



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

**A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

ADRIANA FERREIRA GENTIL

**MARINGÁ
2016**

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

**A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação apresentada por ADRIANA FERREIRA GENTIL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^ª. Dra.: MARIA ANGÉLICA OLIVO
FRANCISCO LUCAS

MARINGÁ
2016

ADRIANA FERREIRA GENTIL

**A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA O
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra.: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
(Orientadora) – UEM

Prof^a. Dra.: Benedita de Almeida – Unioeste/ Francisco
Beltrão

Prof^a. Dra.: Tânia dos Santos Alvarez da Silva–UEM

29 de abril de 2016

Aos meus pais, Rafael Luis e Denise
do Carmo, por serem o significado
das minhas primeiras palavras.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus pela vida;

Aos meus pais, Rafael Luis e Denise do Carmo, porque são minha base em todos os momentos. Também aos meus irmãos, Fabiano e Heloísa, por suportarem minhas faltas durante a elaboração deste trabalho e por partilharem das alegrias de cada conquista;

À professora Dra. Maria Angélica, por acreditar em meu potencial como pesquisadora desde o processo de seleção, por me fazer perceber e vivenciar os encantos do processo de ensino-aprendizagem, e, principalmente, pelo rigor, atenção e respeito com que me ensinou e orientou nesse período;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE – e Universidade Estadual de Maringá – UEM –, pela oportunidade de aprofundar meus estudos em uma instituição pública, dentro do meu estado de origem;

À professora Dra. Benedita, por ser umas das responsáveis pela minha admiração pela alfabetização e, sobretudo, pelo respeito, cuidado e carinho com que contribuiu para esta pesquisa;

À professora Dra. Tânia, por suas contribuições durante a realização do mestrado, fundamentais para a consolidação de meu trabalho. Também às professoras Dras. Marta Sforni e Heloisa Saito, pelas significativas contribuições em meu Exame de Qualificação;

Ao CAP-UEM, direção, equipe pedagógica e professora Maria Inês, pela prontidão com que receberam meu experimento didático-formativo;

Às crianças participantes da pesquisa, por contribuírem para os resultados deste trabalho com alegria e leveza;

Aos meus amigos e ao meu namorado, pela paciência e generosidade com que partilharam os momentos de dificuldade e alegria até a finalização deste trabalho.

“Eles não compreendiam o mais importante: para que escrever e o que há de bom em escrever? Não entendiam a arte, a beleza da ***expressão da vida na palavra*** e o fascínio dessa arte” (VIGOTSKI, 2009a, p.66).

GENTIL, Adriana F.A **PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas. Maringá, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a palavra como expressão do conceito e as contribuições do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para essa compreensão. Essa temática decorre do desafio encontrado pelos professores alfabetizadores que buscam subsídios na Teoria Histórico-Cultural em organizar o ensino coerente com essa perspectiva teórica. Tendo em vista que o processo de alfabetização visa à apropriação da linguagem escrita, na qual a palavra é a unidade de significado que representa a realidade, levantamos a hipótese de que organizar o ensino da linguagem escrita, desde os anos iniciais, para a tomada de consciência das relações e funções de cada aspecto linguístico, especialmente a palavra como expressão do conceito, leva a relações mais complexas com essa linguagem, refletindo diretamente nas produções escritas e interpretações textuais. Para tanto, valemo-nos de diversas estratégias de pesquisa: estudos bibliográficos para a compreensão teórica da palavra como expressão do conceito; análise documental, para a verificação dos encaminhamentos propostos pelo MEC no ensino fundamental de nove anos, nosso objeto de pesquisa; experimento didático-formativo, com a intenção de traçar um diálogo entre a teoria e a prática a fim de avançar nas investigações pautadas na Teoria Histórico-Cultural e nos encaminhamentos pedagógicos voltados à linguagem escrita. Trata-se de uma tentativa de pensar a organização do ensino e uma provocação aos profissionais e pesquisadores da área para que nossos esforços se direcionem não mais oscilando entre a ruptura das produções teóricas e o que se efetiva na prática pedagógica, como ocorre historicamente, mas que procurem superar as limitações encontradas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na compreensão da palavra como expressão do conceito. Os estudos e dados coletados no percurso da pesquisa nos possibilitaram conclusões importantes com relação à compreensão da palavra como expressão do conceito, e especificamente sobre sua relevância no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Destacamos, sobretudo, que nossa hipótese inicial foi confirmada. Assim, demonstramos que um ensino intencionalmente organizado para a compreensão da palavra como expressão do conceito possibilita o movimento intrapsíquico entre os componentes fundamentais da palavra, mobilizando o pensamento para a consciência dos conceitos expressos na linguagem escrita.

Palavras-chave: Palavra. Linguagem escrita. Teoria Histórico-Cultural. Organização do ensino. Expressão do conceito.

GENTIL, Adriana F. **THE WORD AS EXPRESSION OF THE CONCEPT: SOME CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITTEN LANGUAGE.** 148 p. M.A. (Thesis in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Prof. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Ph.D. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This study aims to analyze the word as expression of the concept and the contributions of the teaching-learning process of written language to that understanding. This theme stems from the challenge that has been encountered by literacy teachers who seek grants on Historical-Cultural Theory to organize the teaching that can be consistent with this theoretical perspective. The literacy process aims to appropriation of the written language in which the word is the unit of meaning that represents reality. In order to promote awareness of relations and functions of each linguistic aspect in early years of elementary school, we raised the hypothesis that organize the teaching of written language, especially, the word as expression of the concept leads to more complex relations with this language. Directly, this reflects on the written and text comprehension. To this end, we use several strategies of research, such as: bibliographic studies in order to understand the theoretical conception of the word as expression of the concept; document analysis for verification of the referrals offered by the Education Ministry (MEC) in the nine-year elementary school according to our research subject; didactic-formative experiment in order to draw a dialogue between theory and practice making progress in researches based on Historical-Cultural Theory and referrals pedagogic to the written language. This was an attempt to think the organization of teaching and a provocation to professionals and researches of this area so that our effort does not keep wavering between the rupture of the theoretical productions and that becomes effective on pedagogical practice. However, historically, professionals and researchers may overcome the limitations that have been found in the teaching-learning process, especially, when we consider the understanding of the word as expression of the concept. The data collected in this study allowed us important conclusions in regarding to the understanding of the word as expression of the concept and its relevance in the teaching-learning process of written language. In particular, we highlight that our initial hypothesis was confirmed in this research. In this sense, we conclude that an intentionally organized teaching in order to understand the word as expression of the concept allows the intrapsychic movement between the fundamental components of the word. Therefore, the organized teaching will engage the mind to the awareness of the concepts expressed in the written language.

Keywords: Word. Written Language. Historical-Cultural Theory. Organization of Teaching. Learning and Development.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAP	Colégio de Aplicação Pedagógica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe da Unesco
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DPI	Departamento de Psicologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Sistema Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Plano Nacional na Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
THC	Teoria Histórico-Cultural
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Ilustração do livro <i>ZigZag</i> , de Eva Furnari.....	75
FIGURA 2 – Habilidades da leitura e da escrita, segundo o documento <i>A Criança de 6 Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos</i>	85
FIGURA 3 – Quadro proposto pelo programa Pró-Letramento.....	87
FIGURA 4 – Quadro proposto pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	89
FIGURA 5 – Quadro apresentado na unidade 3 do ano 1 (p. 10) do material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	90
FIGURA 6 – Princípios de organização e análise – Dimensões da palavra.....	97
FIGURA 7 – Organização metodológica da pesquisa.....	98
FIGURA 8 – Registro da ficha 1 do experimento.....	104
FIGURA 9 – Realização do experimento: caixinha de Palavras.....	105
FIGURA 10 – Tapete de Palavras.....	107
FIGURA 11 – Registro na lousa durante discussão sobre a função da palavra.....	112
FIGURA 12 – Fichas apresentadas na primeira aula do experimento didático-formativo.....	113
FIGURA 13 – Painel da função da palavra (a organização prévia da pesquisadora).....	115
FIGURA 14 – Painel da função da palavra (preenchido pelas crianças).....	116
FIGURA 15 – Texto do poema <i>Letra Mágica</i>	117
FIGURA 16 – Imagens dos registros escritos e ilustrados dos significados da palavra GATO.....	119
FIGURA 17 – Produção de uma criança que registrou todas as substituições corretas.....	120
FIGURA 18 – Registro de uma criança que substituiu por antônimos.....	121
FIGURA 19 – Modelo do tabuleiro do jogo <i>Brincando com as Palavras</i>	124
FIGURA 20 – Esquema da composição dos campos semânticos na ontogênese.....	125
FIGURA 21 – Esquema da composição dos campos semânticos – Grupo 1.....	126
FIGURA 22 – Esquema da composição dos campos semânticos – Grupo 2.....	127

FIGURA 23 – Esquema de composição dos campos semânticos – Grupo 3.....	128
FIGURA 24 – Esquema da composição dos campos semânticos – Grupo 4.....	129
FIGURA 25 – Registro de uma criança – conceito de igreja.....	131
FIGURA 26 – Produção de uma criança – conceito de Kiwi.....	132
FIGURA 27– Modelo da ficha de atividades – ampliação do conceito “amor”.....	135
FIGURA 28 – Registro de uma criança sobre a palavra AMOR.....	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Esquema de representação de segunda ordem.....	42
QUADRO 2 –Componentes fundamentais na elaboração do conceito da palavra segundo Luria (1986).....	83
QUADRO 3 – Dimensões da palavra.....	96
QUADRO 4 – Organização da fase 1 do experimento didático-formativo.....	99
QUADRO 5 – Organização da fase 2 do experimento didático-formativo.....	100
QUADRO 6 – Distribuição de turmas do CAP (UEM).....	101
QUADRO 7 – Tabela de análise dos dados da atividade Tapete de Palavras.....	108
QUADRO 8 – Jogo Brincando com as Palavras.....	123
QUADRO 9– Análise dos dados quantitativos do jogo “Brincando com as Palavras”.....	129

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	18
2.1 Palavra: a “célula da linguagem”	18
2.2 A Palavra e o desenvolvimento do psiquismo	25
2.3 A elaboração conceitual por meio da aprendizagem da linguagem escrita.....	32
2.4 Elaboração conceitual: a palavra como expressão do conceito na linguagem escrita ...	39
3. A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELO MEC PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA.	50
3.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos e os documentos oficiais orientadores do ensino da linguagem escrita	51
3.2 Principais orientações teórico-metodológicas para a aprendizagem da linguagem escrita	60
3.2.1 O lúdico no processo de alfabetização	67
3.2.2 A literatura como estratégia de ensino-aprendizagem da linguagem escrita	74
3.3 Aprendizagem conceitual na linguagem escrita	79
3.3.1 A compreensão da palavra como expressão do conceito: pressupostos e encaminhamentos nos documentos do MEC.....	82
4. A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	93
4.1 Experimento didático-formativo como metodologia	94
4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	101
4.3 Organização do experimento didático-formativo: pressupostos e fundamentos	102
4.3.1 Fase 1 do experimento didático-formativo: o trabalho com grupos representativos	104
4.3.2 Fase 2 do experimento didático-formativo: a intervenção pedagógica.....	110

4.3.2.1 Primeira aula: a palavra como meio de comunicação e pensamento	111
4.3.2.2 Segunda aula: sentido e significado da palavra	117
4.3.2.3 Terceira aula: o campo semântico das palavras	123
4.3.2.3 Quarta aula: elaboração do dicionário do 2º ano B	130
4.3.2.5 Quinta aula: revisão do Dicionário do 2º ano B e conclusão do experimento.....	133
5. CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS.....	147

1. INTRODUÇÃO

Aprender a ler e escrever não significa apenas ter se apropriado de uma nova função humana, mas ter desenvolvido qualitativamente diversas funções psicológicas superiores que englobam abstrações, generalizações, atenção seletiva, imaginação e autonomia intelectual.

Pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural (THC) como Vigotski (2009b; 2010) e Luria (1986; 1992; 2009), entre outros estudiosos dessa perspectiva, demonstram que a aprendizagem da escrita exige e promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e proporciona, por meio de ensino sistematizado, condições e elementos para que ocorra o desenvolvimento do psiquismo humano.

Destacamos que, segundo essa teoria, a apropriação de conceitos científicos contribui para o desenvolvimento da consciência da realidade na qual o homem está inserido. Portanto, é fundamental a inserção desses conceitos na educação escolar. A função da educação é, justamente, proporcionar o desenvolvimento amplo das funções psicológicas superiores, possibilitando aos sujeitos as elaborações humanas (culturais) historicamente produzidas.

Nesse processo, a linguagem oral tem função primordial para a elaboração dos conceitos— espontâneos e científicos—, pois potencializa o desenvolvimento das funções cognitivas do homem. Com a aprendizagem da linguagem, esse processo torna-se mais complexo devido ao nível de abstração e consciência sobre os conceitos com os quais o sujeito passa a operar, o que implica uma nova qualidade, tanto do pensamento, como da linguagem oral.

Diante de tais considerações, evidenciamos que a criança, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passa por complexos processos psicológicos e cognitivos: apropriação da linguagem escrita e elaboração dos primeiros conceitos científicos. Percebemos que ambos os processos provocam e exigem funções psicológicas superiores que se relacionam entre si e que, por trabalharem em conjunto umas com as outras, o desenvolvimento de uma implica diretamente o da outra.

Vigotski (2009b) e Luria (1986) evidenciaram em suas pesquisas a relevância da palavra para o pensamento e defenderam como função principal do ensino escolar a aquisição dos conceitos científicos promotores de consciência e desenvolvimento.

Considerando essa premissa e a prática pedagógica implementada atualmente referente ao ensino da linguagem escrita, questionamos: é possível potencializar a compreensão da palavra como expressão do conceito no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita?

Nosso interesse particular por esse problema decorre de um caminho acadêmico iniciado durante a graduação em Pedagogia, em que buscamos os subsídios teóricos em um grupo de estudos das obras de Vigotski, para compreender o desenvolvimento cognitivo do homem em suas ações educativas. Posteriormente, pelo mesmo motivo, cursamos Especialização em Teoria Histórico-Cultural (THC), oferecida pelo Departamento de Psicologia (DPI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Entretanto, foi na experiência em sala de aula, em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, que o complexo processo de ensino-aprendizagem trouxe mais inquietações a nós como pesquisadora, superando o plano teórico pela necessidade da prática. Nesse contexto, como professora e pesquisadora, nosso esforço era para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da apropriação da linguagem escrita e da sistematização de conceitos científicos.

Contudo, apesar de buscarmos subsídios teóricos, a dificuldade em contemplar os conceitos científicos na alfabetização permaneceu, e ao longo dos estudos, alguns alfabetizadores (tanto no ambiente escolar, quanto no acadêmico) demonstraram a mesma inquietude e também manifestaram desejo de respostas teórico-metodológicas para essa questão, voltada, principalmente, para o processo de alfabetização.

Observamos que é comum encontrar, em discursos de professores alfabetizadores, mesmo os que se dizem adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica, que as crianças dos anos iniciais não têm condições de se apropriarem de conceitos científicos, ou ainda que elas ficarão sobrecarregadas por já estarem em processo de aprendizagem da escrita. Tal discurso sempre nos gerou grande inquietação como pesquisadora, pois, além de se aproximar da concepção de desenvolvimento maturacionista, desconsidera a complexidade e a relevância de conceitos centrais à aprendizagem da linguagem escrita, como, por exemplo, o conceito de palavra e a compreensão da palavra como expressão do conceito.

Sabemos que, na infância, de fato, não há condições psíquicas para se consolidarem conceitos científicos em sua complexidade em razão do domínio limitado da linguagem, mas é de suma importância que sejam propiciadas experiências com esse objetivo desde os anos iniciais de escolarização. É a mediação do professor que proporciona ao aluno, por

meio do aprimoramento e manejo da linguagem, o exercício psíquico pelo qual confrontará seus conceitos espontâneos aos científicos e promoverá um movimento dialético que gera desenvolvimento.

Diante desses esclarecimentos, a motivação pelo estudo da palavra como expressão do conceito e suas contribuições para o ensino da linguagem escrita deixa de ser particular, pois pode contribuir significativamente para a organização do ensino e para a formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com vistas à melhoria qualitativa da educação brasileira.

Destarte, nesta pesquisa visamos buscar contribuições teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, considerando a palavra como expressão do conceito. Assim, procuramos subsídios teóricos para uma prática qualitativamente esclarecida e coerente com os princípios da THC.

Salientamos que essa temática é inédita nas produções acadêmicas. Não há registros bibliográficos, até o momento da realização desta pesquisa, que abordem diretamente o problema proposto. Por isso, para buscarmos respostas à questão mobilizadora deste estudo, deparamo-nos com outros questionamentos, a seguir apresentados, que nortearam o rumo da pesquisa e tornaram-se intrínsecos uns aos outros. Portanto, a organização das seções e subtítulos é apenas para fins didáticos de apresentação e não um caminho linear e estanque.

Na segunda seção da pesquisa, mobilizados pela questão: o que é palavra e quais funções psíquicas ela implica? Apresentamos *A palavra como expressão do conceito e formação da consciência: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*, na qual evidenciamos a relação entre a elaboração de conceitos e a formação da consciência a partir das principais contribuições de autores clássicos da THC e seus intérpretes recentes. Intencionamos esclarecer o envolvimento das funções psíquicas superiores nesse processo, a função da palavra na aprendizagem da linguagem escrita e as relações entre a apropriação conceitual, o pensamento e a consciência.

As discussões tecidas na segunda seção clarificam a relevância da palavra como expressão do conceito no processo de formação da consciência e desenvolvimento cognitivo e nos remete, inevitavelmente, a repensarmos a prática pedagógica que vem sendo postulada atualmente na educação brasileira. Decorrem dessa reflexão novas questões que conduziram à terceira seção desta pesquisa, tais como: De que forma os documentos oficiais sugerem os encaminhamentos do ensino de conceitos da linguagem

escrita? Em quais princípios teóricos e metodológicos as orientações do ensino da linguagem escrita estão embasados? Quais as possibilidades e os limites postos no atual ensino da linguagem escrita referente à palavra como expressão do conceito?

Assim, na terceira seção, *A palavra como expressão do conceito: contribuições dos documentos elaborados pelo MEC para o ensino da linguagem escrita*, nossa finalidade é refletir sobre os encaminhamentos e pressupostos das propostas oficiais, que vêm sendo preconizadas como unidade nacional pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos documentos recentes que orientam a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração e por materiais didáticos de formação continuada de professores. Para tanto, selecionamos quatro documentos para análise, sendo dois de cunho organizacional e legislativo e dois voltados à formação docente. São eles:

- Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação (2009)
- A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)
- Pró-Letramento (2012);
- Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012).

Realizamos o estudo documental com base em duas unidades de análise, que se desdobram em outras menores. Na primeira, orientação teórico-metodológica para a aprendizagem da linguagem escrita, ressaltamos o papel do lúdico no processo de alfabetização e da literatura como estratégia de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Na segunda, a aprendizagem conceitual na linguagem escrita, enfatizamos a palavra como expressão do conceito. Estabelecemos essas unidades de análise tomando como critérios a frequência em que apareciam nos documentos referidos e a relevância que possuem frente aos princípios da THC.

Os resultados obtidos com a análise dos documentos do MEC, por nós selecionados, evidenciaram a necessidade de buscarmos subsídios para a prática pedagógica voltada à potencialidade da palavra tendo em vista a formação da consciência fundamentada nas contribuições da THC. Dessa maneira, a importância da realização de um experimento didático-formativo com esse objetivo foi nítida.

A quarta seção, *A palavra como expressão do conceito: contribuições da organização do ensino da linguagem escrita*, decorre, portanto, dos estudos e reflexões por nós empreendidos na elaboração da segunda e terceira seções. Nela, objetivamos

apresentar e analisar os dados de um experimento didático-formativo realizado com o intuito de levantar os limites e as possibilidades da organização do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita tendo em vista a palavra como expressão do conceito. Frisamos que o experimento didático-formativo proposto neste trabalho é uma ação de ensino e de pesquisa que visa a contemplar o movimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, fez-se necessário que a pesquisadora assumisse a função, também, de ensinar, como professora, durante a realização do experimento.

A fim de abordar com clareza o método e a realização do experimento que nos permitiram os dados em análise, nessa seção, primeiramente, apresentamos o experimento didático-formativo como metodologia, descrevemos o lócus e os sujeitos da pesquisa. Depois, demonstramos a organização do experimento didático-formativo, o qual foi dividido em duas fases devido ao movimento do processo de ensino-aprendizagem. Na primeira, empreendemos o trabalho com grupos representativos, estratégia de organização para a coleta de dados em que selecionamos grupos menores dentre os participantes da pesquisa com base em critérios¹ previamente levantados por nós como pesquisadora, possibilitando um maior contato com os sujeitos e melhor aproveitamento dos dados coletados. Na segunda fase, realizamos o experimento como intervenção pedagógica, na qual enquanto pesquisadora assumimos o papel de professora.

Os estudos e dados coletados no percurso da pesquisa nos possibilitaram conclusões importantes com relação à palavra como expressão do conceito, e especificamente sobre sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos, em cada seção, considerações singulares que nos permitem (re)pensar o ensino como promotor do desenvolvimento cognitivo, atentando para um dos detalhes fundamentais desse processo: a palavra.

Destacamos, sobretudo, que nossa hipótese inicial foi confirmada. Assim, demonstramos que um ensino intencionalmente organizado para a compreensão da palavra como expressão do conceito possibilita o movimento intrapsíquico entre os componentes fundamentais da palavra, mobilizando o pensamento para a consciência dos conceitos expressos na linguagem oral e escrita.

¹ Os critérios para a seleção dos grupos de representação dos sujeitos participante da pesquisa estão apresentados detalhadamente na seção 4 desta pesquisa, p. 82.

2.A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A palavra oral ou escrita está presente no cerne da sociedade, movimentando a cultura e possibilitando a troca de informações entre os sujeitos nela inseridos. Entretanto, a palavra ultrapassa a finalidade comunicativa: desdobra-se do universo intrapsíquico para o subjetivo, revela a realidade, síntese histórica e cultural, em imagens dotadas de significados culturais e, simultaneamente, singulares.

É necessário considerar que a cultura historicamente elaborada pelo ser humano decorre de uma série de instrumentos físicos e psíquicos elaborados com base nas necessidades concretas do homem em interação com o meio, efetivando-se na linguagem como resultado e como potencializadora de desenvolvimento. Destarte, a palavra expande sua função comunicativa para servir de instrumento psíquico determinante da consciência, como imagem do real e possibilidade de intervir sobre ela. A educação escolar, nesse sentido, possui papel fundamental na construção e internalização da imagem do real por meio das palavras, uma vez que promove a linguagem oral e pretende desenvolver a linguagem escrita nas crianças nela inseridas.

