresentados. Isso pressupõe que, em certo momento do desenvolvimento, o indivíduo começa a utilizar técnicas que auxiliam a organização das funções psicológicas. Nesse sentido, as operações matemáticas e a escrita se apresentam como técnicas de auxílio às funções psicológicas superiores. Podemos observar as considerações de Luria (2006b, p. 146):

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

A escrita passa a ser utilizada como função de auxílio psicológico em um momento um pouco tarde do desenvolvimento da criança, considerando que a criança compreende a função da escrita após ser inserida no processo de alfabetização, que acontece no primeiro ano do ensino fundamental, quando a criança precisa ter ou estar para completar seis anos de idade, enquanto que suas funções superiores se desenvolvem desde a mais tenra idade. Luria (2006b) descreve seus experimentos voltados ao estudo da pré-história da escrita, quando realiza seus experimentos com crianças que ainda não tiveram contato com a escrita de maneira sistematizada, ou seja, crianças que não tiveram contato com a educação escolar. Durante os experimentos, a criança era posta diante de situações em que lhe eram solicitadas operações de escrita como auxílio para lembrar algo. Na maioria dos experimentos apresentava-se à criança um número de sentenças que dificultava a capacidade mecânica de recordar. Esse procedimento impedia analisar sua habilidade de utilização dos signos como auxílio da memória. Ao demonstrar ser incapaz de recordar o que lhe fora ditado, era entregue à criança um papel, solicitando que ela registrasse as palavras apresentadas. No entanto a maioria das crianças afirmava não saber escrever. Vale lembrar que os experimentos foram desenvolvidos com crianças de quatro e cinco anos, que ainda não tinham tido contato com a educação escolar e que os resultados variavam de acordo com o contato social que essa criança teve até o momento.

Ao aplicar o experimento a uma criança de cinco anos (ainda não escolarizada), Luria (2006b) observou que ela fez rabiscos, quando lhe foi solicitado que registrasse

uma sentença, no entanto não tinha a intenção de recordar-se depois do que havia escrito. Nesse caso, destaca Luria (2006b, p. 149), a escrita “não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquito”. Assim, a escrita está dissociada do que se pretende lembrar, ou seja, a criança apenas se preocupa em imitar o adulto em sua forma de escrever.

Luria (2006b) observa que a criança, na fase dos rabiscos, ainda não compreende o significado dos signos, ou seja, não compreende a função da escrita e nem como utilizá-la como recurso de auxílio para as funções psicológicas superiores. A criança que ainda não teve contato com o ensino escolar e também não teve contato constante em seu meio social, na maioria das vezes, sequer traça letras ou algo semelhante. Como Luria (2006b) acrescenta, não há escrita ainda nos traços dessa criança, mas apenas rabiscos em zigue-zague e linhas razoavelmente retas. Ainda que não apresente a função de se lembrar de algo, a fase dos rabiscos se caracteriza como a primeira fase do desenvolvimento da escrita na criança, que Luria (2006b) denomina de pré-escrita.

Ao apresentar os experimentos realizados por Luria, Vygotski (1995) destaca que a criança de três ou quatro anos de idade ainda não compreende a escrita como um meio para recordar-se de algo. O ato de escrever nessa fase do desenvolvimento da escrita é puramente imitativo, assim, a criança muda sua forma de registrar quando observa como um colega de mais idade faz o registro do que lhe foi solicitado. No entanto o simples fato de mudar sua forma de registro não significa que a criança compreendeu a função da escrita, assim, “a escrita da criança não desempenha ainda uma função mnemônica” (LURIA, 2006b, p. 155).

Os estudos apresentados por Luria (2006b) demonstram que o processo de desenvolvimento da escrita da criança percorre um longo caminho, desde a escrita de rabiscos não diferenciados à substituição por imagens e posteriormente à utilização de signos. Esse caminho, além de representar o desenvolvimento da escrita na criança, também mostra a história da escrita durante o desenvolvimento cultural humano.

É notado durante os experimentos de Luria (2006b) que a criança observa que não pode marcar todas as palavras da mesma maneira, modificando, assim, seus rabiscos de acordo com as palavras solicitadas. O autor aponta haver um grande avanço no desenvolvimento da escrita quando a criança sofre uma transição em sua forma de registro, passando de rabiscos a registros pictográficos. Para Luria (2006b),

a escrita por imagens apresenta-se em um momento avançado do desenvolvimento da criança, em geral quando esta já está na pré-escola.

A escrita pictográfica está baseada nos desenhos infantis, nesse caso, explica Luria (2006b), o desenho se apresenta como um meio, desempenhando uma função voltada a uma situação. O desenho espontâneo, diferente da escrita pictográfica, não possui função, ou seja, não está voltado à recordação de algo. Ao abordar a escrita pictográfica, Vygotski (1995) analisa que esta acontece por volta dos cinco anos de idade, quando podemos observar forte ligação dessa forma de representação com os gestos, ou seja, a criança representa com gestos aquilo que representou em forma de desenho. Nesse sentido, o autor destaca que “o desenho infantil é uma etapa prévia a linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 192). O desenho infantil é uma representação gráfica de algo e está diretamente ligado à memória da criança, pois, ao representar algo por meio de desenho, a criança está buscando características já memorizadas por ela. Da mesma maneira que a linguagem escrita, o desenho não se desenvolve de maneira puramente mecânica, mas é resultado de seu desenvolvimento cultural.

Apresentando análises de experimentos realizados por ele e seus parceiros, Vygotski (1995) destaca que o desenho é decisivo para o desenvolvimento da escrita na criança, salientando que o desenvolvimento da escrita pictográfica ou dos desenhos passa por momentos de transição. Um exemplo deles é a passagem dos rabiscos aos desenhos que se assemelham aos objetos.

Segundo Vygotski (1995), os jogos infantis também se apresentam importantes no desenvolvimento da linguagem escrita, no sentido de que durante os jogos a criança está em constante contato com os significados dos objetos e por vezes os muda durante o jogo. O autor explica que os jogos simbólicos podem ser compreendidos como um sistema de linguagem muito complexo, contribuindo com o desenvolvimento dos signos e significados. Em um jogo simbólico um objeto pode assumir um significado totalmente oposto ao que representa, como é o caso de uma vassoura que pode virar um cavalo. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e dos significados das palavras segue o mesmo caminho dos jogos simbólicos, ou seja, um objeto é representado pela criança por meio de rabiscos, depois por desenhos e com o desenvolvimento da escrita ela passa a utilizar a palavra para representar esse objeto. Como nos jogos, um objeto pode ser representado por outro,

os desenhos podem representar simbolicamente um objeto, também as palavras são representações simbólicas de objetos.

De acordo com Luria (2006b), quando a criança entra na escola, não se apropria de imediato dos códigos linguísticos e começa a escrever. Assim, desde o momento “em que uma criança começa, pela primeira vez, aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período [...]” (LURIA, 2006b, p. 180). Isso representa que, quando a criança tem contato com a escrita por meio da mediação do professor, ela se encontra no limite entre as formas primitivas de escrita e a nova forma cultural de escrita. Nesse momento a criança ainda não domina as técnicas de escrita alfabética e não superou a primitiva, ou seja, a partir do trabalho na escola a criança começa a aprender a ler e reconhecer algumas letras, no entanto, nessa fase inicial, a criança apenas pode utilizar os signos (letras), mas não domina ainda as técnicas de escrita.

Nas palavras do autor,

Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas ainda é capaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não diferenciada pela qual já passara muito antes (LURIA, 2006b, p. 181).

Observamos, assim, que a criança, nesse estágio de desenvolvimento da escrita, ainda não compreendeu sua função e utiliza uma letra repetidamente para representar sentenças diferentes. Essa fase será superada com o surgimento de uma nova fase no desenvolvimento da escrita. Luria (2006b) acentua que o desenvolvimento da escrita não se desenvolve em linha reta, pois, na medida em que a criança vai se apropriando das técnicas de escrita, será superado o estágio em que ela está e um novo estágio surgirá.

Os experimentos aplicados por Luria, destaca Vygotski (1995), permitiram compreender o caminho de desenvolvimento percorrido pelo desenvolvimento da escrita na criança, desde os rabiscos primitivos até a utilização dos signos linguísticos. Quando falamos em utilização dos signos, não estamos nos referindo a saber traçar as letras, pois Vygotski deixa claro que a criança que sabe traçar as letras, mas não compreende o mecanismo da escrita, está apenas reproduzindo movimentos. A criança começa a compreender os mecanismos da escrita, quando compreende que

o desenho não representa apenas coisas, mas que ele pode também representar a fala.

Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva a criança a escrever as letras. Desde o ponto de vista psicológico este feito equivale a passagem dos desenhos de objetos ao de palavras. É difícil determinar como se produz tal transição já que as investigações correspondentes ainda não atingiram determinados resultados este e os métodos de ensino da escrita comumente aceitos não permitem observar este processo de transição (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

A partir desse pensamento, Vygotski (1995) declara que os conhecimentos psicológicos naquele momento consideravam exageradas as conclusões dos experimentos realizados por seu grupo, no que se refere ao jogo, desenho e escrita. As pesquisas vigotskianas demonstraram que essas etapas se apresentam como diferentes momentos do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, apesar de os saltos e rupturas serem grandes de um momento a outro. Para Vygotski (1995, p. 197, tradução nossa), trata-se “de uma linha única na história da escrita que leva as formas superiores da linguagem escrita”. Essa forma superior se dá quando a criança compreende a relação entre a escrita e a fala, ou seja, compreende que por meio da escrita pode-se representar a fala.

Vygotski (1995) enfatiza que a verdadeira linguagem escrita se desenvolve passando-se do registro de objetos ao registro de palavras. O ensino escolar da linguagem escrita não só é responsável pela organização e desenvolvimento da escrita da criança como também pelo seu aperfeiçoamento. Assim, buscaremos no próximo capítulo estudar a organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, considerando que a mediação do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança e que o trabalho dele precisa estar bem organizado.

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança, desde as primeiras atividades, está diretamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sokolov (1969) exemplifica esse processo ao afirmar que a aprendizagem da leitura desenvolverá a atenção visual e auditiva, quando a criança precisará distinguir os sons e as letras. Para responder às questões levantadas pelo professor, a criança precisará da atenção e da percepção. Observamos ainda novas exigências ao uso da memória, pois a criança precisará fixar e recordar novos conceitos.

2.5 DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DAS ATIVIDADES ESCOLARES E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Como já foi destacado, é por meio da mediação do outro que a criança se apropria dos conhecimentos historicamente elaborados pelo homem, assim, não há como falar em desenvolvimento da criança em idade escolar sem abordar a mediação entre o conhecimento e o aluno por meio das atividades escolares, atividades estas que são organizadas e direcionadas pelo professor.

De acordo com Davídov (1988), ao discorrer sobre a atividade, Leontiev considerou importante esse estudo pela psicologia, visto que a atividade gera transformações na psique do indivíduo. Davídov explica que esse estudo desenvolvido por Leontiev consiste em analisar como os reflexos psíquicos se originam no processo da atividade, considerando que o psiquismo se apresenta como mediador dessa atividade, ou seja, ele é necessário para o desenvolvimento da atividade e se modifica por meio dela.

Antes de abordarmos as atividades escolares, propriamente ditas, buscamos compreender como os autores da psicologia histórico-cultural descrevem o processo de atividade. Assim, observamos que Davídov (1988, p. 28) inicia seu discurso pontuando que a essência da atividade é a abstração da prática humana que possui seu caráter histórico e social, ou seja, a atividade humana se dá de maneira social, na interação com o outro e com o mundo na apropriação do que foi produzido historicamente. O autor ainda destaca que a atividade sempre estará voltada a uma necessidade do sujeito, assim, este concentra seu pensamento no contato com objetos e outros indivíduos para a superação dessa necessidade. Davídov (1988, p. 29) explica que

A atividade do sujeito está sempre associada a certa necessidade. Sendo uma expressão da carência de algo experimentado pelo sujeito, a necessidade provoca sua tendência à busca, na qual se manifesta a plasticidade da atividade: sua semelhança às propriedades dos objetos existentes independentemente dela. Nesta subordinação ao objeto, nessa

semelhança a ele consiste a determinação da atividade humana por parte do mundo externo.

O que motiva a atividade humana é a necessidade associada a ela, ou seja, os motivos que levam o sujeito a realizar uma atividade. Para desenvolver determinada atividade, o sujeito precisará interagir com objetos. Ao superar a necessidade que motivou a atividade, surgem outras necessidades e conseqüentemente novas atividades precisaram ser desenvolvidas. A modificação da função da atividade foi um dos principais objetos de estudo para a compreensão do desenvolvimento psíquico, sendo este bem discutido por Leontiev (2004).

Para Leontiev (2004), em determinada época alguns tipos de atividades se mostram dominantes no processo de desenvolvimento psíquico da criança e se modificam em outro período. Sobre isso, o autor explica que cada estágio de desenvolvimento da criança está relacionado a sua forma de se relacionar com a realidade, caracterizando a atividade que se apresenta dominante em cada estágio.

A atividade dominante é aquela que apresenta maior capacidade de promover mudanças nas estruturas psíquicas da criança, no entanto Leontiev (2004) esclarece que ela não é a única que promove o desenvolvimento psíquico. O autor ainda deixa claro que não é a idade que determinará as características do estágio de desenvolvimento da criança, mas a realidade com a qual ela tem contato é que promoverá seu desenvolvimento cultural, determinando qual atividade é dominante em cada estágio do desenvolvimento psíquico.

Há na psicologia uma diferenciação entre a atividade externa e a atividade interna, assim, Davídov (1988) explica que, para Leontiev, a atividade interna é secundária, pois se forma no processo de interiorização da atividade externa. Em reciprocidade a atividade externa e a atividade mental interna fazem mediação entre o sujeito e o mundo. Sobre a relação entre atividade interna e atividade externa, Davídov (1988, p. 31, grifos do autor) destaca que “A atividade interna possui meios que permitem ao sujeito solucionar tarefas que não podem ser realizadas no plano da atividade externa e *vice-versa*”. Nesse sentido, o autor explica que a atividade externa se apresenta como primária, enquanto a atividade interna é secundária.