Tendo em vista a necessidade de se compreender a relação entre a palavra² e o desenvolvimento psíquico da criança e a finalidade da educação escolar, nesta seção apresentamos as principais contribuições dos autores clássicos da THC e seus intérpretes recentes envolvendo a temática, de modo especial a palavra como expressão do conceito, funções psíquicas mobilizadas pela e para a apropriação conceitual da palavra, as relações existentes entre a palavra e a formação da consciência e, finalmente, a palavra como expressão do conceito na linguagem escrita.

2.1 Palavra: a “célula da linguagem”

Luria e Yudovich (1985, p.13) defendem que o adulto possui papel essencial para o desenvolvimento psíquico da criança, principalmente a partir da linguagem, pois com esse instrumento se interiorizam e externalizam ferramentas materiais e cognitivas que permitem a regulação da conduta e a (re)organização das funções psíquicas.

² Destacamos que neste trabalho não pretendemos nos voltar às discussões da área da linguística que estudam a palavra, mas focar nossa ótica na elaboração conceitual estruturante e determinante do psiquismo humano.

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo esse processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação de atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia na criança (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.11).

A linguagem, nessa perspectiva, compreende uma função ampla, que supera a finalidade comunicativa do pensamento e assume função central como promotora de desenvolvimento e humanização. Revela-se complexa, pois engloba uma série de funções e operações psíquicas como abstrações, representações e generalizações, expressas em pequenas unidades de simbolização e significado, partículas sociais e simultaneamente subjetivas que expressam as relações materiais humanas por meio de palavras que expressam conceitos.

Daí o estudo dos processos mentais infantis como produto da intercomunicação da criança com o meio e a aquisição de experiências comuns transmitidas pela palavra passarem a ser os princípios mais importantes da psicologia soviética e a presidir toda a sua investigação (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.11).

Coerentes com a THC, entendemos a palavra como elemento central da linguagem e instrumento fundamental para apropriação de conhecimentos. Para tanto, é necessário compreendê-la não apenas como materialização sonora e representativa das ideias, mas como expressão complexa da realidade. Para Vigotski (2009b, p.398), “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

Nessa perspectiva, o autor critica os estudos cujos métodos decompõem a palavra em elementos constitutivos de sua totalidade, pois isolam o seu significado e a sua fonética, preocupam-se em descrever mecanicamente cada âmbito do processo sem compreender as relações intrínsecas e complexas determinantes da totalidade. Ao se referir a um estudo na área da linguística que se vale do método de decomposição da palavra, Vigotski (2009b, p.07) afirma:

Separado da idéia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restantes de sons existentes na natureza. Por isso, nesse som desprovido de sentido passaram a ecoar apenas as suas propriedades físicas e psicológicas, ou seja, aquilo que não lhe é específico e é comum a todos os demais sons existentes na natureza; conseqüentemente, o estudo não podia explicar por que o som, sendo dotado dessas e daquelas propriedades psicológicas, é som da fala humana e o que o faz ser esse som. De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu vínculo material. A esterilidade da semântica e da fonética clássicas está consideravelmente condicionada a esse divórcio entre o som e o significado, a essa desintegração da palavra em elementos isolados. Do mesmo modo, a psicologia estudava o desenvolvimento da linguagem infantil do ponto de vista da sua decomposição em desenvolvimento dos seus aspectos fonético e semântico (VIGOTSKI, 2009b, p.07).

Vigotski (2009b) afirma que as análises psicológicas são compreendidas em totalidade quando o método não fragmenta seus elementos constitutivos, mas considera as unidades indecomponíveis. Dessa forma, a palavra precisa ser estudada e compreendida em suas faces fonéticas e semânticas conjuntamente, como particularidades que se implicam para que a palavra seja possível. Ao nos propormos a estudar a palavra na educação escolar, não podemos nos ater somente às faces fonéticas e sintáticas componentes da linguagem, mas para as possibilidades de expressão que ela carrega.

A palavra, nesse sentido, é um conceito mais do que designativo da realidade, representa, analisa e interfere sobre ela. De acordo com Luria e Yudovich (1985, p.13),

A palavra tem uma função básica, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias. A esta sistematização da experiência direta deve-se o fato de o papel da palavra na formação dos processos mentais ser tão excepcionalmente importante.

A palavra, dessa maneira, não apenas nomeia objetos, mas concentra em sua forma e signo abstrações e generalizações que partem do social para o particular: nasce do consenso produzido historicamente pela cultura humana e, ao ser transmitida e apropriada por cada indivíduo, obtém forma particular que envolve o contexto, as emoções e as relações presentes na experiência. A palavra é mais que uma nomenclatura designativa,

mais que uma mera representação direta do objeto, é, parafraseando Luria (1986), a “célula da linguagem”.

Corroborando os estudos de Vigotski (2009b), Luria (1986)³ defende que a palavra é a “célula da linguagem”, assinalando que é a menor partícula de sentido e significado. Contudo, é um equívoco compreendê-la como uma unidade simples de linguagem, tendo em vista que possui componentes fundamentais identificados pelo autor. Cada componente essencial da palavra, segundo Luria (1986, p.43), assume uma determinada função. Assim, a estrutura psíquica do conceito da palavra possui elementos fundamentais (funções), que descrevemos na sequência.

Conforme Luria (1986), a palavra costuma ser, a priori, compreendida em um sentido objetivo e direto na relação palavra e significado. Nessa compreensão, a palavra seria apenas o rótulo de uma ideia ou objeto que se pretende designar, restringindo-se a essa função. Essa representação direta constitui a função mais primitiva na elaboração do conceito da palavra, denominada pelo autor como referência objetual: “a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação” (LURIA, 1986, p.43). O autor evidencia que, se a palavra fosse apenas a representação direta do objeto, não seria possível a existência de homônimos na linguagem, em que uma mesma palavra pode significar dois ou mais objetos, como assevera Tuleski (2007, p. 205-206):

No entanto, a palavra não é apenas um rótulo que designa um objeto, uma ação ou qualidade isolada, visto que muitas palavras não possuem apenas um, mas vários significados e são conhecidas como homônimos. A polissemia é antes uma regra do que uma exceção na linguagem e quando se usa uma determinada palavra, por detrás, há um processo de escolha do significado necessário entre uma série de possibilidades existentes e a particularização ou precisão do significado se dá por marcadores semânticos, como o contexto, a situação e o tom que é pronunciada a palavra.

Além de existirem homônimos, outra situação identificada por Luria (1986) é que as palavras possuem significados associativos, ou seja, desencadeiam uma rede de imagens ao sujeito, que se relacionam entre si e, portanto, ampliam-se em laços associativos. Quando mencionamos a palavra “limão” a alguém, por exemplo, que a associa às diversas características e situações observadas pelo sujeito, como azedo, suco de limão, torta de

³As últimas conferências de Luria sobre o pensamento e linguagem revelam estudos aprofundados sobre a formação da consciência humana considerando a apropriação da linguagem oral e escrita, em que detalha o processo de formação dos conceitos e das palavras até a complexidade da psique humana.

limão ou um fato que tenha ocorrido – roupa suja com limão–, etc., temos um caso em que o sujeito está pensando por associações, relacionando a palavra inicial a situações. Seria possível também que o sujeito, ao ouvir a palavra “limão”, pensasse por associações categoriais para relacionar a outras frutas, como laranja, pera, maçã.

A possibilidade de associar uma palavra a outras que não possuem diretamente o mesmo significado constitui a segunda função do conceito da palavra identificada por Luria (1986). O autor afirma que essa capacidade associativa de relacionar características semelhantes em seu aspecto categorial (no caso do exemplo citado, todas são frutas), exige um repertório de imagens e significados, o qual chamou de campo semântico.

O terceiro componente fundamental para que o sujeito chegue à conceituação da palavra refere-se à sua função significativa categorial ou conceitual, a qual não serve apenas para designar ou associar a outras palavras, mas para “analisar os objetos, para abstrair e generalizar suas características” (LURIA, 1986, p.36). Isto significa que implícita em uma palavra há a análise do que se pretende designar e, para tanto, implica abstração. Nesse sentido, a análise como aspecto do significado de uma palavra envolve a internalização das características físicas, substanciais e as relações que a definem, e assim constitui o objeto ou a ideia que se nomeia.

No entanto, a palavra não se constitui apenas da abstração e internalização das características do objeto, mas da generalização de seu significado. Nas palavras de Luria,

A palavra não só separa um traço, também generaliza as coisas, as inclui em determinadas categorias e esta sua função é uma das mais importantes. Ao generalizar objetos, a palavra converte-se em um instrumento de abstração e generalização, que é a operação mais importante da consciência. Precisamente por isso, ao designar com uma palavra este ou outro objeto, o incluímos em uma determinada categoria. Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a *célula do pensamento*, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização (1986, p.37, *grifos do autor*).

Vigotski (2009b) dá grande ênfase à generalização ao defender que essa função é central em todo processo psíquico que se valha de conceitos e da linguagem. É a generalização, de acordo com o autor, que amplia a abstração, possibilitando o pensamento do homem.

[...] nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKI, 2009b, p. 398).

A abstração e a generalização possibilitam que a apropriação da cultura assuma um formato próprio do sujeito que percebe, analisa e age sobre ela. A palavra possui significado social e particular, constituindo-se em conceito. Além de ela sintetizar e representar complexos significados culturais, Luria (1986) lhe atribui outra função essencial: a transmissão de conhecimentos por meio da linguagem oral e escrita. Essa consideração evidencia que a relação entre o sujeito e a realidade tem duplo sentido: parte do âmbito social para se tornar subjetivo e, necessariamente, retorna à cultura expressa pela palavra comunicativa, em um ciclo dialético. Assim, a palavra constitui a chave do pensamento e da linguagem.

Luria (1986) se refere a essa bivalência da palavra, instrumento de pensamento e meio de comunicação, como uma possibilidade dupla da racionalidade, por meio da qual cria novas funções psicológicas superiores, e estas, por sua vez, qualificam-se e complexificam-se: “Portanto, ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em *instrumento do pensamento e meio de comunicação* (LURIA, 1986, p. 37. Grifos do autor).

Com o desenvolvimento das funções cognitivas humanas, a palavra não permanece estável e assim ganha novos componentes, como as flexões⁴. No uso da linguagem, muitas palavras assumem outros sentidos a partir de sua derivação, ou seja, mudam de acordo com a situação e contexto em que o objeto se encontra (tempo, espaço, sentido subjetivo como humor, ironia, etc.).

Em outras palavras, a flexão cria novas possibilidades psicológicas para a designação funcional do objeto, dá a possibilidade não só de introduzir o objeto em uma determinada categoria, mas também de assinalar que tipo de ação é cumprida pelo objeto em um contexto dado. Isto permite dizer que a linguagem é um *sistema de códigos suficientes para analisar o objeto de forma autônoma e expressar qualquer característica, qualidade e relações* (LURIA, 1986, p.39. Grifos do autor).

⁴A qualificação da palavra se expressa, além das flexões, em aspectos abstratos como as que revelam sentimentos, situações no tempo (passado e futuro), além das designações de coesão e coerência na formulação das frases.

Nas flexões da palavra, conforme Luria (1986), estão implícitas as análises e generalizações acumuladas historicamente em determinados contextos de utilização da linguagem. Dessa forma, a mesma palavra (mesmo significado) pode ser flexionada em situações variadas e em diversos sentidos. No russo, língua materna do autor, as flexões são visíveis em algumas palavras, que acrescentam à raiz sufixos que a classificam em determinados grupos, como no caso de instrumentos manuais. Na língua portuguesa, as flexões são utilizadas em algumas classes gramaticais: substantivos, adjetivos, artigos, numerais, pronomes e verbos. As flexões verbais na língua portuguesa, por exemplo, são determinantes, pois variam de acordo com o contexto do emprego do verbo: flexionam em pessoa⁵ no modo singular e plural, tempo (presente, passado e futuro) e modo (indicativo, imperativo e subjuntivo).

Apesar de Luria (1986) identificar os diversos aspectos que perpassam pelo caminho da composição da palavra, há que ser considerada a possibilidade de representação da experiência sensível. Desse modo,

[...] a palavra não somente duplica o mundo e assegura a aparição das correspondentes representações, mas consiste num instrumento poderoso de análise desse mundo. Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional (LURIA, 1986, p.40).

Nesse sentido, a palavra como linguagem, como transmissão de conhecimento historicamente acumulado e unidade de significado é uma fonte determinante do desenvolvimento e formação humana. Nela se encontra a possibilidade de consciência em todo o âmbito psicológico. Assim, a mesma palavra pode representar diferentes aspectos e visões sobre o mesmo objeto. Essa afirmação explica as mudanças de seu significado na ontogênese e também as alterações que ocorrem historicamente no uso de determinadas palavras na sociedade. Nessas situações, os aspectos fonêmico e gráfico podem permanecer iguais, mas seu significado não continuar estável. Segundo Vigotski (2009b), essa é a maior descoberta de sua pesquisa, pois comprovou que o significado da palavra se desenvolve. Entretanto, adentrar nessa esfera denota o campo conceitual de cada palavra, cujo assunto abordamos mais detalhadamente ainda neste trabalho.

⁵ Na língua portuguesa, há três pessoas no discurso: a primeira pessoa se refere a quem fala; a segunda, para quem se fala; e a terceira pessoa se reporta àquele de quem se fala.

Luria (1986) finalmente, valendo-se do caminho percorrido para designar as funções da palavra e sua constituição, assim define a palavra:

A estrutura da palavra é complexa. A palavra possui uma referência objetual, ou seja, designa um objeto evocando todo um ‘campo semântico’, possui uma função de ‘significado’ determinado, separa os traços, generaliza-os e analisa o objeto, o introduz em uma determinada categoria e transmite a experiência da humanidade. A palavra permite ao homem sair dos limites da percepção imediata, propiciando o *salto do sensível ao racional* que constitui a característica essencial da consciência humana (LURIA, 1986, p. 42. *Grifos do autor*).

E conclui, portanto, que

[...] a palavra possui ‘funções léxicas’, ou seja, entra em determinadas classes de relações semânticas. A palavra dispõe do aparelho que cria as necessidades potenciais de enlaces de umas palavras com as outras, assegurando a passagem das palavras isoladas a seus enlaces ‘sinsemânticos’, determinando as leis pelas quais uma palavra entra em relação com as outras. Este é o mecanismo mais importante que faz da palavra o instrumento fundamental da atividade consciente do homem (LURIA, 1986, p.42).

Ao se apropriar da palavra, a criança potencializa funções superiores, como análise e síntese, que possibilitam a compreensão e intervenção do sujeito sobre a realidade. Em consonância com Luria e Yudovich (1986, p.13), "a palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência", por isso a consciência se altera com a ampliação do conceito da palavra, num contínuo sistêmico.

Essa relação entre a palavra e consciência humana evidencia a relevância de compreender, no processo de desenvolvimento humano, quais funções psíquicas superiores são mobilizadas para o entendimento da palavra como expressão de conceitos. Considerando o período escolar de desenvolvimento, buscamos nos ater nessa questão na sequência deste estudo.

2.2 A Palavra e o desenvolvimento do psiquismo

Assim como Luria (1986), compreendemos a palavra como “célula da linguagem”, partícula que concentra signos e conceitos determinantes para a formação da consciência. Dessa forma, julgamos necessário destacar as contribuições da palavra para o

desenvolvimento do psiquismo humano e atentar cuidadosamente para alguns aspectos implícitos nesse processo: abstração, generalização, signos e formação de conceitos.

A formação da consciência, segundo os estudos de Engels (2004), Leontiev (1978), Marx (1989) e, é propulsionada pelo trabalho como atividade social, uma vez que o homem intervém sobre a natureza e, para tanto, desenvolve instrumentos para sua atividade, estabelecendo, assim, a diferença crucial entre si e os outros animais.

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p.78).

Sob essa ótica, todo o desenvolvimento desencadeado pelo meio social implica ferramentas psíquicas que possibilitam a internalização da realidade pelo sujeito. Dessa maneira, é necessário ao homem se apropriar da cultura, mediante instrumentos e funções psíquicas, para criar a imagem subjetiva do real. Para Leontiev (1978, p.69), “o reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade”.

Esse movimento de construção da imagem da realidade no desenvolvimento da consciência exige a abstração, fundamental para a internalização da cultura humana. Parafraseando Leontiev (1978, p.185), a internalização ocorre com a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais. Na acepção do autor, esse fenômeno ocorre como necessidade de a criança se valer dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade para intervir na realidade, ou seja, dirigir sua atividade sobre ela.

É válido destacar que, na visão de Martins (2011, p.153), “a abstração que todo pensamento comporta representa apenas uma das formas de sua conexão ao real e não um alheamento dela”, ou seja, a abstração é apenas uma das vias necessárias para essa construção da imagem do real, pois como Martins (2011), Tuleski (2007) e Vigotski (2009b) defendem, as funções psíquicas operam juntas em um sistema funcional.

Destarte, no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, o sujeito, ao se apropriar da linguagem, supera as relações intrapsíquicas para além da abstração: o sistema

funcional organiza as informações do real memorizando, agrupando, relacionando, analisando e sintetizando, isto é, fazendo generalizações.

Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel social de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas pelo objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 1978, p.87).

A elaboração da imagem da realidade, dessa forma, complexifica-se intrinsecamente com o desenvolvimento da linguagem, porque atribui à consciência classificações, sentidos e significados às imagens percebidas do real. A consciência, por conseguinte, não se resume à linguagem, tendo em vista o salto qualitativo que é possibilitado pelas funções e elaborações psíquicas. Nos termos de Leontiev (1978, p.88, *grifos do autor*), “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente”.

A palavra, no processo de formação da consciência, evidencia-se primeiramente como instrumento social que, a partir da internalização, possibilita elaborações psíquicas complexas na construção da imagem da realidade, e assim, relaciona-se às elaborações já desenvolvidas pelo sujeito e qualifica as funções superiores e as operações, como a abstração e a generalização, já mencionadas. Desse modo,

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e <objetivado> da realidade. Significando no processo de trabalho um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social (LEONTIEV, 1978, p.87).

A imagem da realidade, portanto, começa a fazer sentido para o sujeito com a generalização das relações entre o objeto, suas funções e os sentidos particulares experimentados pelo homem. Vigotski (2009b) e Luria (1986) destacam a generalização como base dos significados das palavras, que, conseqüentemente, determinam diretamente o conceito compreendido em cada palavra.

A generalização não é linear, constante e limitada, mas se modifica com o desenvolvimento das funções psíquicas, da mesma forma que possibilita a complexificação dessas funções. No âmbito da linguagem, a generalização está diretamente relacionada à apropriação da palavra, pois dá significado e formata o conceito. Como vimos, Vigotski (2009b) defende que o significado das palavras se modifica ao longo do desenvolvimento, ampliando seu conceito. Isso resulta na qualificação da generalização. Na mesma perspectiva, Góes e Cruz (2006, p.34) afirmam:

[...] a aprendizagem de uma nova palavra pela criança é apenas o início de um longo processo de desenvolvimento. Embora o significado da palavra seja sempre um ato de generalização, ele se modifica constantemente à medida que a criança se depara com novas situações de utilização da palavra e que seus processos intelectuais de abstração e generalização progridem.

Considerando que a generalização e o significado das palavras se modificam, as funções psíquicas superiores decorrentes e relacionadas a esse processo se desenvolvem intrinsecamente, mudando qualitativamente com as experiências sociais. Isso explica as formas de pensamento divergentes de acordo com a cultura em que o sujeito está inserido, inclusive o nível de instrução: escolarizado e não-escolarizado.

Luria (1992) observa as diferenças entre as funções intelectuais em grupos de diferentes formas culturais, entre letrados e iletrados, em grupos inseridos no mundo moderno e em culturas não-tecnológicas. O autor relata as conclusões de seus estudos⁶, sobre como os sujeitos expressam suas experiências em diferentes tipos de análise, divididos em três momentos: o primeiro com foco no “estudo da codificação linguística de categorias básicas da experiência visual, como a cor e a forma” (LURIA, 1992, p. 69); no segundo estudou a classificação e a abstração, e no terceiro, analisou as “atividades cognitivas complexas, como a resolução de problemas verbais e a auto-análise” (LURIA, 1992, p. 69). Com base na categorização de objetos a partir de cores e formas, o pesquisador estudou a generalização, levantando considerações acerca da evolução das generalizações expressas na palavra.

⁶ Luria (1992) relata experimentos realizados na década de 1930, cujo objetivo era aprofundar os estudos das funções intelectuais. Para tanto, selecionaram grupos de diferentes formas culturais a fim de identificar as formas de pensamento. O primeiro experimento, abordado por nós nesta pesquisa, foi aplicado com um grupo de “indivíduos adultos de uma sociedade não-tecnológica, iletrada e tradicional” (LURIA, 1992, p. 65) em aldeias e assentamentos nômades do Uzbequistão e de Khirgizia, na Ásia Central.

Valendo-se de cinco grupos de sujeitos⁷, com pouca ou nenhuma escolaridade e sem conhecimento ou domínio da linguagem escrita, Luria (1992) identificou que as categorias de análise evoluem no campo da percepção, da generalização e na palavra em estágios que se desenvolvem desde a infância à fase adulta. Esse processo não se esgota, mas se complexifica à medida que o indivíduo experimenta novas elaborações culturais, novos conhecimentos e novas exigências cognitivas.

Referindo-se à capacidade de generalização através da classificação e agrupamento em categorias, o autor sustenta que:

O pensamento categórico não é apenas um reflexo da experiência individual, mas é uma experiência coletiva que a sociedade pode veicular através de seu sistema linguístico. Esse uso de critérios sociais amplos transforma o processo de pensamento gráfico-funcional num esquema de operações lógicas e semânticas, nas quais as palavras tornam-se a principal ferramenta de abstração e generalização (LURIA, 1992, p.72).

Nos primeiros estágios de desenvolvimento da generalização, a palavra não se encontra diretamente relacionada à classificação e agrupamento em categorias, pois o nível de abstração não generaliza o grupo em um único conceito (palavra), mas baseado na “percepção gráfico-funcional, ou na lembrança das relações concretas entre os objetos” (LURIA, 1992, p.72). Um exemplo dessa percepção é agrupar à palavra “cozinha” elementos que estão relacionados objetivamente: mesa de jantar, cadeiras, fogão, panelas. O autor sublinha que, na fase da adolescência, as generalizações de cunho concreto e da percepção imediata são superadas, evoluem para estágios de abstração nos quais isolam as características do objeto para classificá-las e, assim, modificam a modalidade de pensamento. Ainda tomando a palavra “cozinha” como exemplo, nesse caso a classificação seria com base em atributos abstratos, como cozinha é um cômodo da casa, a casa é um lar.