Analisando o processo de interiorização das atividades, Davídov (1988) pontua que é fundamental a internalização de aspectos sociais externos, sendo estes bastante destacados nos estudos de Vigotski. Nesse contexto, a atividade individual do sujeito tem como base a atividade coletiva, visto que é por meio dela que o homem

se desenvolveu e continua se desenvolvendo ao apropriar-se do que já foi produzido e, assim, produzir novos conhecimentos.

Os estudos dos autores da psicologia histórico cultural definem componentes que promovem o desenvolvimento da atividade do indivíduo, e podemos observá-los da seguinte maneira: “*necessidade* \leftrightarrow motivo \leftrightarrow finalidade \leftrightarrow condições para obter a finalidade (a unidade entre finalidade e as condições conformam a tarefa) e os componentes correlatos com aqueles: atividade \leftrightarrow ação \leftrightarrow operações” (DAVÍDOV, 1988, p. 32). Assim, o primeiro componente de determinação de uma atividade é a necessidade ou motivo para a realização da mesma, ou seja, o desenvolvimento de uma atividade está diretamente ligado à satisfação das necessidades do sujeito.

Para Leontiev (2004), a satisfação de uma necessidade promove mudanças psíquicas na criança, modificando sua atividade dominante. Nas palavras do autor,

[...] a mudança do tipo de atividade dominante da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (LEONTIEV, 2004, p. 315).

Para satisfazer suas necessidades, o sujeito precisará realizar ações que estejam de acordo com o que deseja. Davídov (1988) acentua que a ação se apresenta como segundo componente necessário para a realização de uma atividade, quando o sujeito definirá as operações que serão desenvolvidas no decorrer da mesma. Nesse sentido, o autor destaca que o motivo impulsionará a ação do sujeito em busca da satisfação de sua necessidade. Podemos conferir as palavras de Davídov (1988, p. 32):

Um determinado motivo incita uma pessoa a propor-se uma tarefa para assegurar a finalidade que, quando apresentada sob certas condições, requer a realização de uma ação para que a pessoa consiga criar ou adquirir o objeto que responde às demandas do motivo e satisfaça a necessidade. O procedimento e o caráter do cumprimento da ação dirigida a resolver a tarefa estão determinados pela finalidade desta. Por sua vez, as condições da tarefa determinam as operações concretas na execução da ação.

Dessa forma, o motivo da atividade se apresenta como fundamental durante a realização da mesma, pois, quando a atividade perde o seu motivo, muda sua estrutura e passa a ser apenas ações do sujeito sem finalidade.

Leontiev (2004, p. 315) destaca que “Nem todo processo é uma atividade”, caracterizando como atividade o processo que está diretamente ligado a necessidades do sujeito, ou seja, uma atividade deve apresentar um objetivo que motive sua realização. Com isso podemos refletir sobre o estudo escolar que, quando não apresentado um motivo de realização para o educando, não passa de ações mecânicas. É preciso que a atividade apresente um motivo, uma finalidade que leve o sujeito a estabelecer operações para atingir o objetivo.

Para que um processo seja considerado uma atividade, deve estar diretamente ligado às impressões psíquicas. Nesse sentido, Leontiev (2004) exemplifica a diferença entre a atividade e a ação como o fato de um adolescente que estuda para uma avaliação de história: quando o adolescente se interessa pelo conteúdo e realiza a leitura pela necessidade de saber, a leitura se apresenta como uma atividade que tem como necessidade a apropriação do conhecimento. No caso do adolescente que lê apenas para não ir mal na avaliação, sua leitura se apresenta como uma ação e não uma atividade, assim, a atividade do adolescente é a preparação para a avaliação.

Existe uma inter-relação entre a ação e a atividade, pois, conforme podemos observar em Leontiev (2004), a ação é um processo para aquilo que pretendemos de fato, é uma parte da atividade que não está ligada diretamente ao motivo da atividade. Apesar de a ação não ser atividade, ela pode vir a ser, no caso da leitura o aluno que pode iniciar sua leitura com o objetivo de ir bem na avaliação (até então a leitura se apresenta como ação) e ao se interessar pelo conteúdo, continuando pelo interesse no conteúdo (neste caso a leitura torna-se atividade). Assim, Leontiev (2004, p. 317) explica que “há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim do ato)”.

Davídov (1988) explica que o conceito de atividade está diretamente relacionado ao de consciência. O autor salienta que “o estudo da atividade deve ocorrer em íntima conexão com os processos de formação e funcionamento da consciência humana” (DAVÍDOV, 1988, p. 33). Nesse aspecto, a consciência está voltada para o indivíduo planejar suas ações naquilo que é possível ser realizado, ou seja, a consciência humana permite a projeção do futuro e organização das ações do sujeito para a solução de uma tarefa. Dessa forma, Davídov (1988) destaca que a psique é caracterizada pelo desenvolvimento de ações organizadas e determinadas por uma finalidade, ou seja, a psique humana está voltada à realização de ações para superação das necessidades que surgem ao longo de seu convívio social.

Davídov (1988) pontua que o homem possui muitas necessidades materiais e espirituais, assim, para satisfação destas, ele organiza os objetos que permitam, por meio da atividade, atingir seu objetivo. Explica que, “Para resolver a tarefa, o indivíduo tem que encontrar e testar a ação correspondente que, a seguir, deve ser produzida de fato, sendo sua realização controlada pela vontade expressa na atenção” (DAVÍDOV, 1988, p. 44). Para desenvolver sua atividade e satisfazer suas necessidades, primeiramente o indivíduo organiza mentalmente suas ações para tal realização, fato que o autor denomina de “plano interno da atividade”, enquanto a realização das ações dessa atividade é denominada de “plano externo da atividade” (DAVÍDOV, 1988, p. 44).

Diante da constatação de que são os motivos que determinam a existência de uma nova atividade, surge-nos o seguinte questionamento: O que motiva a criança na realização das atividades escolares? O primeiro a quem recorreremos para responder a essa questão foi Leontiev (2004) que aponta diferentes tipos de motivos que levam a criança a desenvolver suas atividades.

Para exemplificar os motivos que levam a criança a realizar seus deveres, Leontiev (2004) destaca que, quando uma criança realiza seus deveres para ir brincar, esse motivo não está ligado à atividade, mas à possibilidade de ir brincar. Nesse sentido, o autor explica que a criança quer realizar seus deveres para ir bem na escola, no entanto esse motivo não é suficiente para que ela resolva seus deveres. Nesse caso, cria-se outro motivo para que ela execute seus deveres, afirmando-se que “somente irá brincar, após concluir suas tarefas!”. Nascem novos motivos e “novos tipos de atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 318).

Conforme as considerações de Leontiev (2004), a princípio o motivo para a realização da atividade é obter autorização para brincar, no entanto, com o passar do tempo, observamos que a criança não fará a atividade apenas para ir brincar, como também para obter boas notas. Nesse momento, explica Leontiev, podemos observar que se produzira, novos objetivos para a realização das atividades. Dessa maneira, observamos que a compreensão dos novos motivos faz parte do processo de mudança no tipo de atividade, no entanto esse não é o único fator que promoverá essa mudança. Leontiev (2004) destaca que é necessária uma esfera de relações para que a criança possa avançar para o próximo estágio de desenvolvimento.

Está definido que a compreensão do motivo de uma atividade e a realização da mesma promovem transformações nas estruturas psíquicas da criança. Para compreender essas mudanças, Leontiev (2004) diz que primeiro precisamos

compreender as modificações que ocorrem nas ações que se realizam no desenvolvimento de uma atividade. Assim, o autor explica que, para que surja uma ação, é necessário que o sujeito conscientize o objeto e sua relação com o motivo da atividade no qual a ação está inserida. Ao desenvolver uma ação, a criança pode ser motivada por diversos fatores, no entanto o fim dessa ação será o de resolver a atividade à qual ela está ligada.

Leontiev (2004) acentua que uma mesma ação pode ser conscientizada de uma maneira por um sujeito e de maneira totalmente diferente por outro. Isso pode ser observado claramente no desenvolvimento das atividades em uma sala de aula. Tomemos como exemplo a interpretação de um texto que antes do direcionamento do professor é compreendido de maneiras diferentes pelos alunos, ou mesmo, uma situação problema que ainda que cheguem ao mesmo resultado, as ações para obtê-lo seguiram caminhos totalmente diferentes. Esse fato, como podemos observar em Leontiev (2004), se dá por diferentes formas de pensamento, percepção e linguagem dos indivíduos, visto que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de uma atividade. O pesquisador deixa claro que “Toda ação consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituída, interior de tal ou tal atividade que lhe permita as particularidades psicológicas” (LEONTIEV, 2004, p. 322).

Há uma relação recíproca entre o desenvolvimento psíquico da criança e o desenvolvimento das atividades, pois, segundo Leontiev (2004), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilita o desenvolvimento mais preciso das atividades. Por sua vez, o desenvolvimento da atividade, quando conscientizado pela criança, promove reestruturação das funções psíquicas. Isso permite observar notáveis mudanças nas características das funções psicológicas quando a criança entra na escola, visto que para o desenvolvimento das atividades escolares se faz necessária a ativação das funções psíquicas.

Davídov e Márkova (1987) buscam apresentar as relações entre a realização das atividades escolares e o desenvolvimento psíquico da criança. Os autores destacam que estudos realizados com crianças em idade escolar permitiram observar a necessidade de organização de atividades em que o foco não fosse apenas a manipulação do material mas também o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de resolução da atividade. As pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisadores da psicologia histórico-cultural propiciaram aos estudiosos levantar hipóteses sobre a influência das atividades nas transformações psíquicas da criança.

Como explicam Davídov e Márkova (1987), os estudos realizados por Leontiev demonstraram as modificações no pensamento teórico do aluno no processo de desenvolvimento de uma atividade. Davídov e Márkova (1987, p. 320, tradução nossa) asseveram que a atividade escolar deve criar condições para o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, a atividade deve se converter “em fonte para o autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social”. Dessa forma, no processo de atividade objetiva, o sujeito se comporta como agente de suas próprias ações e o professor será capaz de direcionar o processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Ao estudarmos as atividades escolares, precisamos ter clara a relação entre três conceitos: assimilação, desenvolvimento e ensino. A *assimilação* é definida por Davídov e Márkova (1987) como o processo de apropriação por parte do indivíduo do conhecimento historicamente produzido. Não há como contrapor o processo de assimilação e desenvolvimento, pois, assim como a apropriação dos conhecimentos e conceitos científicos promove mudanças nas estruturas psíquicas do sujeito, o desenvolvimento se apresenta como pressuposto para a apropriação de novos conhecimentos mais complexos. Com relação ao processo de assimilação, os autores destacam que, “claro, favorece a formação da consciência e do pensamento teóricos dos escolares” (DAVÍDOV; MÁRKOVA 1987, p. 104 tradução nossa).

O *desenvolvimento*, para Davídov e Márkova (1987), está diretamente ligado ao processo de ensino e se apresenta como reorganização das estruturas psíquicas. É justamente esse desenvolvimento que possibilitará à criança a capacidade de se apropriar de conhecimentos cada vez mais complexos. Assim, Davídov e Márkova (1987) asseveram que o desenvolvimento está diretamente relacionado ao processo de assimilação de novos conhecimentos, que se dá no processo de ensino.

Ao definir o processo de *ensino*, Davídov e Márkova (1987) destacam que esse sistema é responsável pela “organização” do processo de transmissão da experiência elaborada socialmente, sendo o principal responsável por esse processo o professor. Destacamos a palavra organização, pois as atividades escolares devem ser organizadas de acordo com o objetivo de desenvolvimento, previamente estabelecido pelo professor. Por isso Saviani (2005) destaca que o ensino escolar é “sistematizado” e o conhecimento, “elaborado”, pois as atividades não devem ser soltas e mecânicas e o conhecimento não pode ser qualquer conhecimento. Ao pensarmos em ensino

escolar, estamos tratando de atividades voltadas à transmissão do conhecimento científico que exija atividade mental do sujeito.

Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino e a forma de organização desta assimilação, aceita nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, os tipos de atividade, etc. dos que se apropria o indivíduo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 322, tradução nossa).

Essa assimilação não é feita de maneira passiva pelo aluno, mas é resultado de um processo em que o aluno, por meio das atividades e da mediação do professor, domina os conhecimentos. A assimilação dos conhecimentos não é individual, ou seja, o sujeito não se apropria de conhecimentos a partir de atividades individuais. Assim, Davídov e Márkova (1987) explicam que a assimilação se inicia primeiro no plano de atividade coletiva, ou seja, a assimilação tem sua gênese na interação do sujeito com outros.

O processo educativo é a forma universal de desenvolvimento do sujeito, visto que este está voltado à assimilação dos conhecimentos pelo aluno, processo fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Davídov e Márkova (1987) explicam que o ensino escolar deve assimilar a experiência elaborada, assim, o conhecimento deverá ser organizado como atividade de estudo. Por atividade de estudo compreendemos aquela que possui os componentes definidos por Leontiev (2004) que são as necessidades e os motivos, os objetivos, as condições e meios de seu alcance, as ações e operações. As atividades de estudo estão relacionadas a um conteúdo objetivo e têm como princípio a transformação das estruturas psíquicas do estudante, explicam Davídov e Márkova (1987).

Somente nas atividades de estudo encontramos objetivos voltados à assimilação de conhecimentos, pois em outras atividades a assimilação se apresenta como consequência do processo de interação entre o sujeito e o meio. Davídov e Márkova (1987) pontuam que Elkonin enfatizou que a principal diferença entre a atividade de estudo, ou seja, atividades escolares, consiste em que a finalidade desta é a transformação do sujeito e das coisas com que o sujeito tem contato. O autores explicam que o resultado da atividade de estudo deve ser o desenvolvimento psíquico do aluno e segue destacando que,

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ações na esfera de conceitos científicos e transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre esta base (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa).

Essa citação esclarece que a especificidade das atividades escolares não está voltada apenas ao domínio dos conhecimentos científicos, tampouco o domínio das ações para a resolução de tarefas, antes de tudo, o ensino está voltado às reestruturações psíquicas do sujeito.

Ao discorrer sobre a estrutura das atividades de estudo, Davídov e Márkova (1987) destacam que as atividades escolares estão voltadas a levar o estudante ao desenvolvimento ou domínio de novas ações relacionadas ao que está sendo estudado. Como exemplo podemos pensar em um aluno que não sabe realizar uma operação de adição seguindo as regras aritméticas, ainda que saiba realizar a operação utilizando recursos. Quando o professor lhe mostra que ele pode utilizar os números e o símbolo da adição para representar um problema, o aluno adotará uma nova ação para a resolução de suas tarefas, pois não utilizará apenas desenhos ou cubinhos do material dourado para somar. Davídov e Márkova (1987) explicam que essa mudança está relacionada à motivação do sujeito em realizar determinada atividade.

Davídov e Márkova (1987) pontuam que a atividade de estudo se apresenta como condição indispensável para o desenvolvimento psíquico da criança. O pensamento teórico está diretamente relacionado às atividades de estudo, ou seja, surge quando há a necessidade de organizar e estruturar os procedimentos e ações para a realização de determinada tarefa, que por sua vez está ligada a um conhecimento. Os alunos aprendem a enfrentar problemas relacionados a este e buscam diferentes caminhos para a solução de situações. Assim, podemos observar que “a atividade de estudo está orientada a formar nos alunos este tipo de pensamento teórico” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 329, tradução nossa).

Com base em experimentos e estudos realizados para a análise do desenvolvimento do pensamento teórico, Davídov e Márkova (1987) destacam que a perfeita organização e sistematização das atividades de ensino aumentam o número de crianças que dominam os componentes do pensamento teórico. Nessa direção, foram analisadas as evoluções da atividade de estudo, desde a entrada da criança na escola, indicando que as atividades se modificam de acordo com o desenvolvimento psíquico dos alunos. Nessa perspectiva, buscaremos analisar a seguir como podem ser

organizadas as atividades no processo de alfabetização, com o objetivo de desenvolvimento psíquico da criança.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA

Com o exposto até o momento, compreendemos que, ao entrar na escola, a criança passa por consideráveis mudanças em seu desenvolvimento psicológico. Podemos observar que a apropriação dos signos da linguagem escrita impulsionará seu desenvolvimento, visto que a escrita ampliará o contato da criança com os aspectos culturais.

Dessa forma, julgamos importante analisar os métodos de ensino da linguagem escrita, utilizados até o momento no Brasil, sendo eles separados em métodos tradicionais, que estão voltados à aquisição do código gráfico (analítico, sintético e misto), e os métodos que propõem alfabetização a partir do texto.

Por fim compreendemos que a organização das atividades e dos encaminhamentos metodológicos, voltados ao desenvolvimento da escrita a partir do texto, se apresenta como uma alternativa que supera os impasses dos métodos utilizados até o momento.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESCOLARES NOS DIFERENTES MÉTODOS

Diante da importância do processo de alfabetização para o desenvolvimento psíquico e social da criança, os métodos para levar a criança a se apropriar dos códigos linguísticos modificaram-se ao longo dos anos. A partir da proposta de estudo da importância da organização do trabalho docente para o desenvolvimento intelectual da criança é imprescindível compreender como este se organizou, a partir de diferentes propostas de ensino ao longo da história da educação brasileira.

Para dar início ao estudo dos métodos de alfabetização, precisamos antes compreender o conceito de alfabetização. Segundo as considerações de Soares

(2014), o termo “alfabetização” está relacionado à apropriação inicial da linguagem escrita, ou seja, tornar o aluno capaz de utilizar as letras como meio de comunicação. Os métodos de alfabetização se apresentam como direcionamento ao professor para sistematização do trabalho, buscando conduzir o aluno a se apropriar das técnicas de leitura e escrita. É comum no contexto atual encontrarmos, acoplado à palavra alfabetização, o termo “letramento”, que, segundo Maciel (2014), se apresenta não apenas como a apropriação dos códigos linguísticos, mas como a habilidade de utilização do conhecimento adquirido. Nesse caminho, alfabetização e letramento são conceitos que caminham juntos, visto que a criança precisará conhecer a organização da linguagem escrita e precisará saber utilizá-la como meio de comunicação, apropriação do conhecimento e registro de pensamentos.

Compreendendo a importância do processo de alfabetização para o início da escolarização da criança, os professores esbarram sempre na indagação: Como organizar o processo de alfabetização de maneira eficaz? Para auxiliar nesse processo, foram criados e reformulados ao longo da história da educação brasileira diferentes métodos de alfabetização. Não pretendemos analisar aqui os estudos a partir da vinda dos jesuítas ao Brasil, pois não é nosso objetivo o estudo histórico do processo de escolarização das crianças, mas a metodização de ensino da leitura e escrita. Assim, tomamos como ponto de partida os estudos de Mortatti (2000) que vem priorizando a análise do processo de alfabetização.

Ao longo de sua explanação da história dos métodos de alfabetização, Mortatti (2000) busca organizá-los em quatro momentos: o *primeiro momento*, apresentado pela autora, surgiu em meados da segunda metade do século XIX e caracteriza-se pelo ensino da leitura a partir das denominadas “cartas de ABC” e depois a leitura e escrita de documentos manuscritos. Mortatti (2006, p. 5) pontua que nesse período destacava-se o ensino a partir do método sintético, iniciando-se o processo de alfabetização “da parte para o todo”, ou seja, partia-se do ensino da letra e seus sons e posteriormente se ensinava a silabação. Com relação ao método sintético, Francioli (2012, p. 34) destaca que o ensino das letras era “conduzido em voz alta e cantando até que o aluno decorasse”.

Dando sequência em sua explanação sobre o processo histórico dos métodos de alfabetização, Mortatti (2000) toma como referência o ano de 1876 no qual era adotada a “cartilha Maternal”, popularmente conhecida como “método João de Deus”, que recebeu este nome por causa de seu criador, o poeta português João de Deus. A

partir do relatório apresentado por Antônio da Silva Jardim¹¹, o método da “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura” começou a ser divulgado a partir do ano de 1880. A autora enfatiza que Silva Jardim participou ativamente da divulgação do ideário positivista, em defesa da “renovação do pensamento e da vida social e política do país” (MORTATTI, 2000, p. 42).

A partir das considerações e discussões de Silva Jardim, Mortatti (2000) destaca que esse educador contribuiu com a divulgação de uma reflexão teórica que passou de sujeito para sujeito, principalmente entre os professores primários. Nesse processo destacam-se os professores paulistas que receberam formação na Escola Normal de São Paulo, constituindo uma classe sedenta para interferir nos caminhos e decisões relacionadas a educação. Em meio a esse processo, Silva Jardim “defendia uma educação útil, prática e racional aplicando ao estudo dos métodos de ensino o princípio de “concertar melhorando” (MORTATTI, 2000, p. 43, grifos do autor). Dessa forma propunha-se a reforma da educação, substituindo o antigo método de alfabetização, pelo novo, valorizando-se o passado como necessário para o presente.

De acordo com Mortatti (2000), as preocupações de Silva Jardim representam os anseios de uma época, que deseja reverter o atraso, assim, o método procura enfatizar a leitura de palavras, para depois analisar o valor fonético das letras. Nesse caminho, Silva Jardim considerava o método de João de Deus revolucionário. Além da cartilha de João de Deus, outros estudiosos produziram cartilhas e livros de leitura.

Segundo Mortatti (2000), no método sintético utilizado nesse primeiro período, a criança passava seis meses estudando as letras do alfabeto, para depois iniciar o processo de silabação, leitura e escrita de palavras. Dessa forma, o período de 1876 a 1890, conforme podemos observar nos apontamentos de Mortatti (2006), foi marcado pela disputa entre o método João de Deus e o método sintético, que era voltado à soletração, à fonética e à silabação.

Francioli (2012) destaca que por métodos tradicionais compreendem-se os métodos sintético, analítico e misto. A autora destaca que, quando utilizamos o termo “métodos tradicionais”, não estamos relacionando-os à “escola tradicional”, pois o método misto teve início na escola nova, estendendo-se até a escola tecnicista.

Nas análises de Mortatti (2006), o segundo momento teve início após a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, com o intuito de que se estendesse aos

¹¹ Professor de português da Escola Normal de São Paulo, defensor e divulgador do método João de Deus, tendo como objetivo combater os métodos sintéticos.

demais Estados brasileiros. A reforma apresentava defesa aos novos métodos, destacando-se o método analítico que se disseminou pelos Estados brasileiros por meio dos professores normalistas. De acordo com Mortatti (2000), um dos principais defensores desse método foi Arnaldo de Oliveira Barreto, que após a Proclamação da República assumiu cargos de administração educacional, atuando na assessoria e produção de materiais que visavam à divulgação do novo método.

Ao discorrer sobre o método analítico, Francioli (2012) e Mortatti (2006) apontam que o processo de alfabetização se modificou, iniciando então não mais pelas letras, mas pelo todo, ou seja, o processo iniciava-se a partir de palavras, frases e historietas. Nesse caminho, Mortatti (2006) acentua que, para atender a esse método, as novas cartilhas começaram a apresentar atividades de acordo com os encaminhamentos voltados ao método analítico.

Mortatti (2000) destaca que nas décadas de 1890 e 1900 escolas que defendiam o método analítico foram se disseminando pelo Estado de São Paulo e outros Estados. Como forma de institucionalizar o método nas escolas, foram expedidos os documentos: “Como ensinar leitura e linguagem nos diversos anos do curso preliminar” e “instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico” (MORTATTI, 2000, p. 83).

O segundo momento estendeu-se até aproximadamente 1920, enfatizando ainda o ensino inicial da leitura, pois o ensino da escrita era compreendido como atividades de caligrafia. Apesar de os professores considerarem o método analítico lento, a sua obrigatoriedade na escola perdurou até a “reforma Sampaio Dória”, proposta como “autonomia didática (MORTATTI, 2006, p. 7). Com relação à referida reforma, Francioli (2012) destaca sua abrangência e relevância para a difusão dos ideários escolanovistas que passaram a defender um novo método, conhecido como analítico-sintético ou misto.

De acordo com Francioli (2012), o método misto se manteve nas escolas por cerca de cinco décadas, ou seja, de 1920 a 1970. Esse período de utilização do método misto Mortatti (2000) define como terceiro momento, marcado pela tentativa de conciliação entre os métodos analítico e sintético. Em todos os métodos apresentados até o momento a escrita estava voltada a exercícios repetitivos de coordenações motora, visomotora e áudiomotora, que tinham como objetivo o desenvolvimento das habilidades de caligrafia e ortografia da criança.

De acordo com Francioli (2012), nesse momento a educação brasileira passava por um momento de efervescência, com o movimento dos pioneiros da Escola Nova. A autora destaca que todo discurso desse movimento se opunha ao que vinha antes dele, acreditando que os métodos utilizados até então “estavam baseados num ensino coercitivo, por isso geravam a obediência e a submissão dos alunos à vontade do professor” (FRANCIOLI, 2012, p. 37).

A desvalorização do método nesse período é decorrente da disseminação de novas bases psicológicas da alfabetização por meio do livro “Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, escrito por Lourenço Filho (MORTATTI, 2006, p. 9). Os testes apresentados nesse livro buscavam medir a maturidade psicológica da criança para o processo de alfabetização. Os resultados dos testes indicavam qual nível de sala de aula a criança deveria frequentar, pressupondo um ensino homogêneo.

Com relação a essa prática, Francioli (2012) acentua que, para os escolanovistas, o fracasso escolar era decorrente das diferenças de níveis de maturidades entre as crianças. Dessa forma, Mortatti (2000) assevera que os métodos de alfabetização estavam voltados ao nível de maturidade da criança.

Nesse contexto, passaram a ser produzidas cartilhas que adotavam o método misto, acompanhadas de um manual para o professor ensinar. Mortatti (2006) analisa que o processo de alfabetização continuava sendo considerado um processo de desenvolvimento das habilidades caligráficas e ortográficas, porém necessitando de um período preparatório, que exigia atividades visomotoras, áudiomotoras, discriminação, dentre outras. Esse método partia do todo, como podemos observar no método analítico, e voltava aos passos do método sintético do som, sílaba, palavra e frase. Com relação a este processo, podemos observar os aspectos apontados pela Mortatti (2000, p. 178):

1. Percepção de pequenas frases como um todo.
2. Reconhecimento de elementos comuns, nessas frases.
3. Reconstrução de tais elementos em novas unidades.
4. Aquisição de conveniente atitude de compreensão do texto.
5. Reconhecimento das sílabas e letras e seu valor.
6. Leitura lenta e hesitante, mas correta.

A desvalorização dos métodos de alfabetização, ou seja, da atividade de ensinar, conforme aponta Francioli (2012), ultrapassou a década de 1970, que seria o limite do terceiro momento, defendido por Mortatti (2000).

O *quarto momento*, apresentado por Mortatti (2000), denominado pela autora de “desmetodização”, tem como referência o surgimento do “construtivismo” a partir da década de 1980. No ano de 1983 passou a ser implementado o projeto do ciclo básico, que, segundo Mortatti (2000), buscava reorganizar a estrutura curricular em ciclos de alfabetização. Essa nova organização previa o remanejamento dos alunos de acordo com o rendimento e dificuldades destes. De acordo com a autora, a base para essa nova organização do processo de alfabetização foi o construtivismo,

O construtivismo, destaca Mortatti (2006), chegou ao conhecimento dos educadores brasileiros por meio dos estudos da pesquisadora argentina Emília Ferreiro, mas não se apresentava como um método, pois propunha abandonar os métodos tradicionais e as cartilhas. A teoria de Ferreiro está pautada na psicologia genética de Jean Piaget, do qual ela foi orientanda, cuja preocupação com os métodos é deslocada para o processo de aprendizagem. De acordo com Mortatti (2000), os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky estão pautados em “dois marcos conceituais – a teoria da linguagem N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget [...]” (MORTATTI, 2000, p. 264). Dessa forma, para os construtivistas, a linguagem escrita é um processo que se inicia muito antes de a criança entrar na escola e segue uma linha de evolução regular.