Martins (2011) ressalva que a generalização advém da apropriação de signos e que, por conseguinte, difere-se da percepção sensorial. Na ótica da autora:

⁷ Os cinco grupos participantes da pesquisa de Luria (1992) foram divididos considerando as atividades práticas, modos de comunicação e aspectos culturais, assim distribuídos: “1. Mulheres habitantes de aldeias remotas, que eram iletradas e não se envolviam com qualquer atividade social moderna. [...] 2. Camponeses, habitantes de aldeias remotas, de nenhuma maneira envolvidos com trabalho socializado [...] 3. Mulheres, frequentadoras dos minicursos em educação infantil [...] 4. Trabalhadores, ativos nos *Kolhoz* (fazendo coletiva), e jovens que haviam freqüentado cursos de curta duração [...] 5. Mulheres, admitidas na escola de professores, depois de dois ou três anos de estudo” (LURIA, 1992, p. 66).

[...] Vygotsky e Luria (1996), em análise desse desenvolvimento [da linguagem] do ponto de vista filogenético, destacaram que, ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio das palavras, o homem ultrapassou o nível de captação sensorial, fato determinante de profundas transformações em seu psiquismo. No plano das percepções, toda captação é particular, mas, no plano das designações, isto é, das representações por meio de signos, toda percepção se converte em generalização (MARTINS, 2011, p.133).

Nessa perspectiva, é com a linguagem que “a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos” (MARTINS, 2011, p. 133). Isto pressupõe que a imagem do real captada pelo aparato sensorial da criança, em primeira instância, não se diferencia da dos animais. Entretanto, o contato com outros homens inseridos na cultura (e que, conseqüentemente, portam signos) permite que relações sejam estabelecidas, ocorrendo a mediação dos signos e possibilitando, assim, que a criança dê significado à imagem percebida sensorialmente.

Em síntese, as representações e significados que constituem a palavra advêm da apropriação de signos, os quais significam a imagem do objeto. Por isso,

A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens (MARTINS, 2011, p. 133).

A imagem como representação do real se configura, de acordo com Vigotski (2009b), em uma representação consciente de primeira ordem, e no momento em que a imagem é dotada de significado, se converte em signo, alcança níveis superiores de abstração, configurando a partir da palavra escrita a “representação da representação”, ou seja, uma representação de segunda ordem. A palavra, portanto, converte-se em signo, instrumento das funções psíquicas.

Martins (2011, p.135-136) sintetiza as postulações de Vigotski e Luria (1996) ao afirmar que estes

[...] conferem grande destaque ao processo no qual a palavra, gradativamente, vai deixando de ser mera extensão ou propriedade do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em signo. Porém, para tanto, urge que o indivíduo abarque em uma mesma imagem cognitiva vários elementos que com ela se relacionam, o que corresponde à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos (MARTINS, 2011, p.135-136).

A transição da palavra em signo implica a qualificação das generalizações, abstrações e operações psíquicas. As novas operações desencadeadas pela apropriação da palavra como signo, dessa forma, configuram o pensamento por complexos, que ao longo de seus estágios permite a elaboração do que Vigotski (2009b, p.190) chamou de “pseudoconceitos”. Segundo Vigotski (2009b), no estágio dos pseudoconceitos, a palavra expressa pela criança se assemelha a um conceito, porém sua elaboração interna dá-se a partir do pensamento por complexos. Nas palavras do autor: “Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos *pseudoconceito*” (VIGOTSKI, 2009b, p. 190, *grifos do autor*).

De acordo com Martins (2011), a superação dos pseudoconceitos ocorre com a progressão da complexificação do pensamento abstrato e das generalizações, pois elabora as funções simbólicas da palavra em níveis mais complexos, a ponto de o pensamento operarem um sistema conceitual, ou seja, supera os vínculos práticos e concretos da realidade com o pensamento.

A definição e a adoção verbal do “conceito” não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito e, por conseguinte, seu primeiro aspecto – isto é, o domínio verbal – surge frequentemente antes, atuando na mediação com a realidade com relativa independência do seu conteúdo interno. A superação dessa condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, resulta do ato real do pensamento por via das operações racionais, fundamentalmente por meio de análises e sínteses cada vez mais elaboradas (MARTINS, 2011, p.174).

Tendo em vista que o pensamento por conceitos está diretamente ligado às generalizações implícitas na palavra e na qualificação da abstração, generalização e funções psíquicas superiores enquanto sistema funcional, Luria (1992) destaca o papel essencial da educação no processo de desenvolvimento psíquico das funções superiores tendo a linguagem como base. O autor aponta que

[...] novas experiências e novas ideias mudam o modo pelo qual as pessoas usam a linguagem, de maneira a que as palavras se tornem o principal agente de abstração e generalização. Uma vez educados, os indivíduos passam cada vez mais a usar a categorização para expressar ideias sobre a realidade (LURIA, 1992, p.78).

O ensino sistematizado potencializa a transição dos estágios da generalização e percepção concreta para a abstrata, bem como possibilita a superação dos estágios

primários da simbolização expressos nos signos/palavras. A organização do ensino, portanto, deve visar ao desenvolvimento para além dos estágios já alcançados e possibilitar novas elaborações cognitivas por meio da apropriação do conhecimento. Em suma,

[...] é evidente que as funções psicológicas superiores, responsáveis pela atividade consciente do homem, são formações histórico-sociais, cuja base é estabelecida nas e pelas relações mediadas da criança com seu meio cultural ao longo de seu desenvolvimento. Esta criança se transformará ou não em adulto cultural, cujas capacidades e potencialidades plenas do gênero humano se materializam a partir de uma base cortical íntegra, na qual se desenvolvem os sistemas funcionais de alta complexidade, dependendo das possibilidades de apropriação dos instrumentos e signos culturais (TULESKI, 2007, p.221).

Evidenciamos, dessa forma, o papel da educação escolar como potencializadora das operações psíquicas no sistema funcional. A compreensão de que a apropriação da linguagem define o primeiro salto qualitativo do desenvolvimento humano, sendo a palavra base conceitual do pensamento e da linguagem, demonstra a relevância de compreendermos o segundo grande salto qualitativo das funções psíquicas via ensino sistematizado: trata-se da elaboração conceitual por meio da aprendizagem da linguagem escrita, a qual tratamos a seguir.

2.3 A elaboração conceitual por meio da aprendizagem da linguagem escrita

Os estudos de Vigotski (2009b) e Luria (1986), como assinalamos, indicam a relevância da palavra na constituição do pensamento e da linguagem, considerando que sua elaboração promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a abstração e a generalização.

Ao abstrair elementos e generalizar informações no plano psicológico, os objetos e a realidade se tornam expressões singulares de uma totalidade cultural, em um movimento cultura – subjetivo – cultura. Esse contínuo movimento favorece, cada vez mais, a representação de objetos e situações que compõem a imaginação e a memória.

A partir do conteúdo abstraído, particularizado, o homem sintetiza, organiza e reorganiza, de infindas formas, suas abstrações, influenciando o significado das palavras. Assim,

O significado das palavras é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra (VIGOTSKI, 2009b, p. 408).

Valendo-se de funções psicológicas como a memória voluntária, a atenção e a imaginação para criar e expressar ideias, o pensamento se revela não como uma função individual e isolada, mas intrínseca a toda atividade psicológica superior, em uma rede de funções interligadas.

Nesse sentido, Martins (2011) considera que o processo de pensamento é estruturado a partir de problemas (desafios) cognitivos presentes na atividade. Segundo a autora, as situações problema são promotoras de atividade cognitiva, mobilizadoras do ato de pensamento e de seus produtos. Cabe à linguagem sistematizar conceitos e ideias e, assim, conduzir o pensamento.

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. Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características etc. da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se graças à linguagem torna-se possível a abstração do objeto sob a forma de ideia, graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes (MARTINS, 2011, p.156).

Por conseguinte, o pensamento é mais do que constituído pela palavra, materializa-se nela: no plano psíquico, a matéria é abstrata e faz parte do conceito de cada objeto. Na linguagem, a palavra concretiza as formulações psíquicas, mais do que as expressam. Para Vigotski (2009b, p.412),

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto.

Sendo a palavra a materialização da abstração e generalização, que implicam percepção e análise como “busca dos nexos objetivos que sustentam a realidade pensada” (MARTINS, 2011, p.156), ela configura o conceito do objeto, em seu amplo aspecto, em um processo complexo e contínuo. A palavra, assim, compreende a formulação de conceitos e, portanto, modifica-se no decorrer da experiência cultural e do exercício de expressá-la e organizá-la na linguagem.

Toda linguagem humana, na concepção de Vigotski (2009b), implica conceitos que, como vimos, são abstraídos do âmbito social e cultural. Isto posto, o autor compreende que o homem, ao entrar em contato com a linguagem, formula conceitos espontâneos e científicos, e desenvolve funções psicológicas superiores características da humanização – racionalidade. Em conformidade com o autor, “O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro” (VIGOTSKI 2009b, p.261).

Vigotski (2009b) defende ainda que os conceitos espontâneos divergem qualitativamente dos científicos, pois os primeiros não exigem níveis de maior complexidade de abstração. Com a apropriação dos conceitos espontâneos, o sujeito interage com o mundo, mas não opera arbitrariamente e consciente das possibilidades e limitações representativas do conceito.

Valendo-se da mesma concepção, Góes e Cruz (2006, p.34) afirmam:

Por conseguinte, ainda que a elaboração conceitual se inicia precocemente na infância, o que encontramos são apenas formações intelectuais que funcionam como se fossem conceitos verdadeiros. Nos usos que se faz da palavra, em situações comunicativas, a criança obtém um resultado bastante semelhante ao dos adultos, mas as operações intelectuais que utiliza são distintas. Mesmo que as pautas de generalização e de transformação do significado da palavra sejam-lhe apresentadas por aqueles que a cercam, a criança elabora segundo seu modo de pensar, pois não é ainda capaz de assimilar prontamente os modos de pensar dos adultos.

Dito de outra forma, a criança em situações de aprendizagem inicialmente opera com conceitos espontâneos, à medida que seu desenvolvimento se amplia para níveis mais complexos de abstração e generalização, possibilita a aprendizagem de conceitos ainda mais complexos, os quais Vigotski (2009b) chamou de conceitos científicos. Entretanto, opostamente aos conceitos espontâneos, que são propiciados pelo uso da linguagem no âmbito social diário, o conceito científico só é internalizado a partir de mediações sistematizadas, organizadas e planejadas para esse fim, configurando o ensino escolar como o centro desse desenvolvimento na criança. Logo,

Enquanto os conceitos espontâneos são elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, os científicos tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa a aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança. Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento (GÓES; CRUZ, 2006, p. 35).

Luria (1986), na mesma perspectiva, analisa a relação das crianças com as palavras antes e após o período de escolarização. Os resultados que obteve conferem com os estudos de Vigotski (2009b), mas complementam-nos com significativas contribuições sobre a influência dos aspectos sociais na formulação de conceitos espontâneos e científicos.

Ao analisar as categorias de conceito, Luria (1986) observa que há diferenças conceituais não somente entre adulto e criança, mas entre adultos escolarizados e adultos analfabetos.

[...] as pessoas que vivem em condições de muito baixo nível sócio-econômico e no analfabetismo utilizam predominantemente a classificação de objetos por inclusão em situações real-concretas; por exemplo, colocam o machado, a serra e o tronco em um grupo ('porque com o machado e a serra trabalha-se o tronco'), negando-se a colocar a pá nesse grupo ('não tem nada que ver aqui, a pá é necessária para a horta'). Estes sujeitos podem compreender, de forma relativamente fácil, a outra forma, categorial, de classificação considerando-a, no entanto, "não essencial". Somente com a alfabetização, com a passagem a formas sociais mais complexas de produção, estes sujeitos passam a dominar facilmente a

forma “categorial” de generalização dos objetos. Isto mostra convincentemente que os avanços fundamentais nas distintas operações cognitivas são provocados por fatores sócio-econômicos e culturais (LURIA, 1986, p.67).

Com essa assertiva, destacamos que a aprendizagem da linguagem escrita é promotora de um salto qualitativo que implica e possibilita a apropriação de conceitos científicos. Por conseguinte, se antes de iniciar o período de escolarização a criança não tinha consciência dos conceitos que utiliza, valendo-se de pseudoconceitos, após a aquisição da linguagem escrita os conceitos começam a fazer parte de outro nível de complexidade e operam na linguagem de maneira não mais espontânea, mas consciente. Muda-se a relação entre o sujeito e objeto.

Já no processo de formação do conceito científico, a atenção orienta-se para a relação de um conceito com outros, num sistema que implica uma nova estrutura de generalização, configurada pela hierarquia de relações supra-ordenadas, subordinadas e coordenadas. O uso consciente e deliberado do conceito somente emerge quando passa a fazer parte desse sistema. De início isso ocorre em termos rudimentares. Há todo um caminho de transformações para que os níveis de generalidade e a sistematização se refinem. Mesmo assim, o domínio crescente desses sistemas hierárquicos de relações entre conceitos produz uma percepção generalizante, de conexões supra-empíricas, necessária à conscientização da criança sobre seus próprios processos mentais que pode, depois, ser transposta para outras esferas de conhecimento (GÓES; CRUZ, 2006, p. 35).

A consciência do conceito, dessa forma, torna-se crucial para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas, potencializadas pelos conceitos científicos. Isso significa que, ao tomar consciência dos significados que permeiam um conceito, o desenvolvimento psíquico qualifica-se potencialmente, elevando a maiores níveis de compreensão. Segundo Martins (2011), a tomada de consciência ocorre por meio dos conceitos científicos:

[...] os conceitos espontâneos não asseguram a generalização aos demais conceitos, essa é exatamente a maior conquista promovida pela apropriação dos conceitos científicos. Portanto, quaisquer objetivos de conscientização precisam se fazer acompanhados da clareza acerca do que represente, do ponto de vista psíquico, esse processo. Caso contrário, incorre-se no risco de promoção, meramente, de uma assimilação irreflexiva de palavras, de discurso, que pouco ou nada transformam a capacidade de análise do sujeito acerca do real (MARTINS, 2011, p. 222).

A relevância da consciência por meio dos conceitos científicos nos remete, ao pensarmos nos anos iniciais da alfabetização, aos conceitos da linguagem escrita, particularmente na defesa de Vigotski (2009b) de que a linguagem escrita é mais complexa que a linguagem oral, uma vez que concentra signos, significados e conceitos amplos que não podem ser complementadas ou sinalizadas com gestos e mímicas. “Por isso a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação” (VIGOTSKI, 2009b, p. 456).

Considerando que a palavra na linguagem oral materializa conceitos e organiza o pensamento, pontuamos que a linguagem escrita, ainda mais complexa, materializa graficamente significados (que implicam o conceito e a palavra) valendo-se de um sistema de representações fonêmicas e gráficas. Eis a relevância de tal reflexão à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o registro gráfico de um conceito.

Vigotski (2009b) explica que a materialização da estrutura semântica e sua transição para os sons ocorre de forma complexa, que envolve, além de fonemas e significados, representações.

Mas esse processo complexo de transição dos significados para os sons se desenvolve, gerando uma das linhas básicas no aperfeiçoamento do pensamento discursivo. Essa decomposição da linguagem em semântica e fonologia não é dada imediatamente e desde o início, mas surge apenas no processo de desenvolvimento: a criança deve diferenciar ambos os aspectos da linguagem, tomar consciência da sua diferença e da natureza de cada um deles para tornar possível aquele descenso pelos estágios que se pressupõe naturalmente no processo vivo da palavra conscientizada. A princípio encontramos na criança a não-consciência das formas e dos significados das palavras, bem como a não-diferenciação de uns e de outros. A criança percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto ou como uma propriedade sua inseparável de outras propriedades. Tudo indica tratar-se de um fenômeno inerente a toda a consciência linguística primitiva (VIGOTSKI, 2009b, p. 417)

A consciência sobre o som, bem como a consciência das palavras, nessa perspectiva, é fundamental para que o homem compreenda e opere ciente de seus significados e funções, tendo em vista que é a partir da consciência sobre os conceitos que se orienta a atividade humana, ao qualificar e reorganizar as funções mentais, comportamento e, conseqüentemente, as relações estabelecidas com a realidade.

Em vista dessas considerações, podemos pensar sobre a relevância da consciência dos conceitos implícitos na linguagem como letra, sílaba, palavra, frase e texto durante o período de aquisição da linguagem escrita no ensino escolar. Salientamos a necessidade de levar a criança à consciência, especialmente da palavra, como expressão do conceito, cuja função, como vimos, é central ao pensamento e à linguagem.

Com o respaldo das contribuições de Vigotski (2009b), Góes e Cruz (2006) defendem que o ensino deve estar centrado no conceito em todo o seu âmbito de significações e relações. Dessa maneira, os níveis elevados de abstração e generalização seriam trabalhados e possibilitariam a consciência.

Arriscando uma suposição, parece-nos que os dois capítulos de Vigotski sobre o conceito podem levar a pensar que o compromisso da escola (desejável) seria *predominantemente* o de um trabalho sobre o significado – a zona estável dos sentidos –, dirigindo a um disciplinamento da polissemia por meio de circunscrições e expansões necessárias para o propósito de estabelecer uma direção de elaboração sobre o objeto do conhecimento – na aproximação do pensamento verdadeiramente conceitual, sistematizado e categorial. De fato, ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados é compromisso da escola. Contudo, quando agregamos a noção de sentido, esse compromisso se expande, abrangendo diversas formas de trabalho sobre o campo da significação (GOES; CRUZ, 2006, p. 41).

Os estudos de Luria (1986) e Vigotski (2009b) nos permitem concluir, da mesma forma, que Góes e Cruz (2006) mencionam a necessidade de um trabalho na escola que contemple rigorosamente os elementos constitutivos dos conceitos, como sentido e significado, que determinam mais informações sobre o objeto, envolvem as relações e os planos subjetivos com que o sujeito opera.

Nesse sentido, entendemos que, para que seja possível chegar à consciência da palavra como expressão do conceito, é necessário que o ensino englobe os aspectos conceituais científicos valendo-se da totalidade de relações existentes entre objeto e a realidade. Destarte, assinalamos uma das heranças que os estudos realizados a partir do conceito de palavra em Luria e Vigotski nos permitiram: a hipótese de que organizar o ensino da linguagem escrita, desde os anos iniciais, para a tomada de consciência das relações e funções de cada aspecto linguístico, essencialmente a palavra como expressão do conceito, leva a relações mais complexas com a linguagem escrita, refletindo diretamente nas produções escritas e interpretações textuais.

2.4 Elaboração conceitual: a palavra como expressão do conceito na linguagem escrita

A linguagem, como temos pontuado, envolve um complexo sistema de funções psíquicas que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. Se na linguagem oral há uma representação de primeira ordem, como expõe Vigotski (2009b), que promove o primeiro salto qualitativo para o desenvolvimento do psiquismo humano, a linguagem escrita complexifica ainda mais os níveis de abstração, porque envolve uma nova forma de representação para além da oral: o registro. De acordo com o autor,

Nossa investigação mostra que a escrita, nos traços essenciais de seu desenvolvimento, não repete minimamente a história da fala, que a semelhança entre ambos os processos é mais de aparência que de essência. A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Nesse sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita (VIGOTSKI, 2009b, p. 312).

Em síntese, o autor sublinha que a complexidade da escrita é superior ao domínio motor que reproduzirá a grafia dos símbolos e é mais complexa que a mera tradução dos fonemas em grafemas, pois envolve um alto grau de abstração.

Para compreendermos esse processo, recorremos à gênese da escrita. Todavia, não pretendemos repetir a explicação sobre o caminho da aprendizagem da linguagem escrita, como brilhantemente Luria (2010) e Vigotski (2009b) abordam. Mas interessa-nos pensar acerca de algumas questões levantadas por estes autores, a começar pela relação entre o signo, a representação, a construção do conceito e a função qualitativa da escrita.

Luria (2010), ao estudar o desenvolvimento da escrita na criança, realizou experimentos a fim de identificar os estágios pelos quais a criança passa até se apropriar definitivamente da escrita. O autor destaca, inicialmente, que a aprendizagem da linguagem escrita implica a capacidade humana de representação valendo-se, necessariamente, de signos auxiliares.

A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem a ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual ele se refere. O escrever

pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar (LURIA, 2010, p.144. *Grifos do autor*).

Luria (2010) defende que o ato de representar ideias, conceitos e frases em símbolos, quer sejam rabiscos vazios ou letras agrupadas em palavras, materializa uma função psíquica de representação, função essencial ao processo de aprendizagem da linguagem escrita que se desenvolve (ainda mais) com ela. Entretanto, essas relações não são suficientes.

Em um dos experimentos realizados por Luria (2010), foi solicitado a uma criança que ainda não havia se apropriado da linguagem escrita, mas reproduzia mecanicamente os movimentos da escrita de um adulto, que registrasse algumas sentenças ditadas pelo pesquisador. Os resultados foram linhas em rabiscos contínuos, semelhante à escrita cursiva, mas sem letras ou intervalos. Em contrapartida, quando solicitada a registrar em signos, a criança agrupava as sentenças em símbolos (no caso da criança do experimento, em círculos). Isso demonstra que a criança em estágio pré-instrumental⁸ na linguagem escrita e que, portanto, não se apropriou dos conceitos de letra, sílaba, palavra e frase, não diferencia através da imitação essas convenções, mas agrupa o registro em representações de ideias.

Conforme Luria (2010), a primeira forma de escrita ocorre quando a criança é capaz de representar, mesmo com símbolos não-diferenciados, ideias que podem ser evocadas em sua memória posteriormente. Esse é o fundamento da função da escrita. Entretanto, o signo, nesse estágio, ainda é primitivo comparado ao nível de complexidade da linguagem escrita.

Qual é a função do pequeno sinal feito pela criança em um pedaço de papel? Vimos que apresenta dois elementos principais: organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado. Poderíamos dizer que este primeiro signo desempenha o papel de signo ostensivo ou, em outras palavras, o signo primário para “tomar notas”. A marca anotada pela criança produz um certo conjunto e serve como sugestão adicional de que certas sentenças foram ditadas, mas não proporciona nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo daquelas sentenças (LURIA, 2010, p. 158).