Mortatti (2000) destaca que, após investigações com crianças entre quatro e seis anos, Ferreiro e Teberosky declararam que não objetivavam a defesa de um ou outro método ou prática de ensino, apenas defendiam a ruptura com os métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita. Um dos pontos defendidos pelas pesquisadoras citadas por Mortatti (2000) é a questão da maturidade da criança para o processo de alfabetização.

Para Mortatti (2000), ao se desmetodizar o processo de alfabetização, questionando a utilização de cartilhas, iniciou-se um processo de convencimento dos educadores sobre a importância da institucionalização do construtivismo. Nesse momento o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a distribuir livros com base construtivistas aos alunos da rede pública. Nesse sentido, Francioli (2012) destaca que os manuais distribuídos pelo PNLD buscavam orientar os professores na adequação do processo de alfabetização a partir das propostas construtivistas. Nesse contexto,

observamos uma disputa, ainda que não declaradamente, entre os defensores do construtivismo e os adeptos dos métodos tradicionais.

As cartilhas produzidas para o construtivismo eram apenas para consulta do professor no momento de organização das atividades. O construtivismo não apenas se institucionalizou naquele momento como até hoje se mantém presente nas políticas públicas de educação, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diferente do que observamos nos métodos tradicionais, o processo de aprendizagem para os construtivistas “fica a cargo do sujeito” (FRANCIOLI, 2012, p. 39). Assim, o processo de alfabetização ocorre a partir da construção psíquica individual, ou seja, o desenvolvimento psicológico para os construtivistas é espontâneo. Nesse quarto momento, apresentado por Mortatti (2000), a ênfase do processo de alfabetização está em quem aprende e como aprende.

Em seus estudos, Facci (2004) apresenta uma análise sobre o construtivismo, a educação e o trabalho do professor. De acordo com a autora, os defensores dessa corrente teórica têm como principal pesquisador e considerado o pai do construtivismo, o psicólogo suíço Jean Piaget. As práticas pedagógicas que se pautam no construtivismo defendem a ideia de que a criança construirá seu próprio conhecimento, ou seja, o professor se apresenta como facilitador ou organizador do processo.

Ao discorrer sobre o professor no construtivismo, Facci (2004) destaca que a este incumbiu o papel de encorajar os alunos e aceitar sua iniciativa, seus questionamentos eram acerca do conhecimento dos alunos. O processo de ensino estava voltado completamente à vontade do aluno, a aprendizagem do indivíduo partia dele mesmo e “A única coisa que os professores não devem fazer, pode-se concluir, é transmitir conhecimentos” (FACCI, 2004, p. 116).

Podemos observar que a organização do processo de alfabetização modificou-se consideravelmente ao longo do percurso histórico da educação brasileira. No entanto as mudanças não deram conta de superar o fracasso no processo de apropriação da linguagem escrita. Dessa forma, o papel do professor, do aluno e a organização das atividades modificaram-se de acordo com as ideologias que ganhavam espaço em cada período histórico. Nos quatro momentos que apresentamos, não referenciamos o processo de alfabetização, voltado à teoria histórico-cultural, visto que a seguir discorreremos em defesa da organização das atividades de alfabetização, com base em Vigotski e seus colaboradores.

3.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Enquanto professor dos anos iniciais do ensino fundamental, temos observado que a prática docente no processo de alfabetização tem se mostrado desnordeada, e os professores se veem presos aos encaminhamentos dos livros didáticos ou buscam atividades em coleções de atividades que muitas vezes estão voltadas a uma apropriação mecânica da linguagem escrita.

Ao discutirmos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, apresentamos a importância do desenvolvimento da fala na criança. Segundo Sérkez e Martins (1996), o desenvolvimento da linguagem oral, nesse momento, se apresenta como pressuposto importante para a apropriação da escrita, uma vez que a criança é considerada alfabetizada quando compreende que “a escrita representa a fala” (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 17).

Conforme observamos em Davíдов e Márkova (1987), as atividades devem apresentar um motivo para criança, assim, atividades mecânicas não proporcionam o mesmo desenvolvimento que atividades objetivamente organizadas. Por isso mesmo, no início do processo de alfabetização, é preciso que as atividades escolares sejam objetivas, voltadas ao desenvolvimento intelectual da criança. Sobre essa constatação, Sérkez e Martins (1996) pontuam que há décadas está cristalizado nos professores que o processo de apropriação da linguagem escrita deve iniciar-se pela união das letras e sílabas.

Ao analisar os métodos de alfabetização tradicionais, que apresentamos no item 3.1, observamos que o automatismo das tarefas não proporciona o desenvolvimento da escrita na criança da mesma maneira que atividades que exigem do indivíduo constante contato e reflexão sobre os conceitos linguísticos. Assim, consideramos necessária a organização das atividades escolares, voltadas à apropriação da escrita como função social, pois estas impulsionarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, visto que irão muito além da tarefa de unir letras e sílabas. Nesse sentido, recorreremos a Davíдов e Márkova (1987), Leontiev (2004) e Vygotsky (2005) que postulam que a apropriação da linguagem escrita se apresenta como um divisor de

águas no processo de desenvolvimento cultural e psíquico da criança, sendo a mediação do professor fator determinante nesse processo.

Sérkez e Martins (1996) destacam a necessidade da superação dos métodos de alfabetização que estão voltados ao desenvolvimento apenas de habilidades motoras. As autoras destacam ainda que, apesar de haver uma gama de estudos pontuando a necessidade de alfabetizar a partir de textos, ainda há grande defasagem na abordagem metodológica para respaldar a prática docente. Pautando-se no trabalho apresentado por Sérkez e Martins (1996), buscaremos apresentar possibilidades de organização do trabalho docente no processo de alfabetização, voltado ao desenvolvimento intelectual da criança, tendo como base teórica a psicologia histórico-cultural.

Consideramos fundamental apresentar anteriormente o percurso dos métodos de alfabetização no Brasil, buscando possibilitar a observação das diferenças nos direcionamentos pedagógicos nas diversas perspectivas de alfabetização. A organização do processo de alfabetização, a partir de texto, pode ser observada no método construtivista, que tem como princípio do estudo da escrita os textos produzidos pelos alunos. Sérkez e Martins (1996) alertam que, ao tomar o texto do aluno, não apresentaremos a este subsídios para análise e reflexão dos conteúdos linguísticos, que são fundamentais para o desenvolvimento da escrita na criança.

O trabalho a partir do texto vai além do desenvolvimento da habilidade de utilização de letras e sílabas, pois está voltado ao trabalho com texto coletivo, análise linguística do texto impresso e análise linguística de textos dos alunos. Assim, a proposta de organização do processo de alfabetização, apresentada por Sérkez e Martins (1996), propõe o ensino da leitura e da escrita primeiro a partir de textos literários por quem já possui domínio da linguagem escrita, porém não descarta a realização de estudos com textos produzidos pelo aluno. Dessa forma, as autoras salientam que “as evidências comprovam a necessidade de se direcionar o trabalho, não só com vista ao estudo do sentido do texto, mas também para a reflexão do código utilizado no registro, na veiculação das ideias” (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 10). Esse método rompe com o ensino tradicional, privilegiando a “significação e códigos” como unidade indissociável, ou seja, o método busca estabelecer significados à leitura e escrita, sem deixar de lado o estudo dos códigos linguísticos.

De acordo com os autores da psicologia histórico-cultural, a apropriação do conhecimento tem como ponto de partida o que já foi produzido historicamente pela

humanidade. Assim, Sérkez e Martins (1996) destacam que os textos a serem utilizados devem contemplar as normas linguísticas como pontuação, paragrafação, concordâncias verbal e nominal, espaçamento entre as palavras, argumentação e ortografia. Com isso, busca-se superar a superficialidade do ensino da leitura e da escrita na escola.

Quando pensamos em organização do processo de alfabetização sob a perspectiva aqui defendida, consideramos que o professor possui papel fundamental nesse processo, pois, conforme destacam Sérkez e Martins (1996), o professor é o responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno, visto que este ainda não sabe ler. Dessa forma, todas as atividades que serão apresentadas a seguir exigem, primeiro, a apresentação do texto pelo professor e posteriormente a análise linguística, em que serão analisadas as partes do texto até se chegar ao estudo do interior da palavra.

Para Sérkez e Martins (1996), toda proposta de alfabetização que tenha como base a psicologia histórico-cultural deve incluir em seus encaminhamentos o trabalho com imagens. As autoras destacam que a criança já realiza representações em suas brincadeiras de faz de conta, porém com o direcionamento feito pelo professor, o aluno perceberá que uma ideia ou objeto podem ser representados de diversas maneiras, como na escrita os objetos e ideias são representados por palavras.

Todas as atividades que serão aqui apresentadas foram desenvolvidas com alunos em processo de alfabetização, iniciando com alunos do primeiro ano ao longo de 2015 e dando sequência com os mesmos alunos no segundo ano em 2016. Porém não é nosso objetivo apresentar o desempenho do aluno no decorrer desse processo, mas uma orientação para a organização das atividades escolares, buscando superar a aprendizagem mecânica da linguagem escrita. O trabalho a partir do texto tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade da criança em utilizar a escrita como forma de comunicação, ou seja, compreender a função social da escrita.

As atividades aqui propostas estão relacionadas ao processo de alfabetização e se iniciam no primeiro ano do ensino fundamental, no entanto o trabalho de leitura e interpretação de imagens pode ser trabalhado com a criança desde a educação infantil e se estender para além do processo de alfabetização.

A primeira atividade que propomos, para exemplificar o exposto acima, é a representação de ideias por meio de gestos, imitação de sons, desenhos, fala e escrita. Assim, Sérkez e Martins (1996, p. 22) utilizam adivinhas como suporte para a realização

dessa atividade. O professor deverá realizar a leitura das adivinhas para os alunos e solicitar a representação das respostas, por meio de gestos, imitação do som do trem, desenho, fala e escrita:

Figura 1 – Atividade: adivinha

QUEM SOU?
SUBO MORRO, DESÇO MORRO
SEMPRE NOS TRILHOS A ANDAR
LEVO CARGA, LEVO GENTE
E ESTOU SEMPRE A APITAR.
QUEM SOU?
(TREM)
(SANDRA BOZZA)

Fonte: Sérkez e Martins (1996, p. 22).

No decorrer dessa atividade o professor deverá estimular a atenção dos alunos por meio das dicas da adivinha. O objetivo dessa atividade é levar o aluno a perceber que podemos representar um mesmo elemento de diferentes maneiras, entre elas, o desenho é uma alternativa. Ao representar uma ideia por meio de desenho, a interferência do professor é fundamental, destacam Sérkez e Martins (1996), pois, ao aplicar uma atividade em que exija que o aluno desenhe, ainda que este não esteja relacionado a um texto, como no exemplo acima, ou seja no caso do conhecido desenho livre, o desenho é livre para o aluno, porém o professor precisa acompanhar a sua realização, fazendo questionamentos que levem o aluno a perceber elementos inadequados ou mesmo a falta deles em seu desenho como cores, expressão facial, linha de base (terra, mar, grama), o colorido do horizonte que representará as condições climáticas, a utilização de recursos que evidenciam movimentos e emoções, detalhes menores em roupas ou no espaço.

Ao explicar o trabalho com desenhos, Sérkez e Martins (1996) respondem a uma questão sempre levantada pelos professores: Não será trabalhada a coordenação motora? O trabalho apresentado aqui, além de promover o desenvolvimento intelectual, desenvolverá as habilidades motoras da criança, assim, as autoras asseveram que, ao trabalhar com desenhos, “[...] estaremos trabalhando adequadamente o desenvolvimento de habilidades essenciais, como coordenação motora fina,

organização espaço-temporal, discriminação visual e outras” (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 31). Assim, serão trabalhadas as habilidades dos alunos, mas não de maneira mecânica como nos métodos tradicionais.

Para dar continuidade a esse trabalho de representação e leitura de imagens, o professor poderá utilizar outras adivinhas e também trabalhar com a leitura de símbolos com que temos contato diariamente e que, apesar de não possuírem palavras, compreendemos as suas orientações. Assim, o professor poderá explorar as ideias expressas em placas, setas de direção e sequência de imagens.

Figura 2 – Atividade: placa com símbolo da reciclagem



Fonte: Placas Online (2016).

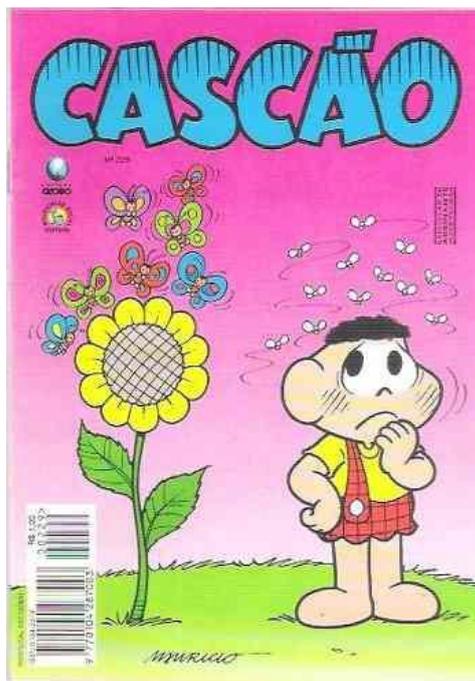
No caso dessa placa, os alunos em geral associarão o símbolo ao lixo, considerando que a imagem é vista geralmente em lixeiras. Nesse caso, o trabalho do professor não poderá se limitar a dizer aos alunos que o símbolo representa a reciclagem. A palavra “reciclagem” em si não representará significado aos alunos, é necessário que o professor nesse momento explique o conceito de reciclagem e a importância de se reciclar o lixo. Com isso, o professor atribuirá sentido à palavra “reciclagem” que até então era abstrato para a criança. Observamos que, para Sérkez e Martins (1996), o trabalho com imagens permite ao aluno a atribuição de significado ao código, ou seja, por meio dessa atividade será feita a relação “código x significado”.