⁸ Luria (2010) assevera que o estágio pré-instrumental, também chamado de fase pré-escrita, é o primeiro na pré-história da escrita na criança. Nele, a relação é como uma brincadeira, pois a criança não possui compreensão do mecanismo da escrita, mesmo que haja tentativa de imitação gráfica.

Nesse âmbito, a materialização das ideias em registros que, no caminho inverso, não evocam o significado ou ideia inicial, não correspondem aos signos complexos, que são as letras e palavras. Luria (2010) explica que, na estrutura do processo em que a criança não-alfabetizada se encontra, o conteúdo inicial representado em algum símbolo escrito (marca primitiva) não corresponde satisfatoriamente à ideia inicial, limitando-a à associação recordada.

Uma criança no início da escolarização, que conhece as letras, mas não compreendeu o sistema simbólico da escrita, segundo Luria (2010), registra ideias com letras aleatórias e evidencia a não-apropriação dos conceitos básicos do sistema de escrita. Nesse sentido, por exemplo, é possível que a criança que conheça as letras (como símbolo gráfico, o nome dado a esse símbolo), seja capaz de reproduzi-las graficamente, mas não tenha se apropriado do conceito de letra.

Assim, a linguagem escrita não é aprendida pela reprodução e imitação mecânica, como foi considerada pelos métodos sintéticos e analíticos utilizados no Brasil até a década de 1980, e nem espontaneamente, como foi considerado por muitos a partir dessa década. De acordo com Vigotski (2009b, p.313),

Como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. Quem continua a achar que a maior dificuldade são o atraso dos pequenos músculos e outros momentos relacionados com a técnica da escrita enxerga as raízes da dificuldade não lá onde elas efetivamente existem, e admitem como central e fundamental o que de fato tem um significado de terceira ordem.

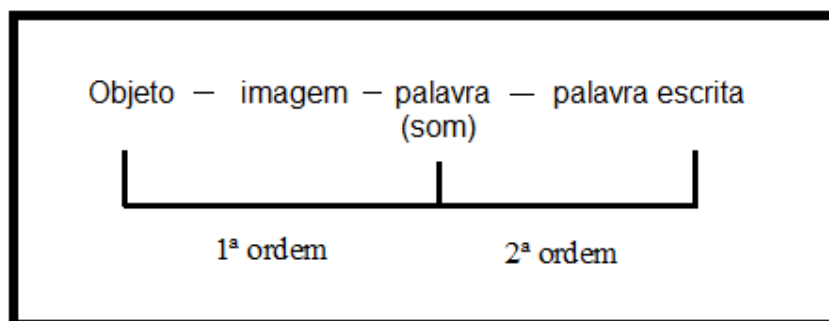
Dessa forma, a palavra na linguagem escrita não se esgota com o domínio gráfico do código (a capacidade de representar graficamente uma letra ou outro símbolo da linguagem escrita como imagem visual memorizada e mera habilidade motora), mas, fundamentalmente, das representações implícitas em cada símbolo, em cada conceito gráfico da linguagem escrita (letra, sílaba, frase, texto), do conteúdo da palavra com sentidos e significados, e do conceito em si do objeto a ser representado, ou seja, da palavra como expressão do conceito.

Martins (2011, p.146), nesse mesmo sentido, reafirma que Vigotski

[...] defendeu que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos, mecânicos, determinados “desde fora”, não se identifica com a conquista de habilidades psicofísicas nas quais a motricidade da escrita e a decodificação das letras possa se destacar em detrimento dos conteúdos internos das mesmas.

A linguagem escrita, na perspectiva de Vigotski (2009b), é uma representação de segunda ordem, ou seja, é a representação gráfica da representação sonora. Quando uma criança que já domina a linguagem oral se depara com uma árvore, por exemplo, saberá que a nomenclatura daquele objeto é “árvore”, do mesmo modo que pode se valer da nomenclatura “árvore” para contar à sua mãe o que viu no caminho de casa (representação de primeira ordem). Entretanto, para representar o objeto árvore por meio da linguagem escrita, há que se ter domínio do sistema gráfico, fazer relações entre grafema-fonema, codificar e decodificar, compreender aquele conjunto de letras (símbolos) como representação de uma palavra que, em seu conjunto simbólico representa a palavra/conceito “árvore”. Para tanto, esse conceito foi representado primeiro na fala. Assim, a representação da palavra “árvore” na linguagem escrita é uma representação de segunda ordem (Quadro 1).

QUADRO 1– Esquema de representação de segunda ordem



Fonte: Elaboração da autora (2016).

Martins (2011) considera que a linguagem escrita não se limita à representação de segunda ordem, mas potencializa elaborações psíquicas amplas e complexas, que não podem ser isoladas ou estimuladas individualmente, pois são interdependentes. Tomando o exemplo anteriormente citado, quando a criança é capaz de escrever a palavra árvore representando a ideia que lhe passa, não se restringe à representação direta, mas se vale de outras funções simultâneas, como a memória, a imaginação e a atenção no processo de

elaboração psíquica da palavra que será registrada (como codificar/decodificar, fazer a relação grafema-fonema, significar e dar sentido).

A linguagem escrita, portanto, exige estágios mais elevados de abstração e simbolização, uma vez que faz uso de um recurso visual, um signo (no nosso sistema gráfico, as letras), que já representa um conceito, e estabelece relações representativas entre fonema e grafema. Esses signos que compõem o sistema gráfico da língua, por sua natureza social, precisam ser ensinados para que a criança deles se aproprie, passando a operar conscientemente com esse instrumento representativo. Trata-se de um complexo processo de aprendizagem.

É natural que a linguagem sem um som real, que é apenas concebível, que requer uma simbolização dos símbolos sonoros, ou melhor, uma simbolização de segunda ordem, deve ser igualmente mais difícil que a linguagem falada; a álgebra é mais difícil do que a aritmética para a criança. A linguagem escrita é a álgebra da fala (VIGOTSKI, 2009b, p.314).

Da mesma maneira, os signos gráficos, em conjunto, designam uma palavra, célula conceitual de uma ideia que transcende o plano concreto e complexifica as elaborações psíquicas, ou seja, o conjunto gráfico representa ainda mais do que sons, representa um conceito. Essa face da palavra constitui a semântica, que confere significado à linguagem escrita, e assim como os aspectos gráficos, precisa ser aprendida, tendo em vista que a linguagem representa a realidade inter e intrapsiquicamente.

A palavra, nesse sentido, em consonância com Vigotski (2009b), possui duas faces: a fonética, na qual há a representação verbal do objeto (aspecto sonoro), e a semântica, que implica a significação para além da captação sensível, base dos conceitos. Entretanto, ambas as faces não são conscientes e nem diferenciadas desde o início da elaboração na criança. Nas palavras do autor:

[...] os aspectos sonoro e semântico da palavra ainda são, para a criança, uma unidade imediata, não diferenciada, nem conscientizada. Uma das linhas básicas do desenvolvimento verbal da criança consiste precisamente em que essa unidade começa a diferenciar-se e a ser conscientizada. Deste modo, no início do desenvolvimento ocorrem a fusão de ambos os planos da linguagem e a sua divisão gradual, de sorte que a distância entre eles cresce com a idade, e a cada estágio no desenvolvimento e na tomada de consciência dos significados das palavras correspondem a sua relação específica entre os aspectos

semântico e fásico da linguagem e a sua via específica de transição do significado para o som (VIGOTSKI, 2009b, p. 419).

Nesse sentido, a linguagem escrita exige novas elaborações psíquicas e abrange novas operações de análise, síntese e comunicação com a realidade. Vigotski (2009b) e Luria (1986) assinalam que a complexidade da linguagem escrita se encontra na dificuldade de organizar e materializar a ideia para que um interlocutor ausente compreenda a mensagem. Complementando essa afirmação, Tuleski (2007, p.216) aponta:

[...] toda informação expressa na linguagem escrita deverá se apoiar somente na utilização suficientemente completa dos meios gramaticais desdobrados da linguagem, sendo sinsemântica ao extremo. Aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.

Na visão da autora, o uso da linguagem escrita possibilita dois movimentos psíquicos distintos: o de quem registra e o de quem lê. Assim, quem escreve, necessariamente, precisa transmitir seu pensamento e intencionalidade através do registro, utilizando-se das palavras para expressar conceitos (que subjetivamente podem ser expressos em palavras sinônimas, ou dados em outro sentido no contexto verbal). A consciência conceitual e o domínio do código escrito, desse modo, são fundamentais para que a palavra faça sentido ao leitor e o significado seja apropriado coerentemente com a intenção da comunicação.

O leitor da palavra faz o caminho inverso: tem de decifrar o código escrito, dar significado às palavras registradas, compreender os conceitos que norteiam a ideia comunicativa para, então, interpretar a mensagem. Os caminhos psíquicos da escrita e leitura diferem pelos instrumentos auxiliares da linguagem: a comunicação na palavra escrita se restringe ao sistema de códigos, enquanto “na linguagem exterior, a transmissão direta do pensamento não se restringe ao uso de palavras, condicionando-se pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, pela entonação adotada, bem como gestos e expressões faciais” (MARTINS, 2011, p.148).

Outra diferença importante entre a linguagem oral e a escrita, destacada por Luria (1986), refere-se à complexidade da elaboração da linguagem escrita, quase não dominada em suas regras gramaticais, em sentido e significado, compromete a ideia do texto. Essa compreensão é fundamental tanto para quem escreve como para quem lê.

Luria (1986, p.169, *grifos do autor*) destaca:

O processo de compreensão da linguagem escrita diferencia-se muito do processo de compreensão da linguagem oral, particularmente pelo fato de que é sempre possível *reler* aquilo que foi escrito, quer dizer, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto, o que é completamente impossível na linguagem oral.

A linguagem escrita exige que a criança tome consciência da função da escrita e seus desdobramentos gráficos e gramaticais, em um processo lento, gradual, que se complexifica juntamente com as suas elaborações psíquicas. Esse movimento do desenvolvimento é resumido por Tuleski (2007, p.216):

Assim, a análise consciente dos meios de sua expressão constitui a característica fundamental da linguagem escrita, uma vez que, quando começa a escrever, a criança opera primeiro com instrumentos da expressão, meios de representação de sons e sua organização e, somente depois, a expressão de ideias torna-se objeto das ações conscientes da criança.

Na organização do ensino da linguagem escrita, por conseguinte, devemos considerar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação da consciência, não só em seu sentido geral de compreensão da realidade, mas dos conceitos implícitos nesse processo, das relações que se estabelecem entre a realidade-sujeito-consciência-cultura e intencionalidades da palavra. O ensino da linguagem escrita que não objetiva e não contempla a dimensão conceitual da palavra, a palavra como expressão do conceito e suas relações com a realidade, portanto, limita as elaborações psíquicas que levam à consciência, resultando em sujeitos que escrevem e leem o código com interpretações limitadas, sem dominar qualitativamente a função histórica e cultural dessa ferramenta inter e intrapsíquica. Na concepção de Tuleski (2007, p.217),

Aquele que escreve, portanto, deve construir a frase conscientemente, mediado não somente pelos hábitos da escrita, mas pelas regras da gramática e da sintaxe. A linguagem escrita torna-se um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento, incluindo operações conscientes com categorias verbais e possibilitando o retorno ao já escrito, para garantir o controle consciente sobre as operações que se realizam. Este fato é importantíssimo a ser levado em conta pelos educadores porque transforma a aquisição da linguagem escrita em um processo de aperfeiçoamento das funções cognitivas.

Destarte, as novas elaborações psíquicas com a apropriação da linguagem escrita decorrem da consciência das regras gramaticais, da sintaxe e da semântica. Fragmentar esses aspectos conceituais da palavra durante o processo de ensino-aprendizagem pode comprometer a compreensão da palavra como expressão do conceito, implicando restrições qualitativas dos alcances cognitivos de interpretação da linguagem escrita e da realidade⁹. Decorre desse entendimento o objetivo da presente pesquisa: analisar a palavra como expressão do conceito e as contribuições do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para essa compreensão.

A compreensão da linguagem primeiramente oral e, posteriormente, escrita, representa um salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo e implica diretamente o pensamento e a consciência da realidade. A apropriação conceitual da palavra não pode ser considerada secundária no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, mas essencial para a apropriação do sentido e significado que os signos intra e interpsíquicos contemplam. Assim, os signos determinam a compreensão da palavra como expressão do conceito.

Quando aprende a escrever, a criança opera, no início, não com ideias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. Somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da ideia. Desta forma, a linguagem escrita, difere da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra a outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não-conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc.) possuem na linguagem oral (LURIA, 1986, p.170).

Diante dessas considerações de Luria (1986), preocupa-nos a qualidade da compreensão dos conceitos de fonema, letra, sílaba, palavra e frase automatizados pela internalização e uso da linguagem escrita. Como vimos, a palavra oral e escrita evoca designações sinsemânticas, que em suas funções comunicativas, necessitam ser correlacionadas a outras palavras para conferir significado e sentido à ideia. A estrutura da

⁹ Tendo em vista os estudos de Vigotski (2009), Luria (1986) e Martins (2011), a palavra/conceito expressa a realidade e as relações do sujeito com a realidade objetiva.

linguagem, dessa forma, configura e expressa a organização do pensamento e opera com a palavra em seus estágios por complexos ou por conceitos, como abordamos.

A palavra em estágios iniciais de abstração, em que se encontra ainda relacionada ao objeto direto e à prática, necessariamente deve ser superada com o ensino sistematizado voltado para a qualificação da linguagem e das funções psíquicas superiores.

Ante o exposto até o momento, destacamos a palavra como instrumento imprescindível para o desenvolvimento psíquico do homem. Assim, a prática pedagógica há que considerar atividades e encaminhamentos metodológicos que promovam a aprendizagem em um contexto cujo significado dos conceitos da linguagem escrita superem a exposição e a apresentação, e sejam percebidos como necessários pelas crianças, de maneira que estas se apropriem qualitativamente dos signos da linguagem escrita.

Martins (2011, p.138), com base nas proposições de Luria e Vigotski, defende que a evolução dos significados das palavras está intimamente relacionada ao desenvolvimento das funções psíquicas, e enfatiza a relevância da palavra nos processos pedagógicos, tendo em vista a formação da consciência.

Existe, pois, uma estreita relação entre a evolução dos significados das palavras e os diferentes estágios do desenvolvimento psíquico. Essa relação se expressa, sobretudo, no vínculo entre a história de construção dos significados das palavras e a imagem subjetiva construída acerca da realidade. Por conseguinte, para os autores supracitados, a análise da referida história aponta profícuos caminhos para a análise do percurso de formação da consciência humana (MARTINS, 2011, p.138).

Os conceitos trabalhados no ensino escolar, especificamente a palavra, contribuem e formatam a consciência humana, e assim, determinam a interpretação do sujeito sobre a realidade, definem as análises e as relações subjetivas entre o homem e o real. Nesse sentido, para Martins (2011, p.138),

Há que se destacar, portanto, a dimensão qualitativa da aquisição de palavras, levando-se em conta a propriedade sintetizadora das mesmas, isto é, considerando-se aquilo que a palavra condensa, ou, conforme Luria, aquilo que ela “oculta”.

A palavra, portanto, não pode ser compreendida em fragmentos, como se no processo de apropriação da linguagem escrita a sua estrutura psíquica fosse secundária à estrutura gramatical. Diante disso, destacamos que nossos estudos, a partir dos componentes fundamentais/funções da palavra com o respaldo de Luria (1986) e demais

pesquisadores referidos, nos permitiram identificar elementos cuja relevância é fundamental para a compreensão da palavra como expressão do conceito. Esses elementos, neste trabalho, denominamos dimensões conceituais. São elas:

1) Como vimos, a estrutura psíquica da palavra possui três componentes/funções essenciais que determinam a função da palavra como representação intrapsíquica e comunicativa. Por sua complexidade, afirmamos essa representação como a primeira dimensão para a compreensão da palavra como expressão do conceito na linguagem escrita.

2) Consideramos o significado e o sentido, enfatizado por Luria (1986) e Vigotski (2009b), como a segunda dimensão conceitual da palavra. Salientamos, porém, que esses dois conceitos não são sinônimos e os compreendemos distintamente. O significado “é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*” (LURIA, 1986, p. 45. Grifos do autor). Assim, compreendem a base do conceito da palavra. Simultaneamente à significação (social) da palavra, há o sentido, cuja conotação é particularidade do sujeito sobre determinada palavra (elaborações subjetivas propiciadas pela experiência com o significado, como laços afetivos, relações, associações e representações).

3) Com a apropriação da linguagem escrita, a palavra se complexifica e abrange uma nova dimensão: a representação de segunda ordem (representação gráfica da palavra). Eis a terceira dimensão conceitual da palavra.

4) A palavra escrita implica a inserção em um conjunto de normas ortográficas e gramaticais que determinam a convenção de regras e estrutura da língua escrita. Refere-se à dimensão da palavra como código, como representação gráfica. Consideramos a representação gráfica como a quarta dimensão conceitual da palavra.

Em suma, os estudos na THC evidenciam que a palavra é fundamental à estrutura psíquica, cujas dimensões conceituais da palavra descrevemos nos itens 1) e 2). Com a linguagem escrita, novas dimensões intrapsíquicas são desenvolvidas e complexificam a compreensão da palavra como expressão do conceito.

Tendo em vista a relevância da palavra na formação da consciência, evidenciada nas considerações aqui tecidas, questionamos sobre os encaminhamentos e a organização do ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão sendo postulados nas práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras com vista à formação da consciência: 1) as abordagens diretas e indiretas nos documentos oficiais afetas à

elaboração do conceito da palavra vêm contribuindo para a qualificação da interpretação da realidade? 2) De que forma os documentos oficiais sugerem os encaminhamentos de conceitos da linguagem escrita? 3) Sob quais princípios teóricos e metodológicos as orientações do ensino da linguagem escrita estão embasados? Quais as limitações postas no atual ensino da linguagem escrita referente à compreensão da palavra como expressão do conceito?

Destacamos que não pretendemos esgotar as discussões sobre a palavra e suas dimensões conceituais na prática pedagógica, menos ainda buscar formatos prontos de atividades para a linguagem escrita, mas levantar a problematização dessa questão central à formação da consciência, tendo em vista um ensino potencializador das máximas elaborações humanas e que, portanto, supere as limitações postas no atual sistema de ensino.

3. A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES DOS DOCUMENTOS ELABORADOS PELO MEC PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

A compreensão da palavra como expressão do conceito com base nas orientações da THC nos remete, inevitavelmente, à prática pedagógica e à formação continuada de professores, nas quais o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com a formação da consciência, são os objetivos finais da educação sistematizada e intencionalmente organizada para a apropriação da linguagem escrita.

Em vista das contribuições da THC afetas ao processo de elaboração do conceito da palavra e seu entendimento como expressão conceitual, abordadas na segunda seção deste trabalho, julgamos essencial, neste momento, voltarmos nossas discussões às orientações oficiais que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Ressaltamos que, coerentes com a teoria em que nos respaldamos, interessa-nos criar diálogos entre a realidade particular da escola, da sala de aula em que realizamos a pesquisa de campo e a realidade universal, a partir de alguns dos documentos produzidos pelo MEC que contêm orientações acerca desse processo. Portanto, em nossa discussão pretendemos considerar o movimento particular-universal na compreensão dos parâmetros de unidade nacional do processo formativo e, posteriormente, chegar à prática pedagógica em sala de aula.

Para tanto, propomo-nos nesta seção a refletir sobre a realidade do atual contexto brasileiro no que tange à prática pedagógica e à formação continuada de professores defendidas e promovidas como unidade nacional pelo MEC, à luz dos documentos mais recentes direcionados ao ensino da linguagem escrita no início do processo de escolarização.

Selecionamos quatro documentos relativos ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos que embasam a atual organização da Educação Básica. Dois deles foram distribuídos pelo MEC em 2009, ano que antecede o prazo final de implantação da ampliação do Ensino Fundamental. Os outros dois documentos, de caráter formativo, foram organizados no mesmo contexto e veiculam tentativas significativas do referido órgão em capacitar os professores diante da nova proposta de organização do ensino, sob a forma de dois programas. Todos os documentos contêm elementos importantes para esclarecer nosso objeto de estudo: a palavra como expressão do conceito. São eles:

- Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação (2009);
- A Criança de Seis¹⁰ Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos(2009);
- Pró-Letramento (2012);
- Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012).

Esclarecemos que não pretendemos esgotar as discussões sobre tais documentos, mas observar como eles postulam a apropriação conceitual, tendo em vista a relevância da palavra como expressão do conceito no processo de formação da consciência na aprendizagem da linguagem escrita, lançando, portanto, um olhar teórico-conceitual para a análise desses documentos.

3.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos e os documentos oficiais orientadores do ensino da linguagem escrita

A história da educação no Brasil, como sabemos, foi marcada por diversas correntes teórico-metodológicas que influenciaram os documentos oficiais que regem a educação no país e, conseqüentemente, a prática pedagógica. Entretanto, as correntes teórico-metodológicas que mais influenciaram a educação na atualidade iniciaram-se na década de 1980 (SOARES, 2003) e acarretaram discussões relevantes na década de 1990 (GONTIJO; LEITE, 2002).

Referimo-nos, especificamente, a duas correntes: uma que popularmente ficou conhecida como Construtivismo, fundamentada na epistemologia genética de Piaget; e outra intitulada Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista, com possibilidade de articulação com a THC por possuírem a mesma base teórica.

Tais correntes influenciaram o cenário da educação no Brasil, porém não houve total domínio de seus princípios por parte das equipes pedagógicas e corpo docente, apesar de sua presença nas propostas pedagógicas que emergiram naquele momento. Essa superficialidade teórica se deve ao contexto histórico em que a América Latina estava inserida, refletindo diretamente nas políticas públicas brasileiras, e especificamente na educação.

¹⁰ O número seis aparece em algarismo no título original do documento.

Devemos considerar, primeiramente, a influência da ideologia neoliberal permeada nos interesses políticos internacionais. Segundo Miranda (1997), na década de 1990 o cenário capitalista gerou a necessidade de discussões de políticas sociais, delimitadas por entidades mundiais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da Unesco (Cepal) e a Unicef. Tais discussões fundamentaram-se em princípios neoliberais, que em nome da liberdade individual e de mercado, justificam a desigualdade social pela culpabilização do indivíduo ou como um lance de sorte. Em outras palavras,

[...] caso ocorra a desigualdade, esta não seria considerada como algo não natural, então seu oposto, também se dá de maneira natural, pois em uma sociedade os indivíduos são diferentes, o que os impossibilita de atingirem fins coletivamente. Sempre teremos os mais fracos que ficarão para trás, podendo talvez com uma jogada de sorte mudar o rumo de suas vidas (ARCE, 2001, p.253).