Sérkez e Martins (1996) propõem a leitura e análise de imagens dentro de um contexto em que o professor poderá observar e estimular a atenção e a percepção dos alunos quanto a elementos expressivos dos personagens, aspectos do local em que a cena acontece, local e conflito. Com essa atividade é possível trabalhar com os alunos elementos de uma narrativa, no entanto o professor precisa compreender o objetivo dessa atividade, considerando que o trabalho é realizado na oralidade e sob seu direcionamento. Além da necessidade de observar a imagem, o aluno precisará

direcionar sua atenção voluntária e percepção auditiva aos questionamentos do professor, ou seja, não somente o ato de observar os elementos da imagem, mas também a mediação do professor está voltada ao desenvolvimento psíquico da criança.

Observemos, então, a imagem apresentada por Sérkez e Martins (1996) e os direcionamentos sugeridos pelas autoras:

Figura 3 – Capa de um gibi da turma da Mônica



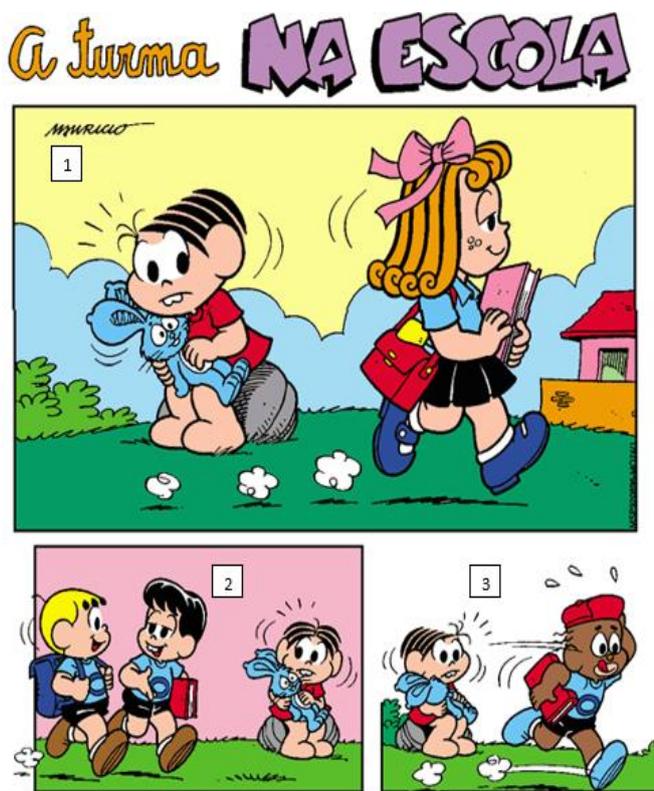
Fonte: Guia dos Quadrinhos (2016).

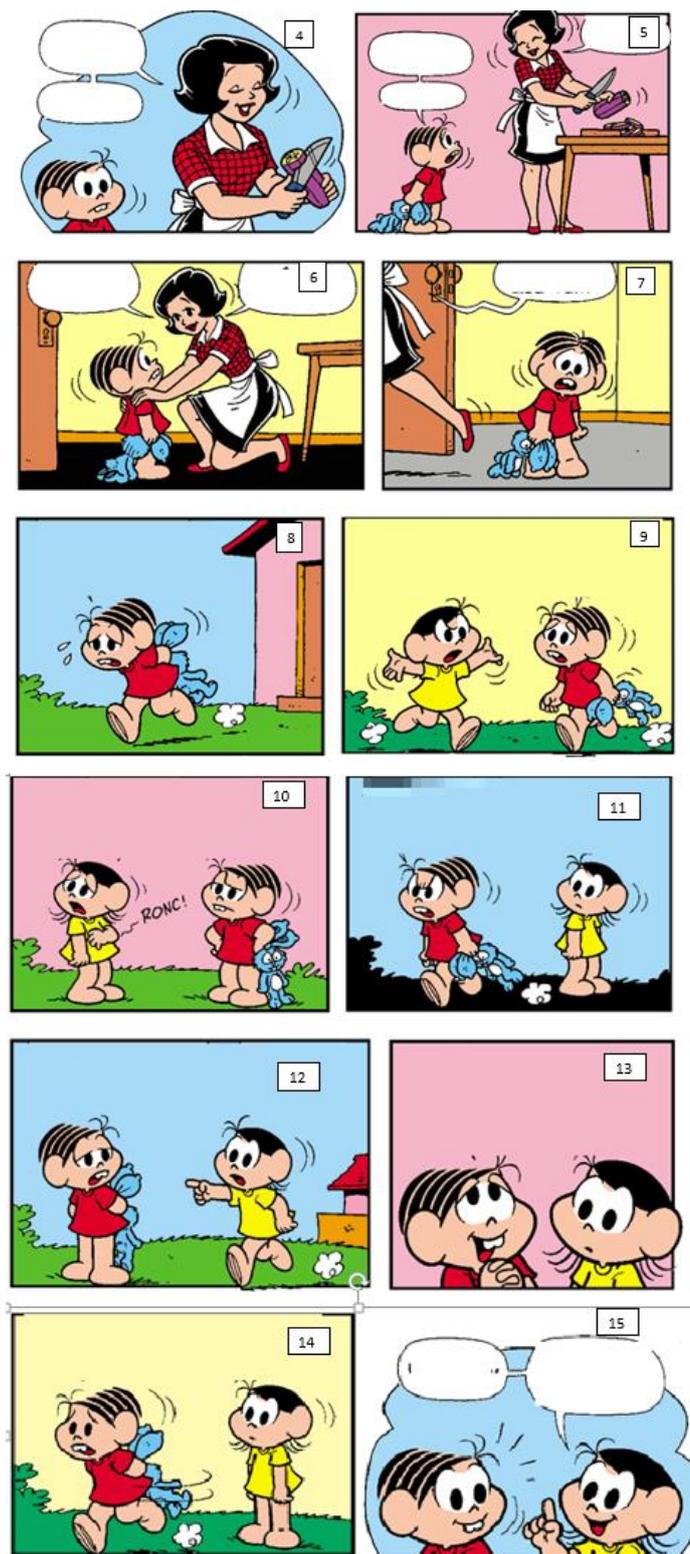
Para a análise das ideias e elementos narrativos, presentes nessa capa, o professor poderá chamar a atenção dos alunos para os seguintes aspectos: a) o personagem utilizado nessa imagem é bastante conhecido nas histórias da turma da Mônica. Quem é ele?; b) Qual o motivo de a flor estar atraindo borboletas, enquanto o Cascão só atrai moscas?; c) Qual a diferença entre os traços que representam os movimentos das borboletas e o das moscas? O que eles indicam?; d) O que demonstram os traços inclinados nas bochechas do Cascão?; e) O que podemos observar na expressão facial do Cascão e na posição de sua mão esquerda?; f) Como o Cascão poderia evitar a presença das moscas?; g) Diante das observações já apresentadas, podemos agora apontar o conflito representado na imagem. Qual é o conflito?; h) Agora que encontramos o conflito, precisamos apresentar possíveis soluções para este. O que o Cascão poderia fazer para resolver seu problema?

Algumas das questões levantadas acima estão baseadas no trabalho apresentado por Sérkez e Martins (1996) e outras acrescentamos para enriquecer a análise e estimular ainda mais a atenção e a percepção da criança. Para a realização dessa atividade, sugerimos a projeção da imagem com multimídia, assegurando, assim, que os alunos participem, juntos, desse momento, quando o professor direcionará a reflexão sobre os diferentes elementos presentes na imagem os quais pretende trabalhar.

Sérkez e Martins (1996) destacam que as histórias em quadrinhos são fontes riquíssimas para o estudo de representação de ideias por meio de desenhos, em que podemos observar como uma história pode ser representada e bem compreendida, mesmo sem a utilização de texto escrito. Essa é uma possibilidade de organização da atividade de leitura de história em quadrinhos, sem texto. Os quadrinhos foram enumerados para facilitar a localização e análise de cada um.

Figura 4 – Atividade: história em quadrinhos





Fonte: Adaptada pelo autor de Mediadores da Leitura (2011).

Assim como nos trabalhos apresentados anteriormente, o direcionamento dado pelo professor se apresenta como pressuposto indispensável para a realização dessa

atividade. Para o desenvolvimento dessa atividade, sugerimos a análise dos seguintes aspectos:

- a) No primeiro quadrinho a Mônica estava sentada observando o movimento de algumas crianças. Para onde estas crianças estavam indo? O que indica o local para onde estas crianças estão se direcionando?
- b) A expressão facial das crianças dos quadrinhos 2 e 3 demonstra como estas estão se sentindo ao ir para escola. Que sentimento é esse, que pode ser observado na face dessas crianças? E a Mônica, como está sua expressão nesses mesmos quadrinhos?
- c) Nos quadrinhos 2 e 3 as crianças estão em movimento, quais são os símbolos que evidenciam o movimento das crianças?
- d) Nos quadrinhos 4 e 5, Mônica foi falar com sua mãe. Que ação sua mãe estava realizando? Em que local da casa ela estava? Observe a expressão em seu rosto! Como a mãe de Mônica estava se sentindo?
- e) A conversa que Mônica teve com sua mãe lhe trouxe um resultado favorável? Qual a expressão da Mônica que lhe permitiu chegar a essa conclusão?
- f) Após perceber a decepção e insistências de Mônica, qual foi a atitude que sua mãe tomou? Mônica ficou satisfeita com o diálogo com sua mãe? Observe os quadrinhos 6 e 7.
- g) Além das expressões faciais, o que mais podemos observar que indica a decepção de Mônica nos quadrinhos 7 e 8?
- h) No quadrinho 8 podemos observar que Mônica está caminhando, qual símbolo demonstra que Mônica está em movimento?
- i) No quadrinho 9 Mônica se encontra com sua amiga Magali. Por que Magali não está na escola? Qual expressão de sentimento observamos na face de Magali?
- j) No quadrinho 10 a expressão de Magali modifica-se, indicando que ela se aborreceu. Por que Magali se aborreceu? Na imagem aparece a palavra “Ronc”, o que ela quer dizer? Esse foi o motivo do aborrecimento de Magali?
- k) Por que Mônica virou as costas para Magali e saiu andando? O que demonstra que Mônica estava zangada? Elas estavam aborrecidas pelo mesmo motivo?

- l) No quadrinho 14 Mônica conta para Magali sua vontade de ir para a escola. Qual a expressão de Mônica ao falar sobre a tão sonhada escola?
- m) No quadrinho 15 Magali teve uma ideia. O que demonstra que ela queria falar sua ideia para Mônica?
- n) De acordo com a expressão da Mônica, como ela recebeu a ideia da Magali?
- o) Agora que observamos todas as imagens, você já consegue responder: A história está acontecendo de dia ou a noite? Quais locais podemos observar nas imagens?
- p) Ainda que a história não possua texto, podemos compreender o que estava acontecendo nas imagens. Qual o conflito gerador dessa história? Foi solucionado?
- q) Se a história tivesse sido criada por você, qual seria seu desfecho?

De acordo com os apontamentos de Sérkez e Martins (1996, p. 26), o trabalho com imagens se apresenta como fundamental para o desenvolvimento da criança, considerando que “numa primeira instância, é através dele que o aluno poderá compreender a possibilidade de registrar graficamente suas ideias”. Por meio desse trabalho o professor trabalhará com um dos problemas destacados por Lemle (2000), ao discorrer sobre o que o alfabetizando precisa saber. A questão à qual estamos no reportando aqui é a compreensão da existência de símbolos que representam alguma “coisa” e que não são esta “coisa” propriamente dita, são símbolos criados para representar.

Lemle (2000) assegura que o primeiro aspecto que precisa ser compreendido pela criança é que as letras representam sons. Para quem já se apropriou da linguagem escrita há algum tempo, essa tarefa parece fácil, no entanto, para a criança compreender que as letras estão representando a fala, primeiro elas precisam compreender o conceito de símbolos. Nesse sentido, o trabalho apresentado acima se mostra como pressuposto para o processo de alfabetização, uma vez que ele trabalhará com a criança o conceito de símbolo. Com relação aos símbolos, podemos observar que a autora destaca que

A ideia de símbolo é bastante complicada. Uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada. Tomemos alguns exemplos de símbolos. Cor vermelha, no sinal de trânsito, simboliza a instrução *Pare*. A cor verde simboliza a instrução

Ande. O dedo polegar voltado para cima simboliza a informação *Tudo bem* (LEMLE, 2000, p. 7-8, grifos do autor).

Os exemplos citados pela autora nos permitem observar as relações entre os símbolos e as “coisas” que eles representam. A criança que não compreende essa relação, dificilmente compreenderá a relação entre letra e fala. Por isso o trabalho com representações e imagens é importante para a criança no início e durante o processo de alfabetização.

Além da questão discutida acima, Lemle (2000) também destaca que a criança em processo de apropriação da linguagem escrita apresenta bastantes dificuldades em distinguir as letras do alfabeto, pelas semelhanças entre elas. Com isso, as atividades no decorrer do processo de alfabetização deverão exigir bastante atenção e percepção da criança, não podendo ser automáticas e mecânicas. O professor deverá estimular a atenção e a percepção da criança não somente para a distinção das letras do alfabeto, como também os sons.

A escrita deve ser trabalhada na criança enfatizando toda a sua organização, assim, o professor não deve limitar seu trabalho à reprodução das letras do alfabeto, como se fossem os únicos componentes da linguagem escrita. Sérkez e Martins (1996) deixam claro que o professor não deve basear o processo de alfabetização nas letras do alfabeto e união de sílabas, no entanto acentuam a importância de se apresentar o alfabeto à criança logo no início do processo de alfabetização. O alfabeto deverá ser apresentado nos quatro tipos de letras, dando ênfase à letra caixa alta. Como tradicionalmente observamos nas escolas, o alfabeto deverá estar fixado na parede, para que o aluno o tenha como suporte nos momentos de leitura e da produção escrita.

Sérkez e Martins (1996) indicam que um dos desafios encontrados no processo de alfabetização é que, além de dominar o processo de escrita de palavras, a criança compreenda a função da escrita como fonte de comunicação e organização de ideias. Nesse aspecto, observamos durante nossa trajetória nos anos iniciais que a grande angústia dos professores está em conseguir desenvolver no aluno habilidades de escrita de bons textos, além da interpretação dos mesmos. Para as autoras, a escrita, como instrumento produzido historicamente pelo homem, não está sendo aplicada adequadamente, inibindo o bom desenvolvimento do conhecimento. Nessa direção, é indispensável que o aluno compreenda a importância da escrita e onde ela é utilizada em nossa sociedade. Para Sérkez e Martins (1996), essa compreensão é

responsabilidade do professor, por isso o trabalho deve estar voltado não somente à leitura de textos de diferentes tipologias, como também à produção de textos.

Sérkez e Martins (1996, p. 32) destacaram naquele momento que “é mais do que o momento de reverter esse placar”. Dez anos se passaram desde a publicação desse material e o que percebemos é que os professores continuam com metodologias mecânicas e os alunos continuam não lendo e não escrevendo, ou seja, continuamos “formadores de um país não-leitor, não-escriptor”, como destacam Sérkez e Martins (1996, p. 32). Esse fato pode ser comprovado quando observamos os resultados do SAEB¹² 2015 de língua portuguesa, em que a maioria das escolas públicas ficaram abaixo da média nacional. Para reverter esse quadro, é preciso que o processo de alfabetização esteja pautado em atividades consistentes que estejam voltadas a práticas de leitura e escrita em suas diferentes funções, visando à superação de atividades mecânicas e sem significado para a criança.

Quando Sérkez e Martins (1996) afirmam que o professor precisa trabalhar com a leitura e a escrita em suas diferentes funções, elas estão referindo-se ao estudo e reflexão em sala de aula de textos de diferentes tipologias, sempre encaminhando para a produção escrita, respeitando os parâmetros da língua portuguesa. A produção de textos coletivos se apresenta como forte instrumento para que o aluno compreenda a função da escrita, ou seja, que a criança perceba que a escrita pode ser utilizada para representar as nossas ideias e a nossa fala. É por meio da escrita de textos coletivos que a criança é introduzida no mundo da escrita, atribuindo significado a esta.

O professor, ao realizar o registro no quadro, deverá conduzir a atenção dos alunos à utilização dos elementos da linguagem escrita, como letras, espaços, sinais de pontuação, acentuação, sequência de ideias, paragrafação. O aluno precisa conhecer o objetivo do texto produzido, assim, ao encaminhar bilhete aos pais, o professor poderá produzi-lo com os alunos, dando ênfase ao motivo dessa produção e para quem ela é destinado. Além do bilhete aos pais, o cabeçalho é registrado diariamente nos anos iniciais. Para isso, sugerimos a sistematização deste em forma de relato, propiciando ao aluno perceber como as ideias podem ser organizadas, obedecendo às normas da linguagem.

Sérkez e Martins (1996) destacam que algumas atividades apontadas já são realizadas em sala de aula, no entanto falta clareza dos professores quanto à finalidade

¹² SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Fonte: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/saeb_2015_resumo_dos_resultados.pdf>.

dessa atividade e à importância de seus encaminhamentos para o desenvolvimento dos conhecimentos da língua portuguesa nos alunos. Nesse sentido, Lemle (2000) e Faraco (1997) concordam com Sérkez e Martins (1996), quando destacam que o professor alfabetizador necessita de domínio do sistema linguístico, para melhor sistematizar seu trabalho e conduzir os alunos na análise e apropriação da escrita.

Para auxiliar a sistematização do trabalho do professor, Sérkez e Martins (1996) apresentam dez aspectos a serem observados no processo de produção escrita, visando conscientizar os alunos sobre a necessidade de determinada produção, fazendo-os perceber que é possível registrar as ideias. No entanto, para isso, é importante atentar-se às normas da língua portuguesa. Utilizaremos como exemplo um bilhete enviado aos pais, prosseguindo com a análise deste:

Figura 5 – Atividade: bilhete aos pais

<p>ESCOLA MUNICIPAL RESPONSÁVEIS</p> <p>AMANHÃ OS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO IRÃO REALIZAR ATIVIDADES QUE NECESSITARÃO DE RÓTULOS E EMBALAGENS, DE PRODUTOS DIVERSOS.</p> <p>PARA ISSO PRECISARÃO TRAZER EMBALAGENS VAZIAS, PARA DESENVOLVERMOS ESTE TRABALHO.</p> <p style="text-align: right;">ALUNOS DO 1º ANO 15/03/2015</p>
--

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

No decorrer da produção coletiva desse bilhete, sugere-se, conforme orientação de Sérkez e Martins (1996), a análise dos seguintes aspectos:

- 1) Unidade temática: o objetivo deste bilhete é solicitar embalagens e rótulos de produtos diversos para as atividades do dia seguinte;
- 2) direção da escrita: o professor, ao produzir o texto no quadro, deixa claro que a escrita ocorrerá sempre da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- 3) espaçamento entre as palavras: é preciso deixar clara à criança a necessidade de espaço entre uma palavra e outra, pois na oralidade não fica clara a diferença entre letras, sílabas e palavras;

- 4) alfabeto como conjunto de símbolos utilizados para a escrita: o nosso alfabeto possui 26 letras que, quando combinadas de diferentes formas, nos permitem registrar nossos pensamentos, ideias e o que falamos;
- 5) paragrafação e sequência lógica: demonstrar aos alunos que as ideias do texto foram organizadas em dois parágrafos:
 - a) o motivo do bilhete;
 - b) o que estamos solicitando no bilhete;
- 6) elementos coesivos: para ligar o segundo parágrafo ao primeiro, utilizamos a expressão **para isso**;
- 7) sinais de pontuação: utilizamos nesse bilhete o ponto final, para finalizar um período, e a vírgula para separação de elementos coesivos;
- 8) concordância verbal: no texto a palavra **irão** está concordando com **alunos** que está no plural;
- 9) apresentação do texto: ao registrar o texto no caderno, o aluno observará o posicionamento correto de vocativo, assinatura, data, assim como o respeito às margens e ao espaço no início dos parágrafos;
- 10) ortografia: o professor chamará a atenção dos alunos para a grafia de algumas palavras, aproveitando o momento para trabalhar acentuação e sinais gráficos. Com exceção do registro do bilhete no caderno, todos os encaminhamentos apresentados serão trabalhados na oralidade.

Além do trabalho com texto coletivo, Sérkez e Martins (1996) destacam que o aluno precisa ter acesso a textos produzidos por autores que apresentam domínio das normas da língua escrita. Assim, a sistematização de atividades de análise de bons textos se configura como trabalho fundamental para o desenvolvimento da escrita na criança. Ao selecionar um texto, o professor deve atentar-se à sua função social, procurando textos que sejam significativos para os alunos, ou seja, não tomará como critério os conteúdos gramaticais que podem ser trabalhados com este. Dessa forma, as autoras acentuam que “o professor mostrará os conteúdos em uso no bom texto impresso, na medida em que forem analisados dentro dos textos selecionados [...]” (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 51). Dentre os conteúdos trabalhados nos textos, o professor deverá sempre chamar a atenção dos alunos para a relação grafema x fonema (letra/som).

Podemos observar abaixo a organização das atividades com texto lúdico, a partir da análise de uma música. Esta música foi utilizada como exemplo por Sérkez e Martins (1996).

Figura 6 – Atividade: texto lúdico

<p>Sabão Crá-Crá</p> <p>Sabão crá-crá, Sabão crá-crá. Não deixa o cabelo Da Flávia enrolar.</p> <p>Sabão cré-cré, Sabão cré-cré. Não deixa o cabelo Do Paulo em pé.</p> <p>Sabão cri-cri, Sabão cri-cri. Não deixa o cabelo Do Vilma cair.</p> <p>Sabão cró-cró, Sabão cró-cró. Não deixa o cabelo Do Sérgio dar nó.</p> <p>Sabão cru-cru, Sabão cru-cru. Não deixa o nosso cabelo... Ser da cor de urubu.</p> <p style="text-align: right;">(popular)</p>

Fonte: Sérkez e Martins (1996, p. 62).

Com base no trabalho de Sérkez e Martins (1996), sugerem-se como atividade para esse texto os seguintes encaminhamentos:

1. primeiramente o professor deverá cantar a música com os alunos, depois realizar a leitura da letrada música, chamando a atenção para as rimas dentro das estrofes, como **CRÉ** e **PÉ**. Essa atividade mostrará para o aluno que, apesar de os sons serem parecidos, a escrita não é feita da mesma forma. O professor trabalhará a relação entre grafema e fonema, que é um conteúdo importante para a criança em processo de alfabetização;

2. seguir com a análise de palavras como **ENROLAR** e **CAIR**, demonstrando que as palavras apresentam números de letras diferentes. O professor poderá ainda explorar o posicionamento das letras, bem como seu som de acordo com a posição destas, como no caso da letra R nas palavras **CAIR**, **URUBU**, **CRÁ**;
3. após a análise das palavras, o professor direcionará as reflexões para cada estrofe da música, solicitando a representação dos diferentes estados de cabelos por meio de desenho;
4. o professor poderá propor novamente a leitura da música no quadro, porém substituindo os nomes pelos dos alunos da classe. Os alunos poderão fazer o registro do nome no quadro.

Na atividade a seguir, propõe-se a análise de um anúncio publicitário que, além de nos fornecer a linguagem escrita para estudo, também possui a linguagem pictográfica. Essa atividade enfatiza a importância de compreendermos as diferentes formas de representação de ideias. Podemos observar abaixo o anúncio utilizado em atividade desenvolvida com os alunos do segundo ano.

Figura 7 – Atividade: anúncio publicitário



Fonte: Tá Fazendo Errado (2016).

Consideramos importante que o professor inicie sua intervenção com a leitura apontada, direcionando a percepção dos alunos aos aspectos mais relevantes desse anúncio. Os procedimentos adotados para estudo desse anúncio foram:

- 1- o professor deverá iniciar a leitura, destacando que se trata de um texto publicitário com o objetivo de vender um produto, assim se configurando como anúncio publicitário, diferente de propaganda, que também é um texto

- publicitário, mas tem como objetivo transmitir uma ideia. O professor poderá mostrar um folder de propaganda para os alunos compreenderem as diferenças entre esses dois. É importante que o professor mostre aos alunos os portadores textuais, ou seja, onde encontramos esse tipo de textos;
- 2- após a abordagem do gênero textual, o professor direcionará a reflexão ao interlocutor desse anúncio, para quem o anúncio está se dirigindo. No caso desse anúncio não há palavras que indicam claramente o interlocutor, assim, o professor levantará hipóteses com os alunos. Existem anúncios em que o interlocutor está claro na mensagem, como no exemplo utilizado por Sérkez e Martins (1996), na frase “seja vivo use o cinto”, as palavras **use** e **seja** estão direcionadas ao leitor (você). Dessa forma, o professor conseguirá trabalhar o conteúdo “concordância verbal”;
 - 3- ao explorar o sentido da frase, o professor poderá encaminhar as discussões para a ambiguidade do anúncio, levantando as seguintes questões: O que o anunciante quer dizer com a afirmação “não vão durar nada”? Podemos compreender que, por estarem baratos, serão vendidos rapidamente, ou, por serem baratos, são de baixa qualidade e estragarão logo;
 - 4- proceder com o registro da frase “móveis por estes preços não vão durar nada”, pintando os espaços entre as palavras. Com essa atividade, o professor desenvolverá na criança a compreensão da necessidade de espaços entre as palavras;
 - 5- na sequência o professor realizará a leitura apontada, destacando o número de sílabas em cada palavra: MÓ – VEIS= 2. Ao final da leitura o professor poderá, com os alunos, preencher o quadro (Figura 8):

Figura 8 – Atividade: classificação de palavras por número de sílabas

Palavras com uma sílaba	Por, não, vão
Palavras com duas sílabas	Móveis, estes, preço, durar, nada

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

Chamar a atenção para o fato de que uma sílaba pode apresentar mais ou menos letras que outra:

Figura 9 – Atividade: número de letras por sílaba

MÓ	VEIS
2 LETRAS	4 LETRAS

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

Sérkez e Martins (1996) destacam que essas três atividades (separação de sílabas, separação de palavras com uma e duas sílabas e contagem de letras em cada sílaba) têm como objetivo formar nos alunos o conceito de palavras e sílabas;

- 6- utilizando o alfabeto móvel, o professor solicitará que os alunos montem a palavra **NADA** e posteriormente substituam a VOGAL A, formando outras palavras;

Figura 10 – Atividade: troca de letras

NADA
NADO

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

O mesmo deverá ser feito com a palavra **ESTES**:

Figura 11 – Atividade: troca de letras

ESTES
ESTAS

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

O objetivo dessa atividade é mostrar que a substituição de uma única letra pode mudar todo o sentido da palavra, em alguns casos criando outra palavra, acentuam Sérkez e Martins (1996). O professor pode ainda explorar, nesse momento, acréscimos de letras, como a vogal **A** na palavra **NÃO**: **A + NÃO = ANÃO**;

- 7- considerando a importância da produção escrita para que a criança se aproprie desta. Sugere-se que seja criada uma nova frase para essa

propaganda, com o objetivo de vender móveis barato, porém sem que estes pareçam ser de baixa qualidade.

Figura 12 – Atividade: produção de texto coletivo.

**CORRA ATÉ UMA DE NOSSAS LOJAS! MÓVEIS DE
QUALIDADE E PREÇOS BAIXOS, VOCÊ SÓ
ENCONTRA AQUI!**

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

Prosseguindo com o trabalho a partir de textos selecionados pelo professor, Sérkez e Martins (1996) destacam que serão abordados conteúdos como organização do texto em parágrafos, utilização de elementos coesivos, concordância verbal, sinais de pontuação, sinais gráficos, dentre outros. Para essa análise, poderemos observar, nos exemplos de atividades desenvolvidas, dois momentos sistematizados por Sérkez e Martins (1996): a) análise das relações entre as partes do texto; b) análise das relações no interior da palavra. As autoras enfatizam que nesses dois momentos é indispensável a mediação do professor direcionando as reflexões, assim, mais uma vez o professor necessita apresentar conhecimento e domínio das normas da língua portuguesa. Na atividade a seguir poderemos observar a organização desses dois momentos apresentados pelas autoras.

Figura 13 – Atividade: adivinhas.