Em defesa de uma equidade social, defendeu-se uma educação que permita a competitividade no mercado de trabalho, no qual a aprendizagem deve estar relacionada à prática. Para tanto,

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma ideia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorializado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo. [...] Não haveria necessidade de acumular muitos conhecimentos, porque estes podem ser buscados a qualquer momento, graças aos novos recursos tecnológicos. É requerido, no entanto, que se saiba como buscá-los corretamente como informação que, para ser acessada, necessitaria ser permanentemente produzida. Assim, a pesquisa e a produção do conhecimento de modo geral assumem um papel fundamental, como também os processos de organização e distribuição da informação (MIRANDA, 1997, p. 41).

Como pontuamos, esse quadro se evidencia na história da educação brasileira a partir da década de 1990, com a ascensão das políticas neoliberais no país, as quais possibilitaram que principalmente o Construtivismo, em pouco tempo, ganhasse espaço

nos mais variados ambientes educativos, exigindo que os professores adequassem suas práticas, a partir de então consideradas “tradicionais”, à nova teoria.

A própria ideia de que o construtivismo seria algo "novo" em educação certamente desempenhou e desempenha um papel importante em sua difusão. Basta lembrar aqui a afirmação de Sanny A. Rosa (1994, p. 32): "se há algo novo no ar que se respira nos meios educacionais, de modo mais intenso há mais ou menos uma década, esse novo tem nome: chama-se construtivismo" (ROSSLER, 2000, p.06).

Processo semelhante ocorreu com a THC, que embora tenha sido estudada e formulada no início do século XX na União Soviética, veio a ser conhecida também na década de 1990 aqui no Brasil, sendo adotada por muitos professores como contraponto ao Construtivismo vigente. Entretanto, apesar da divergência epistemológica entre ambas as teorias, nenhuma delas foi tratada em sua totalidade e complexidade na formulação dos documentos regentes da educação ou no âmbito da formação de professores, uma vez que o processo acelerado de profissionalização não permite tempo hábil para uma qualitativa apropriação teórico-conceitual.

As consequências históricas do esvaziamento teórico nos documentos e na prática pedagógica influenciam, de certa forma, o baixo aprendizado dos alunos constatado pelos ainda existentes índices de evasão escolar (SOARES, 2003; MARTINS, 2015). Esse baixo aprendizado pode ser comprovado pelas avaliações internas e externas, tais como os dados levantados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que se utiliza de sistemas como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e também por outros sistemas estaduais e internacionais de avaliação, como o Sistema Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Nesse contexto, a necessidade social e política do país em melhorar a aprendizagem dos alunos, expressa quantitativamente nas avaliações referidas, provoca diálogos e exige medidas pontuais que intervenham na educação brasileira. Decorrem dessa necessidade discussões sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como uma nova proposta de organização do ensino básico: “É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país” (BRASIL, 2004, p. 10). Assim, foi implementado o Ensino Fundamental de nove anos

gradativamente, com grandes esforços do MEC, durante a primeira década de 2000, como tratamos na sequência.

Com o objetivo de compreender a história e a introdução do Ensino Fundamental de nove anos, valemo-nos, inicialmente, do documento *Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais*, um dos primeiros voltados a orientar a implantação da nova organização do ensino que a ampliação do tempo de escolarização obrigatória exigiria, divulgado pelo MEC em 2004. Nesse documento, concentram-se a justificativa e os esclarecimentos sobre a sistematização geral da proposta, enfatizam-se os aspectos legais, sociais e políticos do novo projeto educacional, contempla-se a problemática social dos altos índices de evasão escolar, assim como a não-matricula de crianças já em idade escolar. Dessa forma, a proposta se justifica, especialmente, pelo

[...] amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando a necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático real, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão (BRASIL, MEC, 2004, p.11).

A proposta do Ensino Fundamental de nove anos, conforme o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*, direciona-se para a “formação do cidadão” pautada em quatro incisos do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996): o primeiro, relacionado ao desenvolvimento e aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto os demais se reportam a aspectos gerais da formação do cidadão, como compreensão do ambiente natural e social, valores e vínculos familiares.

No âmbito da linguagem escrita, o documento traz considerações que ressaltam a importância da alfabetização e afirma que essa aprendizagem não se inicia aos seis anos de idade, com a entrada da criança no Ensino Fundamental. Concebe a alfabetização como um processo contínuo, gradativo, e incumbe a escola de “apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos” (BRASIL, 2004, p.21) e em situações significativas.

Para tanto, nos parágrafos que orientam o trabalho com a linguagem escrita, o documento enfatiza a necessidade de um “trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos

funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação” (BRASIL, 2004, p.21).

Entretanto, esse documento não faz referência aos aspectos conceituais da escrita ou à palavra como expressão do conceito ao longo da aprendizagem dessa linguagem. Salientamos essa questão porque os estudos e discussões que tecemos com base nas contribuições da THC, apresentados em seção anterior, evidenciam a necessidade de compreensão da palavra para além do âmbito gramatical, como elaboração complexa, permeada de signos e significados inter e intrapsíquicos. Nesse sentido, a compreensão da palavra como expressão do conceito não é secundária no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Como pontuamos, a palavra é instrumento de pensamento e de comunicação, constituindo um universo de experiências culturais e subjetivas, de representações e generalizações complexas, de análises e sínteses singulares a cada conceito; ferramenta e condição do processo de humanização, especificamente da consciência. Diante dessas ponderações, inquirimos: como os documentos oficiais, tanto os que orientam a implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração quanto os que objetivam a formação continuada de professores, abordam a apropriação conceitual, particularmente o processo de elaboração da palavra como expressão do conceito no início do processo de escolarização?

Para respondermos a essa indagação, primeiramente é necessário salientarmos que as orientações para a formação continuada de professores, defendida no documento *Ensino fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*, postulam à atividade docente a necessidade de unidade entre teoria e prática como forma qualitativa de intervenção pedagógica. Em contrapartida, o documento afirma que não há um modelo metodológico a ser seguido, incumbindo ao professor a tarefa de articulação e organização crítica do conhecimento, necessário para encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Eis a primeira observação: apesar de o documento reconhecer a relevância da unidade entre teoria e prática na ação docente, a priori não enfatiza a necessidade de aprofundamento teórico-conceitual em uma teoria, fragilizando de antemão a formação (inicial e continuada) dos professores.

Ao esvaziar a necessidade de domínio teórico para o encaminhamento da prática docente, a função do professor de articular teoria e prática se restringe à busca superficial

da melhor teoria ou da melhor metodologia de ensino, corroborando e reproduzindo os modismos teóricos que ocorrem historicamente no Brasil.

Na perspectiva da THC, compreender o desenvolvimento da consciência é primordial para o trabalho do professor, porque sua prática intervém diretamente no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Desse modo, a função essencial do professor no processo de ensino ganha ênfase e evidencia a necessidade de o profissional ter uma formação teórica consistente, que embase e oriente sua ação docente para o desenvolvimento humano em sua potencialidade.

Compreendemos que no começo do Ensino Fundamental, período tradicionalmente responsabilizado pelo ensino da linguagem escrita, há que se ter entendimento do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para que tal ensino não se restrinja a fragmentos do processo de alfabetização decorrentes de modismos teóricos. Essa fragmentação oscila historicamente e enfatiza ora a apropriação mecânica do código (conversão fonema-grafema, grafema-fonema), atribuída às concepções tradicionais, ora prioriza o significado em detrimento dos aspectos gráficos, como postulam algumas teorias do desenvolvimento de concepção maturacionista, ora prioriza o sentido social, valorizando o processo de letramento dissociado da alfabetização, também secundarizando os aspectos gráficos e fonêmicos da linguagem escrita, ora ao realizar recortes de cada teoria, implementa-se uma prática espontaneísta e improvisada em nome de um ecletismo teórico.

Em vista dessas considerações, determinantes no caminho percorrido pela pesquisa, e da necessidade de identificarmos as principais orientações teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita no início da escolarização, em especial as que dizem respeito à compreensão da palavra como expressão do conceito, apresentamos as contribuições dos documentos selecionados.

Tendo em vista a efetivação da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prazo estabelecido para todas as escolas até o ano de 2010, o Ministério da Educação, em 2009, elaborou um documento, intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação*, com o objetivo de “subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições” (BRASIL, 2009b, p.05), e determinou o “passo a passo” de como as instituições educativas deveriam organizar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Esse documento, coerente com o seu objetivo geral, é estruturado de maneira a esclarecer os aspectos normativos, legais, organizacionais, curriculares, avaliativos e, também, esclarecer dúvidas frequentes no processo de transição do Ensino Fundamental com oito para nove anos de duração, tais como: idade de corte para efetivação da matrícula, situação de alunos retidos em séries do Ensino Fundamental de oito anos, transferências, entre outras questões.

A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos constitui um documento distribuído pelo MEC, também em 2009, com a finalidade de propor orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade. É organizado em três partes: a primeira intitula-se “Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”; a segunda, “Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos”; e a terceira, “Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos”.

Nesse documento, há artigos de diversos autores sobre as temáticas elencadas em cada parte em uma tentativa de esclarecer aos professores a necessidade de mudanças na prática pedagógica para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, agora iniciando com a criança de seis anos de idade. Para tanto, os textos nele presentes discutem sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e a relevância da linguagem escrita nesse processo, tomando por base, principalmente, estudos e pesquisas fundamentados na psicogênese da linguagem escrita, ou seja, predominantemente construtivista. Destacamos, aqui, que empregamos o termo “predominantemente” por se tratar de um documento oficial organizado sob a forma de coletânea de artigos, que não define, de antemão, uma teoria e/ou metodologia a ser priorizada pelos diferentes autores e seguida pelos professores em nível nacional. Contudo, a forma de organização desse documento¹¹ permitiu a abertura de um leque teórico e possibilitou, em alguns momentos, “pinceladas” de pressupostos da THC, porém enfatizando princípios construtivistas, como vemos adiante na análise de tal documento.

Com o objetivo de qualificar o trabalho pedagógico realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação, dentre outros programas de formação

¹¹Na introdução, o documento defende que “a ação educativa se baseie em uma orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola” (BRASIL, 2009b, p.07).

continuada de professores, organizou o programa *Pró-Letramento* na modalidade semipresencial. Tal programa distribuiu aos professores participantes um material didático, produzido por centros de formação¹², composto por oito fascículos e quatro vídeos, os quais constituíram objeto de estudo dos professores inscritos nesse programa por meio de atividades realizadas individualmente e encontros semanais ou quinzenais sob a coordenação de um professor orientador (BRASIL, 2012a). Os fascículos, complementados pelos vídeos, abordam questões centrais à alfabetização em uma tentativa de articular teoria e prática de maneira didática e de fácil compreensão aos professores em formação continuada.

Na introdução do material, os autores destacam a relevância das contribuições construtivistas e a defendem diante das frequentes distorções teóricas, justificando a nítida afiliação a essa teoria ao longo do material didático. No primeiro fascículo, cujo título é 'Capacidades Linguísticas da Alfabetização e Letramento', os autores retomam alguns conceitos e aspectos implicados no processo de alfabetização e letramento, como fonema e letra, além de apresentar e explicar como compreender os quadros sintetizados no decorrer dos fascículos, que são dispostos a fim de explicitar ao professor as capacidades, conhecimentos e atitudes que se esperam dos alunos em cada ano do ciclo de alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental). Os demais fascículos contemplam questões pontuais do processo de alfabetização e letramento, como a avaliação, a organização do espaço e planejamento, a organização e o uso das salas de leitura, o lúdico na sala de aula, o livro didático, e o modos de escrever e falar.

O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) é um programa de formação docente continuada decorrente de um compromisso nacional em qualificar a educação do país, cuja meta é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. O programa, até o momento da presente análise, propõe um curso oferecido aos professores com dois anos de duração, com aulas presenciais. No primeiro ano do curso, a ênfase recai na alfabetização em língua portuguesa¹³, e no segundo ano, na matemática.

¹²Esses centros de formação fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que junto com os programas Pró-Infantil, Pró-Formação, Pró-Licenciatura, Pró-Ifem, constituem o Sistema Nacional de Formação de Professores do MEC (BRASIL, 2012a, p. 04).

¹³Expressão usada na apresentação dos cadernos de formação, no site do programa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em agosto de 2015.

O material de formação do programa é composto por oito cadernos¹⁴ para cada ano da alfabetização e oito cadernos para os professores das turmas multisseriadas, um caderno de apresentação do programa, um caderno sobre formação de professores e um caderno sobre educação especial¹⁵. Semelhante ao Pró-Letramento, também possui orientadores de estudos¹⁶ e vínculo com algumas universidades brasileiras. Os professores e os orientadores participantes desse programa recebem uma remuneração sob forma de bolsa de estudos. Além dos estudos formativos, os professores participantes do programa recebem em suas escolas materiais complementares: livros didáticos para cada turma de alfabetização, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, jogos pedagógicos, obras de literatura e pesquisa, obras de apoio pedagógico ao professor e tecnologias educacionais.

Os cadernos de formação orientam a prática pedagógica pela abordagem de conceitos e aspectos necessários à aquisição da linguagem escrita como construção do conhecimento. Entretanto, cada caderno é composto por diversos artigos e autores, com os quais permite que outras teorias sejam mencionadas sem profundidade, como apontamos na análise dos documentos.

Em função da riqueza e importância dos documentos selecionados, ressaltamos que, metodologicamente, foi necessária a definição de unidades para proceder a sua análise, pois intentamos a realização de um estudo qualitativo sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, concebendo-o como uma elaboração cultural complexa, dialética em sua realidade particular-universal.

Nossas duas unidades de análise sintetizam aspectos presentes nos documentos estudados quanto à orientação teórico-metodológica para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita e à apropriação conceitual. Tomamos como base a frequência em tais documentos e a relevância frente aos princípios da THC. São elas: orientação teórico-metodológica para a aprendizagem da linguagem escrita, que se desdobra no lúdico no processo de alfabetização e a literatura como estratégia de ensino-aprendizagem da

¹⁴Todos abordam temas relacionados à alfabetização. Estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em agosto de 2015.

¹⁵ Até o momento de realização desta pesquisa, o material de formação do PNAIC está organizado dessa forma. Entretanto, destacamos que o programa permanece em atuação e, portanto, há possibilidade de novos materiais a serem publicados.

¹⁶Nesse programa, os orientadores de estudos são selecionados por meio das inscrições realizadas pela Secretaria de Educação, que toma como critérios: I. Ser professor efetivo da rede; II. Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; III. Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico (BRASIL, Caderno de Apresentação, 2012b, p.39).

linguagem escrita; e a segunda unidade de análise, a aprendizagem conceitual na linguagem escrita, pela qual enfatizamos a palavra como expressão do conceito.

Doravante, organizamos nossas discussões com base nas unidades de análise que julgamos necessárias para o debate acerca da palavra como expressão do conceito, em cada uma das quais articulamos as abordagens presentes nos quatro documentos.

3.2 Principais orientações teórico-metodológicas para a aprendizagem da linguagem escrita

O critério para a definição da primeira unidade de análise, 'orientações teórico-metodológicas para a aprendizagem da linguagem escrita', constituiu-se tendo como base a fundamentação teórica a que nos propusemos. Afinal, para Vigotski (2010), o ensino escolar tem como objetivo central o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da intencionalidade da instrução, o que, necessariamente, exige organização e sistematização. Isso implica considerar que a intencionalidade da instrução escolar requer uma metodologia, a qual, por seu turno, está pautada em uma concepção de desenvolvimento. Salientamos que Vigotski (2010) diferencia as concepções de instrução e desenvolvimento que se difundiam em sua época, e critica, entre elas, a compreensão maturacionista de Piaget.

Atentemos, neste momento, à palavra instrução: na obra traduzida por Prestes (2010), *Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*, palestra proferida por Vigotski em 1933, a palavra *instrução* é empregada para designar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Prestes (2010),

[...] para Vigotski, a atividade ***obutchenie*** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante. Poder-se-ia argumentar que a expressão *ensino-aprendizagem* seria a mais adequada para a tradução da palavra ***obutchenie***. Todavia, em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, ***obutchenie*** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. Segundo esse entendimento, caberia dizer que o estudo de um livro também é ***obutchenie***, pois nele pode também estar implícita a intencionalidade de instruir (PRESTES, 2010, p.188).

Dessa forma, coerentes com os estudos de Vigotski (2010) ao utilizarmos o termo *instrução*, reportamo-nos à unidade do processo de ensino-aprendizagem, central à atividade pedagógica escolar.

Ao considerarmos que as compreensões teóricas do professor determinam suas escolhas metodológicas e o encaminhamento da prática da instrução, que culmina em um determinado desenvolvimento do aluno, é essencial para esta pesquisa a análise das concepções e orientações teórico-metodológicas nacionais direcionadas à organização do ensino da linguagem escrita no Brasil, tendo em vista que implicam o processo de aprendizagem da palavra enquanto expressão do conceito.

Nos quatro documentos selecionados para nossa análise, a fundamentação teórica e metodológica para o ensino da linguagem escrita, predominantemente, é o Construtivismo. Ressaltamos que os referidos documentos não determinam a obrigatoriedade dos professores da rede nacional de ensino em seguir essa fundamentação, pois se tratam de parâmetros de uma nação de regime democrático. Todavia, destacam essencial que a teoria e a metodologia a serem utilizadas pelos professores considerem a realidade sociocultural dos alunos. Essa afirmação é explícita no documento *A Criança de Seis Anos* e implícita no *Passo a Passo do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos*, que não se posiciona teoricamente, mas defende a construção de conhecimentos no processo de alfabetização. Nos outros dois documentos, de cunho formativo, é anunciada a fundamentação construtivista, e propõem um ensino que contemple “o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento” (BRASIL, 2012a, p.12).

A preocupação em defender um trabalho que aborde a alfabetização e o letramento é evidente nos materiais formativos que analisamos. O próprio nome de um dos programas de formação continuada, intitulado Pró-Letramento, enfatiza, em sua estrutura, que o ensino da linguagem escrita deve envolver esses dois processos. Nele, evidencia-se a concepção de letramento que orienta a proposta do projeto:

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as

competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural (BRASIL, 2012a, p.11).

De acordo com Soares (2004), enquanto em alguns países mais desenvolvidos a questão está centrada no problema de pessoas alfabetizadas não dominarem satisfatoriamente a linguagem escrita para cumprir suas funções sociais, no Brasil,

[...] o despertar para a importância da necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 07).

Assim, o conceito de letramento, em nosso país, emerge conflituosamente atrelado ao conceito de alfabetização, ora defendidos como processos independentes, ora facultados como indissociáveis. Soares (2004) aponta que essa relação é perigosa e delicada, pois, historicamente é permeada de diversos equívocos e falsas inferências, como a frequente concepção de que,

[...] através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque esta acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p.11, *grifos da autora*).

Além das distorções teóricas que dificultam e confundem a relação entre a alfabetização e o letramento e a conceituação do letramento, Geraldi (2011, p. 20) argumenta que há uma gaseificação desse conceito, porque as discussões em busca de sua definição, na atual sociedade, ampliam o conceito de tal monta que “preenche tudo e nada ao mesmo tempo, o que o tornaria desnecessário”. Essa ampliação do conceito de letramento, porém, pode privilegiar questões ideológicas e favorecer pequenos grupos

sociais; assim, distorce o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita como promotora de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em função disso, as consequências do letramento podem ser benéficas apenas para uma parcela da população que considera justo e igualitário o contexto em que ela acontece. Mas, em situações em que as relações sociais são questionadas, o letramento pode ser visto como um instrumento ideológico, tendo como objetivo manter a estrutura social e acomodar as pessoas às condições vigentes. Como alternativa que supera o conceito de letramento funcional, característico da interpretação liberal, a interpretação radical confere a esse fenômeno um poder revolucionário: usar a leitura e a escrita para tomar consciência da realidade, visando a transformá-la. Dessa forma, o letramento pode ter força política (LUCAS, 2008, p. 130).

Na THC não há discussão específica sobre o letramento devido a duas considerações que descrevemos a seguir, e que embasam e justificam nossa compreensão acerca do conceito de alfabetização.

Primeiramente, o termo letramento não é abordado na THC por causa do contexto histórico. Como aventamos, o conceito de letramento, na língua portuguesa, foi cunhado posteriormente aos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev e se insere em outra realidade social. A THC resultou de uma série de pesquisas e estudos em Psicologia, Educação, Defectologia e Neurologia, realizadas na União Soviética em plena fase pré e pós-revolução socialista. O letramento, apesar de derivar de uma expressão da língua inglesa (literacy¹⁷) e não ser exclusivo da América Latina, é discutido no Brasil por pesquisadores das Ciências Linguísticas e da Educação, fomentado em um contexto em que “aumentaram as necessidades específicas de saber ler e escrever, à medida que foi sendo resolvido o problema do analfabetismo e se universalizou a educação básica” (MORTATTI, 2004, p.84).

A segunda consideração, que compreendemos como epistemologicamente fundamental, é de que a partir do momento em que nos voltamos ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita na perspectiva da THC, não há a necessidade do emprego do conceito de letramento; afinal, segundo essa teoria, a alfabetização implica as necessidades, usos e particularidades sociais antes mesmo da sistematização escolar, em um complexo e dialético desenvolvimento cognitivo. Assim, o sujeito alfabetizado é aquele

¹⁷Ver Soares (2010, p.15-25) e Mortatti (2004, p.83-97).

que internalizou os signos¹⁸ presentes nos conceitos da linguagem escrita e que, portanto, modificou sua estrutura cognitiva. Nas palavras de Luria,

[...] à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são testados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura (LURIA, 2001, p.189).

De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev, a alfabetização não se inicia na escola, mas desde os primeiros estímulos sociais com a linguagem escrita. “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que um professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2001, 143). Dessa forma, consideramos que todo sujeito alfabetizado, instruído com a linguagem escrita, já traz consigo as experiências sociais com o mundo da linguagem – oral e escrita.