**O QUE É, O QUE É?
É VERDE
E NÃO É PLANTA
FALA
E NÃO É GENTE?
O QUE É, O QUE É
(EVA FURNARI
ED. PAULINAS)**

Fonte: Sérkez e Martins (1996, p. 73).

Consideramos importante que a criança faça o registro do texto, assim, optamos por passar o texto no quadro negro e solicitar que o copiem no caderno. Chamar a atenção para a centralização do texto na folha de caderno, conforme foi registrado no

quadro. Após o registro da adivinha no caderno, prosseguiremos com as análises propostas por Sérkez e Martins (1996):

A) Análise das relações entre as partes do texto;

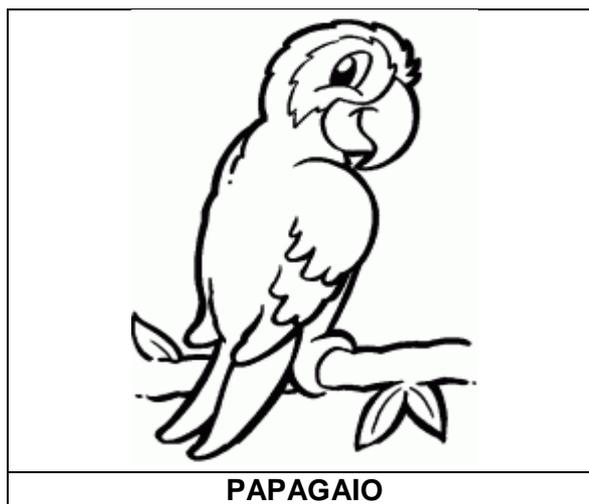
1. o professor deverá iniciar o trabalho com a leitura apontada, no quadro negro;
2. o professor realizará nova leitura, discutindo com os alunos as questões levantadas na adivinha, levantando, assim, com eles possibilidades de respostas, objetivando chegar à resposta correta: **papagaio**.

Poderão ser levantar as seguintes questões, sugeridas por Sérkez e Martins (1996, p. 73): “o que pode ser verde, mas não é planta? Quem mais “fala” além do homem?”.

O professor estimulará o desenvolvimento da oralidade dos alunos bem como sua atenção e percepção aos detalhes das questões. Essa atividade exigirá dos alunos clareza para a exposição das ideias e articulação das palavras, assim, precisarão organizar o pensamento para chegar à resposta correta;

3. solicitar aos alunos o registro da resposta da adivinha por meio de desenho e depois representação escrita:

Figura 14 – Atividade: representação de respostas



Fonte: Elaborada pelo autor, seguindo orientações de Sérkes e Martins (1996, p. 74).

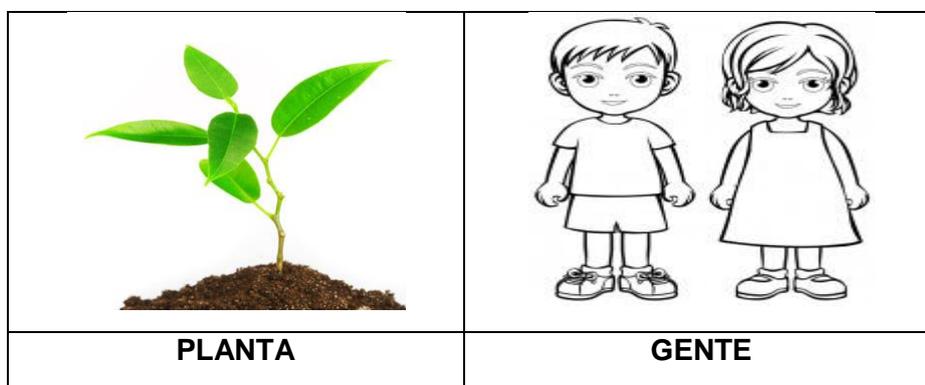
Conforme já destacamos nas outras atividades, o registro de ideias a partir de desenhos é considerado fundamental para a perspectiva histórico-

cultural. Essa representação também pode ser feita por meio de modelagens, colagens, mímica e dobradura.

Sérkez e Martins (1996) destacam que, dessa forma, trabalharemos com diferentes linguagens, quando o aluno perceberá a possibilidade de representar a fala de diversas maneiras;

4. destacar no texto a palavra verde, pintando com a referida cor. Solicitar que as palavras GENTE e PLANTA sejam representadas por meio de desenhos;

Figura 15 – Atividade: representação por meio de desenhos



Fonte: Elaborada pelo autor, seguindo orientações de Sérkes e Martins (1996, p. 75).

5. chamar a atenção dos alunos para outros sinais existentes no texto, além das letras (pontuação, acentuação, sinais gráficos).

A escrita não se constitui apenas de letras, por isso é importante ao aluno compreender a utilização de outros símbolos que em alguns casos dão sentido à frase, como os pontos de interrogação e exclamação que modificam a entonação no momento da leitura.

Figura 16 – Atividade: leitura de adivinhas

<p>- O que é, o que é feito para andar e não anda? Resposta: a rua</p> <p>- O que é, o que é, que dá muitas voltas e não sai do lugar?</p>
--

Fonte: Elaborada pelo autor, seguindo orientações de Sérkes e Martins (1996, p. 76).

6. para dar ênfase à importância do ponto de interrogação em perguntas, o professor realizará a leitura de outras adivinhas;
7. para a produção de uma nova adivinha, seguindo a ideia e estrutura já estudadas, sugerir a troca das palavras verde, planta e fala pelas palavras amarelo, flor e canta.

Figura 17 – Atividade: produção de texto

O QUE É, O QUE É?
É AMARELO
E NÃO É FLOR
CANTA
E NÃO É GENTE?
O QUE É, O QUE É?
(CANÁRIO)

Fonte: Elaborada pelo autor, seguindo orientações de Sérkes e Martins (1996, p. 76).

B) análise das relações no interior da palavra:

1. o professor realizará novamente a leitura da adivinha, destacando as palavras **E** e **É**, buscando explicar a diferença entre a pronúncia das duas, que é dada pelo emprego do acento agudo;
2. solicitar que os alunos destaquem a palavra **NÃO** na adivinha. Explicar que o sinal em cima da vogal A não é um acento, mas um sinal de nasalização da vogal, podendo ser encontrado nas vogais A e O;
3. propor a leitura da palavra **NÃO**, acrescentando a vogal **A** no início da palavra: **A+NÃO= ANÃO**.

O professor trabalhará ortografia, a partir do acréscimo de vogais. A palavra ANÃO deverá ser registrada no caderno, possibilitando aos alunos a reflexão da grafia da palavra, trabalhando-se, assim, a relação grafema e fonema.

Aproveitando a reflexão sobre a relação grafema e fonema, o professor poderá trabalhar com adivinhas que terminam com o mesmo som, como as adivinhas abaixo:

Figura 18 – Atividade: adivinhas

<p>COM P É FEITO DE TRIGO COM M É PARTE DA GENTE COM S É MUITO SAUDÁVEL COM C É MUITO VALENTE (PÃO, MÃO, SÃO, CÃO)</p>
--

Fonte: Elaborada pelo autor, seguindo orientações de Sérkes e Martins (1996, p. 78).

4. utilizando o alfabeto móvel, os alunos deverão formar a palavra **NÃO**, conforme orientação do professor que realiza a substituição da letra N por outras consoantes, tomando como referência palavras já contextualizadas. Exemplo: No lugar da letra N, podemos colocar a primeira letra da palavra VERDE.

Figura 19 – Atividade: troca de letra inicial

NÃO
VÃO

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

Com relação a esse trabalho, Sérkez e Martins (1996, p. 78) destacam que “estamos trabalhando com a sistematização ortográfica através da troca de letras, mostrando os diferentes valores fonéticos que elas vão adquirindo [...]”. Essa atividade pode ser realizada com as palavras VERDE, FALA, GENTE;

5. prosseguiremos o trabalho de análise do interior das palavras, com a separação das palavras em sílabas. Sugerimos separar com os alunos a palavra VERDE, demonstrando que, ao retirar a segunda sílaba, formamos uma nova palavra.

No processo de alfabetização é importante que o aluno tenha acesso a diferentes gêneros textuais, sempre compreendendo a finalidade desses textos, assim, apresentamos até o momento adivinha, texto publicitário, história em quadrinhos, bilhete e música. Voltaremos agora às atividades de análise de fábulas, que seguirão a ordem apresentada anteriormente. Sugerimos a projeção do texto, além do texto

impresso que será entregue ao aluno, facilitando, assim, a leitura com os alunos, bem como as demais atividades.

Figura 20 – Atividade: texto narrativo

<p>O MACACO E O COELHO</p> <p style="text-align: right;">MONTEIRO LOBATO</p> <p>UM MACACO E UM COELHO FIZERAM A COMBINAÇÃO DE UM MATAR AS BORBOLETAS E OUTRO MATAR AS COBRAS. LOGO DEPOIS O COELHO DORMIU. O MACACO VEIO E PUXOU-LHE AS ORELHAS.</p> <p>– O QUE É ISSO? GRITOU O COELHO, ACORDANDO DUM PULO. O MACACO DEU UMA RISADA.</p> <p>– AH! AH! PENSEI QUE FOSSEM DUAS BORBOLETAS...</p> <p>O COELHO DANOU COM A BRINCADEIRA E DISSE LÁ CONSIGO: “ESPERE QUE TE CURO”.</p> <p>LOGO DEPOIS O MACACO SENTOU-SE NUMA PEDRA PARA COMER UMA BANANA. O COELHO VEIO POR TRÁS COM UM PAU, E LEPT! PREGOU-LHE UMA GRANDE PAULADA NO RABO. O MACACO DEU UM BERRO, PULANDO PARA CIMA DUMA ÁRVORE. A GEMER.</p> <p>– DESCULPE AMIGO – DISSE LÁ DEBAIXO O COELHO. – VI AQUELE RABO TORCIDINHO EM CIMA DA PEDRA E PENSEI QUE FOSSE COBRA.</p> <p>FOI DESDE AÍ QUE O COELHO, DE MEDO DO MACACO VINGAR-SE, PASSOU A MORAR EM BURACOS.</p>
--

Fonte: Conto Brasileiro (2013).

A) Análise das relações entre as partes do texto:

1. o professor deverá fazer, com os alunos, a leitura apontada do texto;
2. sempre deverão ser explicadas ao aluno as características desse tipo de texto; trata-se de um texto narrativo, pois está nos contando uma história, em que os personagens são animais ou objetos, com características humanas e sempre acaba com uma lição de moral. Dentro dos textos narrativos, esse se classifica como fábula, e temos como escritores clássicos Monteiro Lobato, Jean de La Fontaine e Esopo;
3. propor a pintura dos elementos da narrativa, respeitando a legenda a seguir:
- 4.

VERMELHO	Personagem principal – Aquele que resolve o problema.
ROSA	Personagem secundário – Aquele que causa o problema.
ROXO	O problema/ conflito e a solução.
VERDE	Tempo – Certo dia, certa vez, em um dia ensolarado...
AZUL	Espaço – Ali, aqui, embaixo, em cima, em casa...

Com essa atividade o professor direcionou a atenção dos alunos para a reflexão dos elementos de uma narrativa, presentes nesse texto, além de ter trabalhado a organização dos parágrafos e a sequência lógica dos acontecimentos da história. Também podemos observar o trato com os elementos coesivos, ao trabalhar com tempo e espaço;

5. o professor organizará a turma para a leitura em forma de jogral. Nessa atividade será estimulada a leitura com fluência, ritmo e entonação;
6. realizando uma nova leitura do texto, o professor ressaltará a utilização dos verbos FIZERAM, DORMIU E PASSOU. Assim, o professor encaminhará a reflexão sobre o tempo dessa história, ou seja, já aconteceu, está acontecendo ou acontecerá?

Outros verbos poderão ser identificados pelos alunos para demonstrar que a história já aconteceu. Nessa atividade o professor estará trabalhando o conteúdo de concordância verbal;

7. ao encaminhar a reflexão sobre os sinais de pontuação, o professor explicará que no texto possuímos dois tipos de discurso, ou seja, o discurso direto, em que as falas dos personagens aparecem destacadas pelo travessão, e o discurso indireto, em que a fala é destacada por aspas;
8. para finalizar a análise entre as partes do texto, o professor solicitará que os alunos registrem os acontecimentos do texto em três momentos; 1º momento – a harmonia; 2º momento – o conflito; 3º momento – a harmonia novamente, após a resolução do problema.

Figura 21 – Atividade: quadro para representação do texto em forma de desenho

1º momento	2º momento	3º momento

Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

B) Análise das relações no interior da palavra:

1. destaque no texto a palavra CURO, propondo a substituição da letra c por outras consoantes:

CURO
FURO
MURO
DURO

COELHO
JOELHO

Nessa atividade o professor trabalhará com o aluno a ortografia das palavras, a partir da substituição de letras.

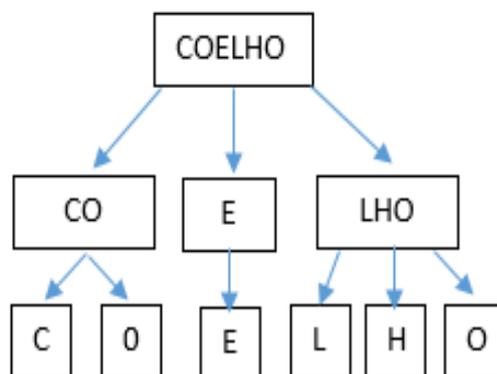
2. com o alfabeto móvel o professor explorará a palavra ACORDANDO, solicitando que os alunos retirem a letra N e observem que outra palavra se formou.

ACORDANDO
ACORDADO

Durante essa atividade, assim como na anterior, o professor trabalhará a ortografia, porém com a supressão de letras;

3. destacando os personagens da história, o professor solicitará a separação do nome destes em sílabas e letras, conforme podemos observar com a palavra COELHO:

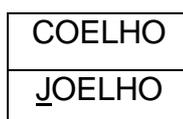
Figura 22 – Atividade: análise da palavra, separação de sílabas e letras



Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

4. para trabalhar ortografia, a partir da substituição de letras, o professor solicitará que o aluno substitua a consoante C na palavra **COELHO**.