Compreendemos, portanto, que o processo de alfabetização, nessa perspectiva teórica, envolve a utilização, a interpretação e a análise para a apropriação dos conceitos afetos à linguagem escrita. É o que defendemos neste trabalho quando nos voltamos à relevância, nesse processo, da compreensão da palavra como expressão do conceito. Assim, quando nos referimos à alfabetização, não consideramos necessário acompanhá-la, seguidamente, da palavra letramento, como os documentos e materiais formativos nacionais se preocupam toda vez que a ela se reportam. Martins (2015, p.74), igualmente, afirma:

Destaque-se que no marxismo – estofo filosófico da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural – a separação entre teoria e prática, entre concreto e abstrato é chamada de alienação e, tomando por analogia a proposição marxiana segundo a qual o trabalho alienado é ‘não trabalho’, julgamos que a alfabetização alienada é ‘não-alfabetização’. Portanto, entendemos que a alfabetização propriamente dita dispensa o letramento ao contê-lo por interioridade, de sorte que ideários que

¹⁸ Abordamos o conceito de signona Teoria Histórico-Cultural no primeiro capítulo, p. 12.

advogam a alfabetização como letramento redundam, no mínimo, tautológicos do ponto de vista vygotskiano.

Outra orientação teórico-metodológica presente nos documentos analisados, coerente com a perspectiva psicogenética, é a compreensão de que o conhecimento é uma construção subjetiva proporcionada na interação com o meio social, e consequentemente, o ensino da linguagem escrita deve direcionar-se a esse processo. Essas afirmações constam no documento *Passo a Passo do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos*, especificamente quando aborda a questão referente à avaliação (que também é concebida como momento de construção de conhecimentos no processo de alfabetização), e no material formativo do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que, com maior frequência, enfatiza pressupostos construtivistas e define a função do professor, nos termos do documento, como “facilitador” nesse processo.

Destarte, as orientações dos documentos referenciados explicitam a fundamentação construtivista ao postular os níveis de aquisição da escrita propostos pela psicogênese como forma definitiva de acompanhamento e diagnóstico de ensino. Ainda que nas apresentações e introduções dos documentos os autores defendam que cada professor tem autonomia para seguir uma fundamentação teórica e metodológica diferente daquelas propostas nos materiais, a redação dos documentos, especialmente dos voltados à formação continuada, não abordam outras perspectivas teóricas com profundidade, não ensinam ou instigam questionamentos sobre a proposta que está posta e defendida em seu conteúdo. Assim, os professores dos anos iniciais, mesmo os que participam dos programas de formação continuada propostos pelo MEC, não têm o respaldo teórico-metodológico para encaminhar a prática pedagógica com base em outras abordagens teóricas nos documentos nacionais.

Esse fato implica um trabalho pedagógico no qual, em nível nacional, prevalece a postura do professor facilitador da construção do conhecimento, que deve acompanhar, através de sondagens diagnósticas, o nível de desenvolvimento da linguagem escrita de seus alunos na expectativa de alcançar as “capacidades, conhecimentos e atitudes” esperados para cada “eixo necessário à aquisição da língua escrita” (BRASIL, 2012a, p.15). Dessa forma, o ensino da linguagem escrita proposto nos documentos formativos é organizado a partir de eixos, e em cada um deles há quadros explicativos com os conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser alcançados com as crianças do primeiro ao terceiro ano da alfabetização.

Os eixos elencados como essenciais ao processo de alfabetização que constam no material do Pró-Letramento são: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade. O material formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da mesma maneira, apresenta quadros orientadores, nos quais

[...] são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (BRASIL, 2012b, p. 28).

É interessante assinalarmos que no documento *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, os textos da segunda parte são organizados em quatro “dimensões presentes do processo de alfabetização” (BRASIL, 2009a, p. 09), sendo elas: (1) O letramento; (2) O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; (3) A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; (4) O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas na alfabetização.

Apesar de os eixos dos três documentos serem semelhantes e alguns até intrínsecos entre si, não são postulados do mesmo modo na formulação e organização do trabalho de cada documento. No caso dos textos constituintes do *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, é possível identificarmos influências dos estudos de Vigotski em alguns momentos, principalmente pela maneira como inicia ao abordar a formação de conceitos na linguagem escrita assim como os próprios termos utilizados pela autora. Esses termos diferem dos materiais formativos do Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa quando, de antemão, selecionam aspectos do processo de alfabetização e não eixos. Reiteramos, assim como na apresentação desses documentos, que a THC não é contemplada e tampouco mencionada pelos autores, apenas há nas referências do artigo “Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos” uma obra de Vigotski, dentre quatro obras de cunho construtivista apresentadas na segunda parte do documento.

Nas orientações teórico-metodológicas presentes nos documentos, ressaltamos, também, a ideia de linearidade e continuidade no processo de aprendizagem da linguagem escrita postulada nos eixos temáticos e nos estágios de aquisição da escrita embasados na

Psicogênese¹⁹. Tal fato é evidente na organização dos materiais formativos que, nos quadros formulados, distribuem os conhecimentos que devem ser iniciados, retomados e consolidados do primeiro ao terceiro ano da alfabetização sem considerar os movimentos dialéticos que as funções psíquicas realizam no processo de desenvolvimento e elaboração conceitual, assim como Luria (2001) postula.

Verificamos, portanto, que o encaminhamento da proposta pedagógica para os anos iniciais da alfabetização são fundamentados teórico-metodologicamente no Construtivismo, contemplando as contribuições e limitações dessa teoria no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Entretanto, consideramos como problema a forma como os documentos nacionais abordam essa teoria ao organizarem seus materiais formativos, pressupondo-a como verdade única e desconsiderando implicitamente outras perspectivas teóricas.

3.2.1 O lúdico no processo de alfabetização

Dentre as considerações relevantes afetas à teoria e à metodologia postuladas no processo de alfabetização do Ensino Fundamental de nove anos, o lúdico é defendido como estratégia didática para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Essa preocupação aparece no documento *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos* e nos materiais formativos do *Pró-Letramento* e *PNAIC*, contemplada diferentemente, conforme seus vínculos teóricos, como tratamos na sequência.

No primeiro documento referido, o lúdico é apresentado tomando como base sua relevância geral para a aprendizagem e o desenvolvimento, especificamente para as funções cognitivas relacionadas à linguagem escrita, conforme a THC. Há um subitem na segunda parte do documento (que se destina às dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos) voltado especialmente para o desenho e a brincadeira.

¹⁹ A Psicogênese da linguagem escrita, postulada por Ferreiro e Teberosky (1985), fundamenta-se nos estudos de Piaget, conhecidos como “epistemologia genética”. Nessa perspectiva da linguagem escrita, a criança em processo de aquisição dessa linguagem levanta hipóteses sobre a escrita, alcançando aprendizado no confronto e superação de cada hipótese. A complexidade das hipóteses revela a etapa em que a criança se encontra na aquisição da linguagem escrita: hipótese pré-silábica, hipótese silábica sem valor sonoro, hipótese silábica com valor sonoro, escrita silábico-alfabética e, enfim, a escrita alfabética.

A abordagem que o lúdico assume, nesse documento, direciona-o para uma compreensão para além da sala de aula, pois defende, através dos estudos de Vigotski, implicações da brincadeira no desenvolvimento cognitivo, sobretudo por meio do jogo de faz de conta, considerando-o potencializador de desenvolvimento da capacidade de representação e da apropriação de signos. Assim, reconhece que a linguagem escrita implica o uso de funções psicológicas complexas, e que mediante a brincadeira como atividade infantil promove qualificação cognitiva. De acordo com o documento,

[...] a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (BRASIL, 2009a, p.65).

No entanto, após a fundamentação quanto à relação do lúdico com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o documento apresenta um quadro de conteúdos e situações de aprendizagem propostos para o encaminhamento do plano de ensino em sala de aula no qual atribui à brincadeira dois momentos: o primeiro diz respeito à rotina de atividades em sala, com e sem mediação do professor (sem exemplificar ou explicar como seriam esses encaminhamentos). Ao propor um momento de brincadeira sem a mediação do professor, abre-se uma possibilidade de estimular uma prática espontaneísta e, em algumas vezes, descompromissada com a aprendizagem. Defendemos, com base na THC, que o ambiente escolar e os encaminhamentos pedagógicos devem ser intencionalmente organizados e sistematizados, não dispensando, em nenhum momento, a intervenção e a mediação do professor. O segundo momento propõe a criação de espaços com materiais lúdicos que favoreçam a realização de jogos de faz de conta (nesse caso, exemplifica com o brincar de casinha, escolinha, venda, supermercado, salão de beleza etc.). Dessa forma, o quadro proposto pelo documento, que objetiva facilitar a relação entre teoria e prática, contempla situações lúdicas que permitem o desenvolvimento do pensamento abstrato, porém desconsidera a aprendizagem conceitual na linguagem escrita e outros aspectos essenciais a esse processo.

Outra observação relevante no tocante a esse documento é a incoerência teórica em relação ao papel do lúdico na aprendizagem da linguagem escrita: enquanto o artigo apresentado na segunda parte do documento fundamenta as implicações da brincadeira no

processo de desenvolvimento referenciando-se em Vigotski, a terceira parte desse mesmo documento traz outro artigo que destaca o jogo linguístico na aprendizagem da linguagem escrita como pressuposto de avaliação dos níveis de escrita na perspectiva construtivista de alfabetização. No artigo em questão, a ênfase recai sobre a brincadeira como recurso de análise fonológica:

A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras orais e escritas deve propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita. Outra ideia que orienta o encaminhamento do Jogo Linguístico junto às crianças diz respeito à necessidade de se promover a interação entre as crianças para que elas tenham oportunidade de socializar e refletir sobre as hipóteses que constroem ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita. Durante a realização do jogo, a professora faz perguntas sobre a *escrita de palavras*, considerando o conhecimento que cada grupo tem a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Essas perguntas geram “problemas” a serem resolvidos cooperativamente entre os membros de uma equipe. Desta forma, elas estimulam as crianças a refletir sobre os conflitos que integram o aprendizado da língua escrita (BRASIL, 2009a, p.97, *grifos nossos*).

Apesar de a análise fonológica ser um importante recurso para a compreensão dos elementos fonêmicos e da relação grafema-fonema, constituintes do aspecto conceitual da linguagem escrita, nossa crítica se volta à limitação da abordagem do lúdico sob esse aspecto ao desconsiderar o lúdico de outros aspectos conceituais da linguagem escrita, pois não apresenta outras propostas de atividades e exemplos. Destacamos, especificamente, a abordagem afeta à escrita de palavras, que pela forma como é proposta no documento transmite a ideia de linearidade, ou seja, propõe a análise da palavra restrita à sua estrutura fonológica, gráfica e ortográfica e desconsidera a palavra como expressão do conceito.

Abordagem semelhante ocorre no material formativo do programa de formação docente Pró-Letramento, o qual apresenta um número maior de propostas de atividades e detalha os encaminhamentos, salientando os processos de alfabetização e letramento. Contudo, tais propostas de atividades e encaminhamentos estão direcionados para a análise fonológica e estrutural das palavras, “sobre como as palavras podem ser escritas (número de sílabas, número de letras, ordem das letras...)” (BRASIL, 2012a, Fascículo 5, p.20).

O fascículo cinco do Pró-Letramento objetiva abordar o lúdico na sala de aula mediante projetos e jogos, e apresenta como exemplos duas experiências com jogos de

alfabetização: a Corrida das Palavras e o Jogo das Vogais. Ambos intencionam o trabalho com os aspectos fonológicos e estruturais das palavras.

Para complementar a proposta lúdica, ainda no fascículo cinco do Pró-Letramento são expostos três projetos que visam à produção de um almanaque para crianças, um catálogo de brincadeiras populares e um livreto de cantigas populares. Os três projetos envolvem diversas etapas e experiências com a linguagem escrita e exploram enfaticamente sua função social e seus aspectos textuais. Nos quadros que propõem as etapas e o roteiro dos projetos, entretanto, não há a preocupação em discutir aspectos conceituais da linguagem escrita, como, por exemplo, a escolha das palavras, seus sentidos e significados.

Em contrapartida, o material formativo do outro programa em análise, PNAIC, enfatiza mais a questão do lúdico como recurso didático, e dedica uma unidade exclusiva para esse assunto na coleção de cada ano da alfabetização (primeiro, segundo e terceiro). A fundamentação do lúdico no processo de ensino-aprendizagem é pautada na expressão “atividade lúdica” segundo os estudos de Jean Piaget (BRASIL, 2012b, Unidade 4, ano 2, p. 06), que nela concebe um potencial de interação entre o sujeito aprendiz e o conhecimento contido no jogo ou brincadeira. Essa concepção defende, nas orientações do primeiro ano, que as atividades lúdicas permitem que as “crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos, e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões” (BRASIL, 2012b, ano 1, unidade 4, p.06,). O lúdico no primeiro ano também é proposto como recurso efetivo para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na unidade direcionada ao segundo ano, há a proposta para que as crianças construam seus brinquedos, de modo a interagirem e construam seus conhecimentos mediante a brincadeira. Entretanto, nesse ano a proposta lúdica se volta mais a elementos curriculares, relacionando lúdico e literatura como recursos para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Nessa intenção, o material traz questões pontuais da linguagem oral e escrita, como jogos com palavras: trava-línguas, lendas, parlendas, adivinhas, caça-palavras, bingos e jogos de tabuleiro.

Nesse material, o lúdico é defendido, também, como recurso para o ensino-aprendizagem de alunos em inclusão, como facilitadores da aprendizagem. Para tanto,

Vigotski é citado como justificativa para a afirmação de que o professor deve adaptar os jogos de acordo com a necessidade dos alunos.

No terceiro ano, o lúdico é abordado relacionado à literatura, com a intenção de ampliar esse recurso para a integração de outras disciplinas:

[...] a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário não significa roubar tempo das aulas de História, de Geografia, de Ciências ou de Matemática. Pelo contrário, pode ser um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares (BRASIL, 2012b, Unidade 4. Ano 3.p.16).

A relação entre a brincadeira e a literatura nos documentos nacionais, portanto, é frequente e enfática, e sugere uma complexificação linear e gradual durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na perspectiva da THC, a brincadeira e a literatura, de fato, se aproximam e estão imbricadas no processo de desenvolvimento infantil, porém as propostas que encontramos nos documentos nacionais diferem epistemologicamente dessa concepção.

Segundo Vigotski (2009a), quando nos voltamos à formação de leitores e escritores, estamos nos direcionando a funções psicológicas superiores complexas, implicadas pela imaginação e criação. Assim, ensinar uma criança a operar com a linguagem escrita de forma artística, a se expressar através de palavras significa promover a criação literária. O autor destaca que, nesse processo, a brincadeira se evidencia como indispensável.

A criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida. A *brincadeira* é necessária para a criança do mesmo modo que a *criação literária infantil* o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. A criação é também necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao qual se destina. Isso, é claro, não significa que a criação infantil apenas surja, espontaneamente, dos impulsos internos das próprias crianças e que todas as manifestações dessa criação sejam totalmente iguais e satisfaçam apenas ao gosto subjetivo das próprias crianças. Na brincadeira, o mais importante não é a satisfação que a criança obtém brincando, e sim a utilidade objetiva, o sentido objetivo da brincadeira para a própria criança, que se realiza inconscientemente (VIGOTSKI, 2009a, p. 91. *Grifos nossos*).

Vigotski (2009a, p. 91) atesta que a brincadeira infantil é uma das atividades orientadoras do desenvolvimento da formação da consciência humana, por meio da qual se internalizam signos e se complexificam as funções psicológicas. No mesmo sentido, Davidov considera que “em cada atividade dominante surgem e se constituem as correspondentes neoformações psicológicas, cuja sucessão configura a unidade do desenvolvimento psíquico da criança” (DAVIDOV, 1988, p. 74. *Tradução nossa*). Desse modo, ao longo da vida, as atividades que dominam o comportamento e a consciência do homem se alteram.

Na idade entre três a seis anos, corroborando Davidov (1988), a atividade dominante é a atividade do jogo, que possibilita à criança desenvolver e complexificar funções psíquicas complexas necessárias à escolarização. Na visão do autor, mediante a atividade de jogo

[...] surgem nos pequenos a imaginação e a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e ações humanas, a capacidade de separar nelas os aspectos de subordinação e direção; também se formam as vivências generalizadas e a orientação consciente com elas (DAVIDOV, 1988, p. 74. *Tradução nossa*).

A brincadeira ou jogo como atividade orientadora permite a transição para a atividade de estudo, que conforme Davidov (1988), desenvolve-se nas crianças entre seis a dez anos. É com a atividade de estudo que se complexificam “a consciência e o pensamento teórico, desenvolvem-se as capacidades correspondentes (reflexão, análise, planejamento mental) e também as necessidades e motivos de estudo” (DAVIDOV, 1988, p.74. *Tradução nossa*).

Dessa forma, a atividade consciente permeada de sentido e significado mobiliza funções psíquicas e promove o desenvolvimento cognitivo ao antecipar ações, abstrair, imaginar, criar. A criança, ao brincar, amplia sua experiência real; o mesmo ocorre com a literatura. É a brincadeira, segundo Vigotski (2009a, p. 93), que “é essa raiz comum; serve de estágio preparatório para a criação artística da criança”.

Outra proximidade que Vigotski (2009a) identifica entre a brincadeira e a criação literária da criança é o subjetivismo: a criança, tanto ao brincar quanto ao criar uma história ou composição, expressa diretamente suas ideias, imaginações e sentimentos.

Em vista desse subjetivismo da criação infantil, muitos autores tentam afirmar que, já na infância, pode-se distinguir dois tipos principais de escrita – o subjetivo e o objetivo. Parece-nos que esses dois lados ou traços da criação infantil podem ser encontrados na idade de transição porque são o reflexo da ruptura que sofre a imaginação criadora da criança nessa época, passando do tipo subjetivo para o objetivo. Em algumas crianças, os traços do passado estão mais pronunciados; em outras, os traços do futuro tipo de imaginação que terão (VIGOTSKI, 2009a, p. 94).

Na perspectiva da THC, portanto, o lúdico não é apenas um recurso didático ou uma estratégia divertida de aprendizagem: a brincadeira, como defende Vigotski (2009a), orienta a atividade da consciência da criança, que potencializará a internalização dos signos, conhecimentos e funções psíquicas superiores. No ensino da linguagem escrita, isso implica compreender a criança não apenas como sujeito em processo de aquisição do sistema de escrita, mas como sujeito em desenvolvimento psíquico, agente que opera com a linguagem escrita e cria a partir dela.

Nesse sentido, Vigotski (2009a) assinala que o professor pode orientar não só a brincadeira, mas promover e direcionar a ação criadora com a prática pedagógica organizada para esse fim. Nas palavras do autor,

[...] a estimulação pedagógica da criação infantil tem tarefas totalmente diferentes. Aqui, o desafio é outro e outros são os procedimentos. O melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal (VIGOTSKI, 2009a, p. 92).

Os documentos que analisamos, no que diz respeito ao aspecto do lúdico no processo de aprendizagem da linguagem escrita, não concebem o brincar dessa maneira. Apesar de aproximarem o lúdico da literatura, não há preocupação com o desenvolvimento da imaginação e criação da criança. Há, predominantemente, o objetivo de sistematizar aspectos do código escrito e do letramento na perspectiva estrutural e pragmática utilitarista.²⁰

Destarte, é necessário compreender os pressupostos que embasam recorrer à literatura no ensino da linguagem escrita e os aspectos que a relacionam ao lúdico nas

²⁰ O pragmatismo utilitarista é característico do modelo pós-moderno neoliberal, apresentado no início desta seção, na p. 41, e se refere ao conjunto de argumentos em favor da “utilidade”, melhor aproveitamento e rendimento, tanto individual quanto de mercado. Nessa perspectiva, a análise que fazemos se refere a um encaminhamento do trabalho pedagógico que compreende o letramento de forma distorcida e superficial, sem contemplar o potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

propostas de ensino presentes nos documentos em estudo. Realizamos essa análise na sequência.

3.2.2 A literatura como estratégia de ensino-aprendizagem da linguagem escrita

Nos três documentos que abordam o lúdico como recurso de aprendizagem (*A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, e nos materiais formativos do Pró-Letramento e PNAIC), a literatura também é contemplada com foco no ensino da linguagem escrita. Entretanto, cada documento atribui uma proposta diferente de trabalho com a literatura relacionada à alfabetização.

Em *A Criança de Seis Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, a literatura é diretamente vinculada à alfabetização e ao letramento, defendida desde a educação infantil como forma de letramento e preparação para a sistematização da linguagem escrita²¹. O documento traz um artigo, por exemplo, que propõe o trabalho com diferentes níveis de complexidade de texto, usando como base os livros de Eva Furnari. Segundo o texto, essa autora foi escolhida por atender ao público de leitores de diferentes níveis de compreensão, desde os que estão em processo de aprendizagem da linguagem escrita aos que leem e interpretam fluentemente.

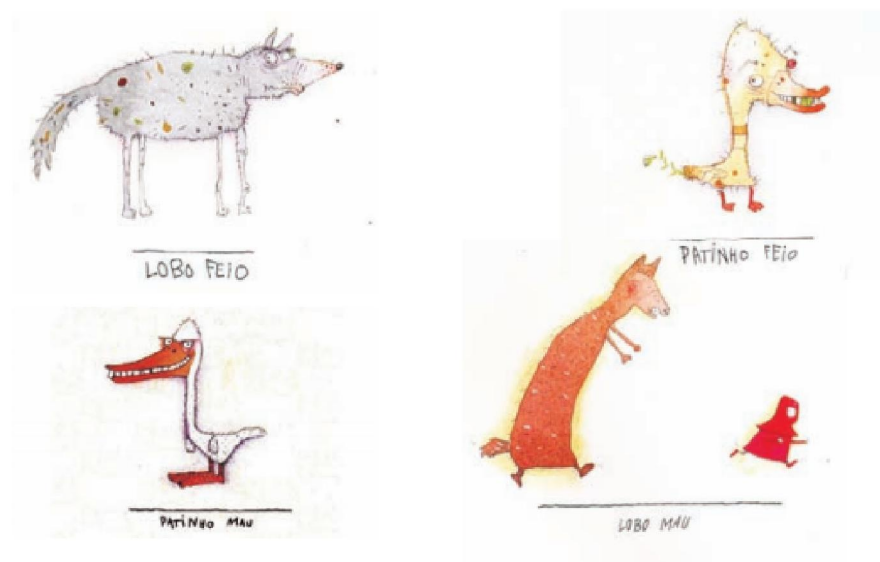
Nesses segmentos da escolaridade, os livros da literatura que chegam até as bibliotecas escolares, e que supostamente chegam aos leitores, compreendem narrativas e poesias de diferentes níveis de complexidade. Temos desde livros que prevêm um leitor com um nível mais avançado de capacidade de leitura, mas que já agradam às crianças, até livros cujos textos oferecem menos dificuldades para os aprendizes. Daí a escolha dos livros de Eva Furnari para tratar desse assunto, por apresentarem uma variedade no que diz respeito aos níveis e complexidade que queremos focalizar. A escritora foi escolhida para esta análise também pela qualidade dos textos literários que produz, nos quais se manifesta uma visível aversão a estereótipos temáticos, linguísticos, formais, imagético etc. [...] Esses livros podem apresentar interessantes elementos para a reflexão sobre o que estamos compreendendo por leitura autônoma ou leitura mediada, na faz em que a criança inicia ou desenvolve o processo de alfabetização. (BRASIL, 2009a, p. 73).