Figura 23 – Atividade: troca de letras



Fonte: Elaborada pelo autor, durante sua prática docente.

Sérkez e Martins (1996) destacam que há muita polêmica acerca da conhecida prática de reestruturação de textos, que se apresenta como atividade fundamental ao processo de alfabetização. Para as autoras, essa é uma atividade que necessita ser realizada constantemente na sala de aula. É nesse momento que o professor interferirá na produção do aluno, objetivando melhorar a adequação das informações, clareza e coerência ao expor as ideias.

A prática de reestruturação de textos por tempos vem gerando dúvidas nos professores, que acabam sendo, de alguma forma, influenciados pelo pensamento de que a correção pode inibir a escrita da criança, deixando-a com medo de escrever e ser corrigida pelo professor. A partir desse entendimento, tem se perpetuado a ideia de que “não importa ‘como’ (forma) o aluno escreve, mas sua ‘ideia’ (conteúdo)” (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 111). Tentando quebrar esse tabu, as autoras destacam que a prática da reescrita se apresenta como necessária para que os alunos se apropriem dos conteúdos da língua portuguesa.

Para Sérkez e Martins (1996), quando não são corrigidos os textos, os alunos não só continuarão com os erros ortográficos, como não compreenderão a necessidade

de organizar um texto, seguindo as normas da língua portuguesa. As autoras destacam que

[...] cabe ao professor mostrar ao aluno que o texto está sem as ideias organizadas em parágrafos, ou que faltam sinais de pontuação, e que ele pode utilizar elementos de coesão para ligar as partes do texto ou evitar repetições desnecessárias (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 112).

Fica claro que a intervenção do professor na produção escrita dos alunos é indispensável, não somente no processo de alfabetização, mas ao longo de toda a trajetória destes na escola. Retornamos aqui a uma questão levantada anteriormente, a de que o professor precisa ter domínio dos conteúdos para conduzir as atividades de reestruturação de texto.

Segundo Sérkez e Martins (1996), os encaminhamentos de língua portuguesa deverão sempre centrar-se em três práticas básicas: leitura, produção e análise linguística. Apresentamos no decorrer do trabalho a sistematização das práticas de leitura e análise de textos selecionados pelo professor. As autoras destacam a necessidade de se utilizar textos de autores que dominam a linguagem escrita, porém salientam a importância de se analisar os textos dos alunos, direcionando as reflexões para a ausência de fatores exigidos pela norma culta. Nesse sentido, as autoras destacam que

Não basta ao aluno ler os textos impressos que o professor traz para sala de aula ou os que se encontram em livros didáticos; é preciso sim, analisa-los. Da mesma forma, não basta ao aluno produzir inúmeros textos; é necessário que o professor reescreva-os, juntamente com o aluno aproximando-os da norma padrão, pois esta é a função da escola – trabalhar com o conhecimento científico – e, no caso do português, é papel do professor, fazer com que a criança se aproprie da linguagem escrita de acordo com a norma culta, isto é, a função primordial é ensinar o aluno a ler e escrever bem (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 112).

As atividades de produção podem ocorrer coletiva ou individualmente, como a correção pode ser coletiva, a partir de textos selecionados pelos professores, e individual, quando o professor corrigirá com o aluno. Temos utilizado como prática de produção coletiva a escrita do cabeçalho em forma de relato, já citado anteriormente. O cabeçalho pode ser registrado em forma de relato, como atividade individual, e esporadicamente o professor produz no quadro, com os alunos, levando-os a refletir sobre a utilização de elementos que frequentemente eles ignoram.

Tanto o texto coletivo quanto o individual precisam da intervenção do professor, conduzindo à reflexão dos alunos sobre a utilização dos elementos necessários em um texto, observando as normas da língua portuguesa nos textos produzidos por autores selecionados pelo professor.

No decorrer das aulas em que as atividades foram aplicadas, observamos que ao organizar o trabalho objetivando o desenvolvimento intelectual da criança, o professor terá maior contato com seus alunos, onde sua mediação, conforme observamos em Vygotski (2005) propiciará o desenvolvimento da criança a um nível mais elevado.

A princípio os alunos apresentavam dificuldades em observar detalhes importantes em atividades com imagens, adivinhas e pequenos textos. Porém após desenvolver algumas atividades, sempre com a mediação do professor, os alunos apresentaram maior atenção, desenvolvendo as atividades com mais autonomia, possibilitando ao professor avançar com os conteúdos. Com isso observamos que por meio da mediação do professor e a realização de atividades a criança avançou em seu processo de desenvolvimento, ou seja, saiu do nível de desenvolvimento próximo com relação ao que estava aprendendo, avançando para o nível de desenvolvimento real, assim realizando as atividades com maior autonomia.

Alguns dos conceitos trabalhados nas atividades apresentadas, dificilmente são aplicados aos alunos em processo de apropriação da linguagem escrita, visto que estes são submetidos na maioria das vezes a tarefas de completar palavras, que não apresentam os conceitos necessários a apropriação da linguagem escrita como se deseja. Conforme observamos em Saviani (2005) é dever da educação escolar trabalhar com os conceitos científicos, uma vez que, é por meio da apropriação dos conhecimentos que a criança irá se desenvolver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho desenvolvido, pudemos observar que o homem se desenvolve a partir das relações sociais, ou seja, na interação com o outro ele se apropria do conhecimento historicamente desenvolvido, o que faz com que ele se desenvolva e diferencie-se dos outros animais.

Ao nascermos, possuímos funções psicológicas elementares, que estão voltadas à satisfação de nossas necessidades biológicas. Desde os primeiros dias de vida entramos em contato com outros indivíduos, apropriamo-nos dos aspectos culturais e desenvolvemos as funções psicológicas superiores. O desenvolvimento das funções superiores não é biológico, pois não é dado pela natureza, mas por meio da atividade humana, das interações do sujeito com a cultura.

Destacamos no decorrer de nossos estudos o desenvolvimento das funções superiores como a memória mediada, a atenção voluntária, o pensamento, a linguagem oral, a imaginação e a percepção. Essas funções se desenvolvem em forma de sistema, ou seja, as atividades que promovem o desenvolvimento de uma função promoverão o desenvolvimento de outras. Nesse sentido, as atividades escolares devem estar voltadas ao desenvolvimento psíquico da criança, visto que é por meio da apropriação da cultura que nos desenvolvemos.

Não podemos esquecer que, ao entrar na escola, a criança já percorreu um longo caminho em seu desenvolvimento. No entanto a especificidade da educação é o desenvolvimento do indivíduo, a atividade escolar determinante no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, logo, esta impulsionará o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que o conhecimento apropriado na escola não é o mesmo de seu convívio familiar.

Nesse aspecto, ao organizar seu trabalho, o professor deverá levar em conta o nível de desenvolvimento de seus alunos, pois as atividades não poderão estar muito aquém e nem muito além do nível de desenvolvimento da turma. Assim, quando a atividade está de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, promoverá na criança um nível mais elevado, o que propiciará a esta a possibilidade de se apropriar de conhecimentos mais complexos. Em outras palavras, a aprendizagem promove o desenvolvimento psíquico da criança e este por sua vez possibilita novas aprendizagens.

Ainda que aprendizagem e desenvolvimento estejam diretamente ligados em um processo dialético, os autores da psicologia histórico-cultural destacam que o desenvolvimento não se dá na mesma proporção que a aprendizagem, pois, na medida em que a criança dá um passo na linha da aprendizagem, ela dá dois na linha do desenvolvimento. Portanto, o processo de ensino estará diretamente articulado com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, devendo estar organizado para o seu desenvolvimento. Por meio das atividades escolares a criança desenvolverá os conceitos científicos e estes por sua vez promoverão reestruturação das funções psíquicas.

Todo esse processo de “desenvolvimento – aprendizagem – desenvolvimento” se efetiva por meio da mediação do professor, pois ele é responsável pela sistematização do conhecimento científico. Ao organizar as atividades, o professor se prepara para transmitir os conhecimentos aos alunos. A apropriação dos conhecimentos científicos não ocorre de maneira natural, ela é resultado de um processo sistematizado, organizado e intencional.

Quando pensamos na apropriação dos conhecimentos que são transmitidos por meio das atividades escolares, a linguagem escrita se apresenta como um divisor de águas no desenvolvimento da criança. Apesar de se iniciar antes de a criança entrar na escola, é por meio da mediação do professor que a criança se apropriará da escrita, que possibilitará a ela o acesso e compreensão de conhecimentos que até então não lhe eram possíveis.

O processo de apropriação da escrita é complexo e exige que as atividades estejam bem organizadas, por isso, com relação às atividades escolares, observamos que elas precisam apresentar um motivo ao aluno para serem consideradas atividades, visto que nem todo processo desenvolvido em sala de aula é considerado uma atividade. Dessa forma, compreendemos por atividade o processo que exige atividade mental do sujeito, ou seja, que este precisará utilizar suas funções psíquicas para realizar o que lhe foi proposto. Assim, uma atividade exigirá certo nível de desenvolvimento psíquico da criança e ao mesmo tempo promoverá seu desenvolvimento.

Sendo as atividades escolares determinantes no processo de desenvolvimento psíquico da criança, compreendemos que sua organização no percurso histórico da educação brasileira não tem promovido efetivamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Como consequência disso temos observado que

a criança se apropria dos códigos da linguagem, mas não consegue organizar o pensamento para a efetivação da escrita.

No decorrer da pesquisa observamos que o desenvolvimento da linguagem escrita interferirá no desenvolvimento de todas as funções psíquicas apresentadas, no entanto os métodos de alfabetização, utilizados até o momento, adotam atividades mecânicas, que não promovem o desenvolvimento das funções como desejado. Nesse contexto, consideramos necessária a organização das atividades no processo de alfabetização, tendo como objetivo o desenvolvimento intelectual da criança.

Para a organização das atividades, contrapondo-se ao que está cristalizado até hoje nas escolas, propomos atividades que se pautam na psicologia histórico-cultural. No decorrer da realização dessas atividades o professor se apresenta como o mediador do processo educativo, é ele quem direciona o processo. Ocorre também que as atividades não estão presas à tarefa de associação de letras e sons ou traçado de letras, assim, partimos de textos que possibilitam a reflexão de diversos conhecimentos da linguagem escrita. Dessa forma, as atividades propostas, além de promover à criança o acesso a conhecimentos da língua portuguesa, ainda estimularão a utilização da memória, pensamento, atenção, percepção e imaginação. Nesse sentido, o processo de alfabetização caminhará para o desenvolvimento da linguagem escrita e das funções psicológicas superiores.

Quando observamos o papel do professor e as atividades escolares nos métodos “analítico”, “sintético”, “misto” e o construtivismo, percebemos que as atividades não oferecem subsídios para que a criança desenvolva a escrita de maneira eficaz. Ainda que as atividades construtivistas utilizassem textos como ponto de partida do processo de alfabetização, na maioria das atividades os textos utilizados eram dos próprios alunos e estes não permitiam ao professor analisar com eles a utilização das normas da linguagem. Não descartamos a possibilidade de utilização de textos produzidos pelos alunos como suporte para análise, porém, ao tomar somente os textos produzidos pelos alunos como ponto central das análises, impossibilitaremos que eles tenham acesso a conteúdo que até, então, não dominam.

Por meio das atividades de análise das relações entre as partes do texto e análise ortográfica, apresentadas na pesquisa, consideramos que o aluno terá contato com o conhecimento elaborado, ou seja, com as normas da língua. Assim, é possível desenvolver o psiquismo da criança de duas maneiras: a primeira, por meio da apropriação da linguagem escrita que, segundo Vygotski (1995), se apresenta como

um divisor de águas no percurso de desenvolvimento da criança; a segunda é por meio da apropriação de conhecimentos de língua portuguesa, segundo os autores da psicologia histórico-cultural, a apropriação dos conhecimentos científicos impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por fim, consideramos importante que o professor tenha pleno conhecimento de seu papel para o desenvolvimento da criança, pois é justamente a organização do trabalho pedagógico que definirá os rumos do desenvolvimento psíquico da criança. As atividades cuja organização é de responsabilidade do professor interferirão nas funções psicológicas superiores, conforme a sua influência sobre a atividade mental da criança. Nesse sentido, consideramos que atividades mecânicas não exigem o mesmo esforço mental que atividades de análise e reflexão, logo, não promovem o mesmo desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

CONTO BRASILEIRO. **O Macaco e o Coelho**: conto de Monteiro Lobato. 21 mar. 2013. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/o-macaco-e-o-coelho-conto-de-monteiro-lobato/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: , V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 316-336.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. 2009. 257 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade de São Paulo, Araraquara, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, o construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 3ª ed. São Paulo - SP: Contexto, 1997.

FRANCIOLI, F. A. de S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIA DOS QUADRINHOS. **Cascão nº 229**. Disponível em: <<http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/cascao-n-229/ca00501/23234>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 43-62.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. 4.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. 3.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c. v. 2.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 85-102.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 143-189.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 109-129.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência)–Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MEDIADORES DA LEITURA. **O gosto pela leitura**. 9 jun. 2011. Disponível em: <http://mediadorescl.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF, 27 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2016.

PLACAS ONLINE. **Placa lixo símbolo reciclagem**. Disponível em: <<https://www.placasonline.com.br/prod,idloja,5811,idproduto,5265424,condominios-coleta-seletiva-placa-lixo-simbolo-reciclagem>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. Lisboa: Estampa, 1973. v. 5.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SÉRKEZ, A. M. B.; MARTINS, S. M. B. **Trabalhando com a palavra viva: sistematização da Língua Portuguesa através de texto**. Curitiba. Renascer, 1996. v. 1.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamenta. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a14n28>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

SOKOLOV, A. N. La percepcion. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 144-176.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília : Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.

TÁ FAZENDO ERRADO. **Móveis que não vão durar nada!**: Quem não quer um desses em casa? Disponível em: <<http://tafazendoerrado.tumblr.com/post/23550009656/m%C3%B3veis-que-n%C3%A3o-v%C3%A3o-durar-nada-quem-n%C3%A3o-quer-um>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1993. t. II.

_____. **Obras Escolhidas**. Madri: Visor, 1995. t. III.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.