A proposta em questão apresenta algumas possibilidades de trabalho literário relacionado ao lúdico, e explora os recursos visuais e textuais com “surpresas linguísticas”,

²¹ Nesse caso, a literatura é utilizada, desde a educação infantil, como recurso de letramento dissociado da alfabetização, pois sugere que os elementos literários exploram a função social da linguagem para, posteriormente, ensinar o código escrito.

expressão utilizada pelos autores. Uma sugestão, por exemplo, é a brincadeira de troca de significados de palavras com o auxílio do livro ZigZag:

Figura 1– Ilustração do livro ZigZag, de Eva Furnari



Fonte: A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2009a, p. 74).

A preocupação com o sentido e o significado das palavras, nessa proposta, é enfática e predomina sobre os aspectos ortográficos e estruturantes da palavra como código. Assim:

As expressões brincam nas páginas fazendo cruzar sentidos e produzindo surpresas linguísticas. Na leitura, aqueles que iniciam o aprendizado podem realizar sozinhos algumas dessas descobertas que os jogos propiciam. As páginas, esquerda e direita, sempre em pares, propõem trocas entre adjetivos que operam alterações inusitadas: de um lado, temos: no plano superior, Patinho feio; no inferior, Lobo mau; na página seguinte, temos: no plano superior, Lobo feio; no inferior, Patinho mau (BRASIL, 2009a, p.74).

Essa preocupação aparece em outras sugestões de atividades presentes no mesmo artigo. Destacamos, porém, que os textos que o sucedem no documento referido apresentam outras perspectivas de trabalho com a literatura: na perspectiva do “alfabetizar letrando”, por exemplo, recorre-se à literatura infantil criando situações problemas para mobilizar os alunos a escreverem. Também no artigo “O jogo linguístico: brincando com

as hipóteses das crianças”, já mencionado em nossa análise, a literatura infantil é abordada como estratégia lúdica na aprendizagem, trabalhada como forma de brincadeira.

No documento formativo do programa Pró-Letramento, a literatura ganha ênfase como estratégia de articulação entre leitura e escrita na condição de material que promove a experiência com diversos tipos textuais, e culmina com a necessidade da organização de uma biblioteca escolar e salas de leitura. Nesse documento, há destaque para a escrita e a leitura como hábitos cotidianos na sala de aula a serem desenvolvidos, organizados e planejados pelo professor em diversas situações: leitura pelo adulto, leitura com o adulto, histórias como ponto de partida para a escrita etc.

Nessa proposta, a biblioteca escolar e as salas de leitura devem possibilitar à criança escolher seu livro independentemente da quantidade de páginas, desmistificando o costume de disponibilizar apenas livros com poucas páginas aos iniciantes na leitura e escrita. Do mesmo modo, defende que as práticas em sala de aula devem ampliar a realidade do aluno para além da história literária, criando diálogos entre os leitores e os escritores através de cartas, por exemplo.

O documento afirma que “é fundamental que o leitor perceba vínculos entre o mundo a sua volta e o mundo trazido pelo enredo da história lida. É preciso que ele leia, além das palavras do livro, as palavras do mundo” (BRASIL, 2012a, fascículo 4, p.25). Nesse sentido, a proposta transmite a compreensão da palavra para além do código, e afirma a necessidade de ampliar seus sentidos e significados na literatura.

No documento formativo do programa PNAIC, não consta explicitamente a literatura como recurso para o trabalho com o sentido e significado das palavras, como nos dois documentos já referidos. Nesse material, a literatura é defendida como recurso de ensino-aprendizagem prioritariamente para a consolidação do sistema de escrita alfabética nos segundos e terceiros anos da alfabetização.

A literatura, nessa proposta, está relacionada ao lúdico para o trabalho com a linguagem escrita, principalmente com foco no desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa maneira, com base em relatos de experiências de professoras²², são propostas algumas atividades para a sistematização da escrita de palavras sob os aspectos gráficos e fonéticos, por exemplo: trabalho com trava-línguas e, com o auxílio deste, a

²² O documento opta por deixar no feminino, tendo em vista que, historicamente, a maioria são mulheres na alfabetização.

identificação de rimas, a contagem de sílabas e letras, etc., e a interpretação do sentido das palavras no texto.

Em outra proposta, o objetivo é explorar a derivação de palavras com a seguinte argumentação:

Os estudantes foram levados a pensar em palavras que estão dentro de palavras, como, amarelinha que possui a palavra linha. Estas reflexões acerca do sistema de escrita alfabética deixava a turma animada e participativa, visto que a maioria queria expressar seu conhecimento (BRASIL, 2012b, Unidade 4, ano 2, p. 12).

As propostas em questão são relevantes, pois possibilitam ao professor explorar a sonoridade, a grafia e o significado das palavras encontradas pelas crianças. Porém, há que se destacar: para que o encaminhamento seja assim planejado e conduzido pelo professor, é necessário que ele compreenda a palavra em sua complexidade (além de código escrito, como expressão de um conceito).

Na vertente da THC, a literatura extrapola a dimensão de recurso didático, pois não se restringe a uma proposta ou um meio de trabalho com a linguagem escrita. A literatura é, em si, a potencialidade determinante da criação literária na criança. Conforme os estudos de Vigotski (2009a), a literatura oferecida pelo professor dará ou não sentido e significado às práticas de escrita das crianças, determinando também suas experiências como leitoras. Nesse âmbito, enfatiza que não basta que o livro aborde um assunto de interesse das crianças, mas assuntos que já as tenham mobilizado a pensar em sua experiência e, mediante os textos literários, ampliem suas discussões e pensamentos, embasando o conteúdo e o interesse pela leitura e escrita literária.

[...] o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentive a *expressar em palavras* seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever (VIGOTSKI, 2009a, p.66, *grifos nossos*.).

Ressaltamos, entretanto, que, na ótica de Vigotski, a escolha de literaturas pertencentes à realidade da criança não significa facilitar ou infantilizar o ensino, mas potencializar atividades de raciocínio com questões que a mobilizem e desenvolvam a necessidade de escrita. Para tanto, o autor aborda a experiência de Tolstói com a literatura e a escrita de crianças semianalfabetas:

Tolstoi pediu a seus alunos uma composição com o seguinte provérbio: “Com a colher dá-se de comer, com o cabo ferem-se os olhos”. [...] De início as crianças recusaram-se a escrever, pensando que não fossem capazes. Então, Tolstoi começou a escrever. Escreveu a primeira página. [...] e as páginas seguintes da composição, escritas pelos alunos [...]. O processo de compor interessou-as e atraiu-as, e isso foi o primeiro impulso para um trabalho criativo e inspirado. “Nesse momento”, diz Tolstoi, “pelo visto, pela primeira vez, eles sentiram a beleza de *registrar os detalhes com palavras artísticas*”. As crianças compunham, criavam as figuras dos personagens, descreviam a aparência deles, uma série de detalhes, alguns episódios, e tudo era fixado numa determinada forma verbal precisa. “Os olhos dele brilhavam quase com lágrimas”, relata Tolstoi sobre um dos meninos que participou da composição, “suas mãos negras e magras contraíam-se compulsivamente; ele irritava-se comigo e apressava-me: escreveu, escreveu?, perguntava-me a todo instante. Falava com os outros de maneira irritada e despoticamente; queria ser o único a falar e desejava falar não do modo como se narra, mas do modo como se escreve, ou seja, *registrar de forma artística com palavras as imagens e os sentimentos*; ele não permitia, por exemplo, trocar as palavras de lugar. Dizia: “Tenho feridas nos pés” e não permitia dizer: “Nos pés tenho feridas”. Nesse último exemplo, vemos como era forte o sentimento da forma verbal nessa criança, que pela primeira vez aproximou-se da arte literária (VIGOTSKI, 2009a, p. 68, *grifos nossos*.)

O relato mencionado por Vigostki (2009a) enfatiza que as palavras proporcionadas pela experiência literária, no caso de composições musicais, não pertenciam inicialmente à realidade das crianças, mas foram ali introduzidas. Com isso criaram, a partir de seu interesse, a necessidade de as crianças utilizarem-nas para expressar suas ideias e sentimentos de maneira harmoniosa e organizada, seguindo os padrões da escrita, mesmo sem terem se apropriado de toda a dimensão dessa forma de linguagem.

A mudança na ordem das palavras, a sua ordem na língua artística, equivale à melodia na música ou ao desenho na tela. E o sentimento desse desenho verbal, os detalhes plásticos, o sentimento de medida, tudo isso, segundo Tolstoi, estava expresso na criança no mais alto grau (VIGOTSKI, 2009a, p. 69).

Nesse relato, Vigotski destaca, também, a função de Tolstoi como professor, que, não apenas apresentou e explorou a obra literária, mas ampliou as experiências das crianças compondo junto, nelas incutindo o interesse em fazer aquela atividade, aquele registro, mostrando como fazer.

Junto com as crianças, ele construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhes um tema, ou seja, guiou, de um modo geral, todo o processo de criação das crianças, mostrou-lhes procedimentos de criação etc. E é isso que é educação, no sentido preciso dessa palavra (VIGOTSKI, 2009a, p. 72).

Vigotski (2009) deixa claro com esse exemplo a função do professor não só na criação literária, mas em todo o processo de desenvolvimento da criança. Desse modo, atentando especialmente ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, tecemos a seguinte análise: quando o professor propõe atividades com palavras, como nas atividades citadas pelos documentos em pauta, o encaminhamento tende a limitar a criação e o processo de internalização, pois não aproveita a potencialidade dessa atividade em relação à palavra como expressão do conceito na criação literária. O ensino assim encaminhado restringe a relação das crianças com as palavras às suas facetas gráficas e fonéticas em detrimento do sentido literal e do conceito da palavra. Reiteramos que as faces fonética e gráfica são essenciais à palavra: nossa crítica não se refere às atividades que objetivam essas facetas, mas à secundarização ou à ausência de atividades que explorem a palavra como expressão do conceito.

A proposta com a literatura, na THC, potencializa o desenvolvimento quando amplia a experiência da criança, mobilizando-a a raciocinar e, posteriormente, a registrar suas ideias em palavras, mesmo que com a ajuda do professor. Assim, a aprendizagem conceitual na linguagem escrita contribui para a contextualização e compreensão da palavra, e define a relação que a criança terá com a escrita. A aprendizagem conceitual na linguagem escrita constitui, devido a sua relevância, nossa segunda unidade de análise.

3.3 Aprendizagem conceitual na linguagem escrita

Na segunda seção, salientamos a elaboração conceitual por meio da aprendizagem da linguagem escrita segundo a THC. Enfatizamos que a elaboração de conceitos científicos, complexos e intencionalmente sistematizados, centrais ao ensino escolar, implica a consciência dos aspectos e das relações existentes entre a representação do objeto e a realidade. Nesse sentido, a elaboração conceitual necessita de organizações que propiciem a consciência sobre os elementos constitutivos do conceito na alfabetização. De acordo com Vigotski (2009b, p.321),

Depois do que já sabemos sobre a natureza consciente e arbitrária da escrita, sem esclarecimento algum podemos concluir sobre a importância primordial que para a apreensão da escrita têm essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. Pode-se dizer francamente que, sem o conhecimento desses dois momentos, a escrita é impossível. Como na escrita a criança toma consciência pela primeira vez que a palavra *Moscou* é formada pelos sons *m-o-s-c-o-u*, ela toma conhecimento de sua própria atividade na produção de sons e começa a pronunciar arbitrariamente cada elemento isolado da estrutura sonora, de igual maneira, quando está aprendendo a escrever, ela começa a fazer arbitrariamente a mesma coisa que antes fazia não arbitrariamente no campo da linguagem falada. Desse modo, tanto a gramática quanto a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem.

A elaboração conceitual no processo de apropriação da linguagem escrita implica a consciência e a arbitrariedade de cada elemento conceitual da escrita, inclusive a palavra. Tendo em vista a relevância e a complexidade do conceito de palavra, objeto de nosso estudo, na segunda unidade de análise deste trabalho objetivamos identificar como é concebida a elaboração conceitual na aprendizagem da linguagem escrita pelos atuais documentos e orientações oficiais, em análise, acerca do processo de alfabetização postulados pelo MEC.

Nossa primeira consideração quanto à aprendizagem conceitual é comum aos quatro documentos: a fundamentação teórica predominantemente construtivista. No documento *Passo a Passo do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos*, a filiação teórica não é declarada, porém ao conceber a avaliação como um momento importante na construção do conhecimento, afirma que “não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos”(BRASIL, 2009b, p.16). Destacamos que essa proposição se assemelha às defendidas pelo Construtivismo, ao considerar o erro como “construtivo” no processo avaliativo. Na apresentação do documento *A Criança de 6 anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, alude-se à compreensão de construção do conhecimento, e os textos que abordam o processo de alfabetização evidenciam os níveis construtivistas de aprendizagem da linguagem escrita.

Nossa segunda consideração recai principalmente sobre os documentos formativos, nos quais o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos na linguagem escrita é concebido pela concepção de linearidade na apropriação conceitual. Nessa perspectiva, os conhecimentos são construídos gradativamente pela criança no levantamento de hipóteses,

as quais se complexificam à medida que alcançam novos níveis. O material didático do programa Pró-Letramento (2012, p.26) explicita essa compreensão ao defender que a apropriação dos conceitos na linguagem escrita segue uma sequência linear: inicia-se com o mais simples (som) e depois para níveis mais complexos como letra, palavra, frase.

A mesma lógica fundamenta as unidades do PNAIC, nas quais é defendido que a construção das propriedades do sistema de escrita alfabética é linear e, portanto, não pode “pular etapas”, pois “um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior” (2012b, p.17, ano 1, Unidade 3). Assim, a apropriação conceitual na linguagem escrita é defendida como uma reconstrução particular da criança do sistema alfabético constituído ao longo da história da humanidade. Essa concepção se estende a cada conceito, tendo em vista que “a criança, a partir da reconstrução do sistema alfabético, deve compreender os aspectos conceituais da escrita como requisito para memorizar as relações entre letra-som” (2012b, p.09 – ano1 -Unidade 3).

Essa concepção linear e gradativa em níveis se embasa na teoria piagetiana de adaptação, como bem esclarecem Martins e Marsiglia (2015, p.26):

[...] a “epistemologia genética” procurou demonstrar de que maneira as estruturas psíquicas se organizam segundo estágios do desenvolvimento humano. Piaget avalia que os estágios se sucedem de forma constante para todos os sujeitos, caracterizando-se sempre por uma determinada forma de organização, permitindo que as estruturas conquistadas em um estágio se integrem ao estágio seguinte (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.26).

A perspectiva que defendemos na THC concebe o desenvolvimento humano como movimento dialético em sua totalidade. Para Martins e Marsigila (2015, p.11), “cada fenômeno deve ser captado em seu trânsito, naquilo que congrega não apenas em seu estado atual mas, especialmente, como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente”. A aprendizagem é, por conseguinte, uma elaboração gradativa e ascendente, mas não linear. Para tanto, segundo Galuch e Sforini (2009), a elaboração conceitual deve ser promovida intencionalmente pelo professor ao organizar um ensino que permita a conscientização dos conceitos. “Para que seja objeto de reflexão, análise e generalização, como toda e qualquer apropriação conceitual, é necessário que o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p.122).

Destarte, não há elaboração de conceito científico a partir do movimento de instrução, tal como defende a teoria vigotskiana anteriormente citada, na perspectiva dos documentos oficiais analisados. Neles, é o aluno quem constrói o conhecimento para chegar ao conceito, reproduzindo as etapas historicamente produzidas. Em outras palavras, pressupõe um movimento que parte do sujeito para a cultura (ele constrói) e não da cultura que é internalizada pelo sujeito. Na ótica construtivista, a criança precisa interagir com materiais que promovam essa construção, e o professor apenas facilita esse processo. Assim, os autores do material formativo do PNAIC afirmam: “a mediação do professor deverá facilitar o contato do aluno com a escrita e ajudá-lo a construir os conhecimentos de modo gradativo, auxiliando-o a sistematizar os saberes” (2012b, p.20, ano 1 – Unidade3). O professor, na concepção proposta pelo documento, assume o papel de “parceiro” dos alunos, expressão utilizada pelos autores do documento.

Na THC, em contrapartida, o professor tem função essencial na apropriação dos conhecimentos e conceitos pelos alunos, ao compreender que o processo de aprendizagem se pauta pela internalização das elaborações sociais materializadas nos signos. Dessa forma,

[...] o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas. Essas, internalizadas por ele na medida em que também tiver a experiência individual, permitem-lhe se objetivar naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 32).

A proposta construtivista presente nos documentos, além de coadjuvar o professor no processo de aprendizagem, também secundariza os conceitos em detrimento do esforço da construção do conhecimento. O próprio termo conceito é substituído por “propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado” (2012b, p.10 - ano 1- Unidade 3). Essas considerações envolvem diretamente a apropriação conceitual e evidenciam a necessidade de compreendermos quais as implicações dessas orientações na compreensão da palavra como expressão do conceito.

3.3.1 A compreensão da palavra como expressão do conceito: pressupostos e encaminhamentos nos documentos do MEC

A palavra, como pontuamos, é uma elaboração que envolve complexas funções cognitivas, porque representa a imagem do real em nível intrapsíquico, associa-a a outras abstrações, generaliza-a, analisa-a, expressa-a oralmente e, na linguagem escrita, envolve ainda aspectos representativos que ultrapassam as análises subjetivas. Essa aprendizagem exige novos graus de simbolização e representação pautados na linguagem oral: envolve o código escrito e, conseqüentemente, novos conceitos implícitos a essa linguagem, como letra, fonema, sílaba, palavra, frase, texto, entre outros.

Pautados em nossos estudos, valemo-nos das contribuições de Luria (1986) para destacar três componentes fundamentais à compreensão da palavra como expressão do conceito, citados na segunda seção deste trabalho, os quais tomamos como base de análise nos pressupostos e encaminhamentos dos documentos do Ensino Fundamental de nove anos selecionados para esta pesquisa. Para tanto, no Quadro 2 sintetizamos as postulações de Luria (1986).

QUADRO 2– Componentes fundamentais na elaboração do conceito da palavra segundo Luria (1986)

COMPONENTES FUNDAMENTAIS PARA A ELABORAÇÃO DO CONCEITO DA PALAVRA SEGUNDO LURIA				
Estágios	Elaboraões psíquicas	Dimensão conceitual	A palavra	Exemplos
1º	Representação direta do objeto	Apenas associação imagem psíquica-objeto	“Rótulo” para a imagem subjetiva do objeto	A palavra “limão” remete à imagem de um limão
2º	Associação de significados e características - relações e generalizações	Pensamento por associações, categorias e generalização-campo semântico	A palavra remete a grupos com características semelhantes, cujos significados são diferentes	A palavra “limão” pode representar uma fruta, uma situação com limão, um alimento derivado de limão, um cheiro cítrico, etc.
3º	Análise, abstração e generalização	Conceito em si	Internalização das características físicas, substanciais e relações que definem a palavra, constituindo o objeto ou ideia que se nomeia - <i>célula do pensamento</i>	A palavra “limão” designa um amplo campo semântico, cuja definição é elaborada pelo sujeito. Entretanto, pode ser utilizada não apenas como representação de um objeto, mas como representação e elaboração psíquica variável com o contexto

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Destacamos que, dentre os quatro documentos analisados, três trazem elementos para nossa análise, tendo em vista, como assinalamos que no documento intitulado *Passo a Passo do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos* (2009) são apresentados aspectos direcionados às questões legais e às dúvidas frequentes durante o período de implantação desse nível de ensino.

No documento *A Criança de 6 Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, a preocupação com os aspectos conceituais na alfabetização tem por base a perspectiva construtivista, e enfatiza a relevância da aprendizagem conceitual como consequência da apropriação do código escrito. Desse modo, o documento apresenta a palavra subentendendo um aprendizado mecânico do código, pois, segundo consta, “[...] o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e **requer treino** por parte das crianças” (BRASIL, 2009a, p.42. *Grifos nossos*). Os autores ressaltam a importância de a palavra ser contemplada nos planejamentos da alfabetização, porque, em meio aos outros conceitos da linguagem escrita, ela é concebida como requisito para chegar à leitura e à escrita de frases e textos.

A ênfase, portanto, recai na palavra como código escrito, o qual deve ser decifrado com fluência. Nas propostas de ensino, por exemplo, há preocupação em propiciar a estabilidade da escrita de palavras de uso cotidiano, e sugere-se o reconhecimento de palavras como o próprio nome, como podemos visualizar na Figura 2.

Figura 2– Habilidades da leitura e da escrita, segundo o documento *A Criança de 6 Anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*

**Dimensão da proposta de ensino:
habilidades da leitura e da escrita relacionadas
ao processamento de palavras e frases**

Eixos do plano didático

Leitura

- Reconhecimento do próprio nome e o de alguns colegas em fichas ou listas de nomes.
- Reconhecimento de palavras de uso frequente em sala de aula.
- Leitura de palavras novas com sílabas já conhecidas (do próprio nome, do nome do colega, de palavras de uso frequente em sala de aula, de palavras trabalhadas em atividades de consciência fonológica e fonêmica).
- Leitura, em voz alta ou silenciosa, de frases com palavras conhecidas e/ou com palavras novas com sílabas já conhecidas.
- Leitura em voz alta, com relativa fluência, de palavras e frases.
- Leitura silenciosa de palavras e frases.

Escrita

- Escrita de palavras e frases usando letras que representem fonemas (papel ou caderno sem pauta ou pautado).
- Escrita autônoma do nome e sobrenome.

Objetivos de aprendizagem

- Ler palavras e frases com fluência;
- Escrever palavras e frases (ainda que com erros ortográficos);
- Escrever o próprio nome, o nome da escola, da cidade e dos colegas (sem erros ortográficos).

Fonte: BRASIL (2009a). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE (2009a, p.42).

Os autores sintetizam o processo de construção dos conceitos relacionados à palavra na compreensão de que a criança os construirá considerando suas inferências sobre a “palavra gráfica”: primeiro distingue o desenho da escrita, levanta hipóteses sobre a quantidade de letras, e em seguida compreende a palavra escrita **como um nome**. No “próximo passo”, não elabora o que é a palavra em si, mas o que são os espaços entre elas, para, finalmente, compreender a palavra como **enunciado oral**²³, passando a analisar suas partes. “Finalmente, a criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. É o que se chamou de ‘hipótese silábica’” (BRASIL, 2009a, p.58).

A próxima etapa apresentada no referido documento diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica, que da maneira como é exposta pode ser entendida como ápice da apropriação da linguagem escrita: “o desenvolvimento da

²³ Destacamos que esse processo compreendido pelo documento se restringe à primeira etapa da elaboração conceitual descrita por Lúria (1986). Segundo este autor, a palavra como mera designação do objeto (como nome ou um rótulo) é a elaboração mais primitiva e, por si só, não constitui o conceito da palavra.

consciência fonológica parece estar relacionado ao próprio desenvolvimento simbólico da criança, no sentido de ela vir a atentar para o aspecto sonoro das palavras (significante), em detrimento de seu aspecto semântico (significado)” (BRASIL, 2009a, p.60). Através do trabalho com a consciência fonológica, nessa perspectiva, a construção dos conhecimentos da linguagem escrita se complexifica à medida que a criança avança para análises mais sistemáticas da palavra, como comparação entre elas, quantidade de letras, emprego de pontuações, separação de palavras em frases, até chegar aos pequenos textos. A aprendizagem terá alcançado êxito quando a criança ler e escrever fluentemente.

Opostamente à concepção de Luria (1986), a palavra tem sido defendida por esse documento apenas em sua dimensão gráfica, como código e representação fonética. Consideramos que a expectativa de esperar a criança construir as hipóteses (assim como os documentos deixam subentendido nos encaminhamentos aos professores) para chegar aos conceitos limita o processo de elaboração conceitual ao primeiro aspecto do conceito: a palavra como nome/rótulo (enunciado oral), durante o processo de alfabetização. A criança, na concepção desse documento, está alfabetizada quando analisa as partes da palavra e a situa em composição de frases e textos. Porém a generalização, a análise e a abstração defendidas por Luria (1986) superam a utilização do código escrito, porque são funções cognitivas determinantes no pensamento. Não descartamos a necessidade do aprendizado da palavra como representação gráfica, afinal o código precisa ser ensinado em cada conceito da linguagem escrita, mas afirmamos que a elaboração do conceito da palavra não se esgota com a apropriação do código.

No material formativo do programa Pró-Letramento, contudo, a palavra não é enfatizada explicitamente como expressão do conceito, mas classificada como um dos conhecimentos e capacidades necessários à aprendizagem da linguagem escrita. Dentre os diversos quadros presentes nos fascículos desse programa, selecionamos o do eixo (2), apropriação do sistema de escrita, como demonstrativo dessa concepção. Para a leitura do quadro, onde há a letra “I”, leia-se introduzir; letra “T”, leia-se trabalhar “sistematicamente”; letra “R”, leia-se retomar; letra “C”, consolidar (Figura 3).

Figura 3–Quadro proposto pelo programa Pró-Letramento

Quadro 2			
Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(I) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(II) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(I) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(I) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(II) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Utilizamos intencionalmente neste texto a grafia "fôrma", com acento circunflexo. Embora não conste do Vocabulário Ortográfico da ABL, esta grafia é necessária para se distinguir a palavra "fôrma" da homógrafa "forma".

Fonte: BRASIL. Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem. Brasília (2012,p. 24).

Os autores afirmam que “essa distribuição, evidentemente, não é rígida. Ela mostra, apenas, em termos ideais, **o momento em que se deve privilegiar o desenvolvimento da capacidade**” (BRASIL, 2012a, fascículo 1, p. 16. *Grifos dos autores*). Entretanto, em nenhum momento consta como objetivo explícito a elaboração conceitual dos elementos da linguagem escrita como letra, sílaba, palavra e frase. Esses conceitos são secundarizados e pressupõem suas construções na ênfase nas dimensões fonológica e semântica. “Assim, no aprendizado do sistema de escrita é importante para o aluno contar com o apoio do significado, em vez de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas” (BRASIL, 2012a, Fascículo 1, p.33).

Todavia, mesmo o significado e o sentido das palavras defendidos por essa perspectiva devem ser deduzidos pela criança considerando as pistas proporcionadas pelo professor. Vejamos:

A busca do sentido pode se valer de elementos como o conhecimento do suporte (livro didático? livro de história? jornal? cartaz?) e do gênero do texto que está sendo lido (lista de nomes de colegas? lista de materiais escolares? história? notícia? aviso?). No caso da leitura, poderão ser criadas situações em que as crianças possam usar elementos dos textos como pistas para inferir as palavras que devem ser lidas (sabendo, por exemplo, que o que estão lendo é uma lista de brinquedos). Paralelamente, no caso da escrita, é possível prever um conjunto das palavras que podem ser usadas na produção de determinado texto (por exemplo, um convite de aniversário, um comunicado da escola aos pais sobre uma reunião na escola) e, então, discutir e explorar com os alunos as possibilidades de grafia dessas palavras (BRASIL, 2012a, fascículo 1, p.33).

Dessa forma, além de se limitar o ensino ao não abordar os conceitos, a elaboração conceitual não objetiva alcançar o nível de desenvolvimento próximo defendido por Vigotski (2009b). Afinal, se depois das pistas não vier o ensino, a criança precisará deduzir a palavra e o fará com base no que já conhece. Se não lhe for ensinado, permanecerá sem aprender. Devemos ainda salientar, nessa orientação do documento, a divergência da concepção da palavra: para a leitura, há que se deduzir palavras; para a escrita, há que se memorizar palavras-chave. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita se limita à reprodução mecânica do código como convenção social e proporciona poucos elementos que promovam a consciência dos conceitos.

Identificamos questões semelhantes no material formativo do PNAIC, no qual as abordagens com relação à palavra no processo de alfabetização também estão voltadas predominantemente para o código. Escolhemos como exemplo o quadro de “análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade”, por ser o que mais contempla a palavra nesse documento. A legenda é parecida com a utilizada pelo Pró-letramento (I para iniciar; R, retomar e C, consolidar), mas acrescenta a letra “A” para aprofundar (Figura 4).

Figura 4—Quadro proposto pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília (2012b, p.34).

Em comparação com os encaminhamentos e pressupostos sugeridos para a compreensão da palavra como expressão do conceito no programa Pró-Letramento, na Figura 4, que ilustra um quadro constante no material do PNAIC, contempla-se a palavra em mais aspectos essenciais à elaboração de seu conceito, tais como fonológico; grafia; significados a partir do dicionário; estabelecimento de relações gráficas (com junções de letras como RR); utilização de palavras correspondentes em sentido e significado (mas não aborda de que forma se dá essa aprendizagem), como sinônimos e pronomes; palavras coesivas; segmentação espacial. Entretanto, ainda assim não se esgotam todos os componentes fundamentais da palavra, pois o objetivo nessa perspectiva é a análise

linguística, e não os componentes conceituais que a definem. Desse modo, a palavra, novamente, é apenas um requisito necessário à construção dos conhecimentos da linguagem escrita por permitir a apropriação do código em sua análise, como evidenciamos na Figura 5, que reproduz outro quadro apresentado pelo PNAIC.

Figura 5– Quadro apresentado na unidade 3 do ano 1 (p.10) do material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

A Figura 5, que se trata da reprodução de um quadro do PNAIC, apesar de ter como objetivo sistematizar e facilitar a compreensão dos professores em formação, contempla somente os aspectos estruturantes e ortográficos da palavra, não propicia subsídios para ampliar os demais componentes fundamentais da palavra. Pontuamos que essas orientações se encontram no material voltado ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e priorizam inicialmente o código escrito. No fascículo desse material destinado ao segundo ano do

mesmo nível de ensino, a ênfase passa a ser dada à consolidação do sistema gráfico, e toma como base os sentidos e significados contextuais da palavra no texto.

Atentemos cuidadosamente a essa questão: os aspetos de estrutura e ortografia apresentados na Figura 5 voltam-se ao ensino da palavra e contemplam uma das faces conceituais que a constitui. Porém a ênfase Construtivista, segundo Galuch e Sforini (2006), direciona-se à produção de textos com vistas à função e à significação social, das quais deve culminar a apropriação gramatical.

No universo acadêmico e escolar se fortalecem idéias do tipo: “a criança supera problemas ortográficos com a prática de leitura”; “o importante é o conteúdo do texto produzido pelo aluno e não a sua forma”; “os aspectos ortográficos e gramaticais são superados ao longo da escolarização”; “o aluno deve produzir textos, e se ainda não domina a escrita deve escrever do seu jeito”; “as dificuldades ortográficas são naturais e próprias da complexidade da língua escrita”. Essas idéias, comuns e predominantes entre muitos professores e equipes pedagógicas não destoam das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (GALUCH; SFORNI, 2006, p.03).

Deparamo-nos, assim, com uma divergência na concepção da apropriação conceitual presente no material do PNAIC em relação ao referencial teórico que nele predomina, porque propõe uma inversão na organização do ensino da linguagem escrita: no início da alfabetização, os aspectos ortográficos são centrais à construção do conceito de palavra, enquanto nos anos que seguem à alfabetização, destinados a “consolidar a linguagem escrita” (BRASIL, 2012a, 2012b), a ênfase reside na função social, o que promove uma ruptura na elaboração conceitual das crianças em processo de aprendizagem.

Remetendo-nos aos componentes fundamentais da palavra nos estudos de Luria (1986), ressaltamos que, da forma como estão propostos os encaminhamentos e pressupostos para a “construção” da palavra nesse documento do PNAIC, a representação escrita (grafema-fonema, normas ortográficas e gramaticais) não possibilita a compreensão/consciência da palavra como expressão do conceito.

Evidenciamos, assim, que a potencialidade da elaboração conceitual, essencial à consciência e ao desenvolvimento cognitivo da criança, é limitada a alguns aspectos do conceito, e não consegue promover em totalidade o salto qualitativo proporcionado pela apropriação da linguagem escrita. Sforini (2003) sustenta que o ensino dos conceitos científicos requer organização intencional, que promova a atividade e as operações das crianças visando à consciência do conceito a partir das generalizações.

Os conceitos, quando abordados nessa perspectiva, são considerados meios de realizações de ações mentais complexas, como potencializadores do desenvolvimento humano. A consciência das ações realizadas na atividade de aprendizagem permite a construção de um modo generalizado de ação, que confere ao sujeito possibilidade de regular suas ações em novas aprendizagens, transformando muitas em operações conscientes (SFORNI, 2003, p.94).

O ensino que não promove a generalização dos aspectos da palavra como unidade conceitual, portanto, interfere na qualidade dos conceitos com os quais os sujeitos desse ensino operam em suas elaborações psíquicas.

Em síntese, destacamos que, apesar do visível esforço do MEC em proporcionar um desenvolvimento amplo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, os quatro documentos analisados nesta pesquisa não abordam a palavra como instrumento central do pensamento e consciência sobre a realidade. Consequentemente, não orientam as práticas pedagógicas para todos os componentes fundamentais implícitos na palavra. Fazemos essas afirmações tomando por base uma tabela organizada para facilitar a compreensão e a análise desses documentos (Anexo I).

Em decorrência da análise dos encaminhamentos e pressupostos nos referidos documentos para a compreensão da palavra como expressão do conceito, deparamo-nos com a necessidade de buscar subsídios à prática pedagógica voltada à potencialidade da palavra em sua complexidade conceitual para a formação da consciência coerentes com as contribuições da THC. Propomos, portanto, um experimento didático-formativo.

4. A PALAVRA COMO EXPRESSÃO DO CONCEITO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Os pressupostos teóricos que norteiam nossa pesquisa, desde o início, apontam para a hipótese, ventilada na segunda seção, de que o ensino voltado à consciência das relações e funções dos aspectos conceituais da palavra no processo de apropriação da linguagem escrita promove uma qualificação na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, na terceira seção buscamos compreender as contribuições das perspectivas e organizações propostas pelo MEC para o Ensino Fundamental de nove anos com vistas à palavra como expressão do conceito no processo de ensino-aprendizagem que vem sendo postulado no Brasil.

Ressaltamos que os resultados de nossa análise evidenciam um ensino que não promove a consciência da palavra em sua dimensão ampla e complexa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses resultados indicam a necessidade de reorganizar o ensino de forma a promover a compreensão da palavra como expressão do conceito no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Dessa maneira, propomos um experimento didático-formativo para verificar nossa hipótese e buscar contribuições para a organização do ensino da linguagem escrita coerentes com a THC.

Objetivamos, nesta seção, traçar um diálogo entre a teoria e a prática a fim de avançar nas investigações pautadas na THC e nas práticas pedagógicas que se respaldam nesses estudos psicológicos. Trata-se de uma tentativa de pensar a organização do ensino e uma provocação aos profissionais e pesquisadores da área, para que nossos esforços se direcionem não mais oscilando entre a ruptura, como ocorre historicamente, das produções teóricas e o que se efetiva na prática pedagógica, mas que procurem superar as limitações encontradas na prática pedagógica, especialmente na compreensão da palavra como expressão do conceito, essencial ao processo de apropriação da linguagem escrita.

Dividimos esta seção em três subseções: na primeira, apresentamos o experimento didático como metodologia e discutimos a fundamentação utilizada, nossos objetivos e organização; na segunda, discorremos sobre o contexto e as características do lócus da pesquisa; na terceira, expomos os relatos do experimento didático-formativo e as análises decorrentes dos resultados obtidos.

4.1 Experimento didático-formativo como metodologia

Os estudos pedagógicos, na THC, consideram o movimento entre o processo de aprendizagem, a organização do ensino (e envolvem os signos, instrumentos de mediação para a aprendizagem propostos pelo professor) e as funções cognitivas e mecanismos de apropriação de conceitos para a promoção do desenvolvimento humano. Assim, exigem uma metodologia que contemple os movimentos dialéticos presentes nesse processo e suas múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, o experimento didático-formativo decorre de estudos de pesquisadores russos da THC, com destaque para Davidov (1988) e Zankov (1984), que, apoiados nos experimentos realizados por Luria e Vigotski, recorriam a essas contribuições teóricas, embasadas no método histórico-dialético, para investigar práticas pedagógicas. Freitas (2010) assinala que, a partir do método genético-causal, proposto por Vigotski, “desenvolveu-se o experimento didático-formativo (ou experimento formativo). Ele é utilizado na investigação que busca explorar uma questão central: que relação há entre o ensino e o desenvolvimento da atividade mental dos alunos?”. No Brasil, essa metodologia é defendida por pesquisadores como Libâneo (2009), Freitas (2010), Aquino (2013) e Sforni (2015).

O experimento didático-formativo diferencia-se dos outros métodos investigativos, pois considera as funções e as elaborações psíquicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Davidov (1988, p.196, *tradução nossa*):

Para o método do experimento formativo é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que estuda. Com isso se diferencia essencialmente do experimento de constatação, que considera só o estado já formado e presente de uma ou outra estrutura psíquica. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e a modelação do conteúdo das neoestruturas psíquicas a serem constituídas, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação. Na investigação dos caminhos para realizar este projeto (modelo), no processo de trabalho educativo cognitivo com as crianças, podem-se estudar, simultaneamente, as condições e as leis de origem, de gênese da correspondente neoformação psíquica.

Nesse âmbito, ao propormos um experimento didático-formativo, consideramos tanto os aspectos que embasam o processo de ensino (conteúdos, conceitos envolvidos, signos, recursos didáticos e escolha dos materiais), quanto o processo de apropriação e elaborações cognitivas dos alunos, e interessa-nos analisar o processo de ensino-

aprendizagem que permita a elaboração qualitativa da palavra como expressão do conceito. Nosso objeto de estudo implica essa metodologia, porque

[...] o experimento didático-formativo é um modo de pesquisar a atividade de ensino do professor, em relação dialética com a atividade de aprendizagem do aluno no contexto da aula. É “experimento” por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover as ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus níveis futuros esperados de desenvolvimento mental. É “formativo” porque se trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais. Desse modo, o experimento didático-formativo pode ser caracterizado como pesquisa da, para a, com a, prática de ensino, gerando elementos variados para uma análise das suas possibilidades e limites (FREITAS, 2010, p. 03).

Destarte, a prática de ensino é mais do que um meio para a aprendizagem, permeia o próprio objeto de estudo enquanto processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, como movimento entre eles. Nesse sentido, Sforzi (2015, p.380) destaca o papel do pesquisador no experimento didático-formativo: “o pesquisador planeja atividades de ensino especialmente para fins da pesquisa, cuja intenção é intervir para colocar em *movimento* os processos que visa investigar. Para isso, atua como professor ou em conjunto com o professor da sala de aula”.

Em nosso experimento didático-formativo, optamos pela pesquisadora atuar como professora em decorrência de duas considerações: a primeira, afeta às questões contextuais, pois a palavra como expressão do conceito, nosso objeto de estudo, não é conteúdo concreto e direto na organização do ensino, como evidenciamos na terceira seção desta pesquisa; a segunda, por considerarmos necessário à intervenção o aporte teórico pertinente à consciência dos aspectos que determinam a palavra. Sustentamos essa assertiva com base em Freitas (2010, p. 11), porque segundo a autora,

[...] a utilização [do experimento didático-formativo] como uma forma de pesquisa para a sala de aula requer, além do conhecimento dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, um domínio aprofundado do conteúdo de ensino, dos procedimentos investigativos da ciência ensinada e dos procedimentos pedagógico-didáticos para o ensino.

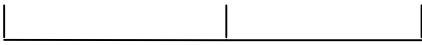
A coleta de dados em um experimento didático-formativo deve considerar a dinâmica e o movimento presentes no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto,

As fontes de pesquisa são aulas videogravadas, materiais escritos e outros tipos de material produzidos pelo professor/pesquisador e pelos estudantes durante a intervenção. Na análise, a atenção do pesquisador volta-se tanto para os dados do ensino quanto para os da aprendizagem, já que a intenção é identificar o efeito da interação entre esses dois processos (SFORNI, 2015, p.381).

Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de filmagens e registros escritos das atividades propostas durante a pesquisa, condizentes com o rigor que o método implica.

O planejamento, a organização e a análise que embasam nosso experimento didático-formativo decorrem das postulações de Vigotski (2009b) e Luria (1986) sobre o que denominamos dimensões da palavra²⁴. Trata-se, por conseguinte, de uma tentativa inédita de recorrer aos pressupostos da THC considerando a palavra como expressão do conceito na organização de seu ensino da linguagem escrita no início do processo de escolarização. São quatro as dimensões da palavra que identificamos com base nos autores referidos, como demonstramos no Quadro 3.

QUADRO 3– Dimensões da palavra

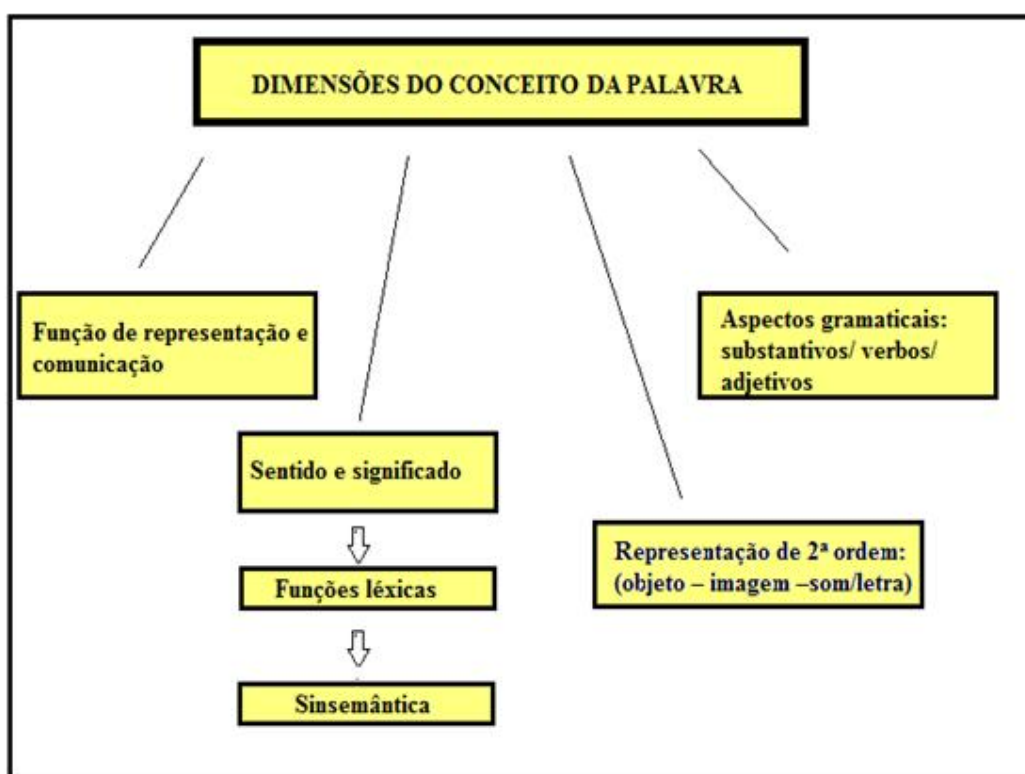
	Dimensão da palavra	Exemplo
1	Função da palavra como representação intrapsíquica e comunicativa	Palavra como enunciado oral, sem generalização. Uma criança pode conhecer o objeto, amparada apenas pela percepção (repete o “nome do objeto”, apontando-o).
2	Sentido e significado	Significado: generalização estável, de caráter social. Exemplo: a palavra limão como fruta. Sentido: elaborações subjetivas (laços afetivos, relações, associações e representações), de caráter particular. Exemplo: a palavra limão como representação de algo agradável ou azedo, de alguma memória de infância ou experiência pessoal.
3	Representação de segunda ordem	Objeto – palavra oral– palavra escrita (imagem)  1ª ordem 2ª ordem
4	Aspectos ortográficos e gramaticais	Relação grafema-fonema e classes gramaticais (substantivos, verbos, adjetivos, etc.)

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

²⁴ As explicações que justificam nossa opção pela expressão “dimensões da palavra” estão detalhadas na p. 37.

Destacamos que essas dimensões do conceito de palavra são decorrentes das reflexões de nossos estudos, apresentadas na segunda seção deste trabalho, e em conjunto determinam nosso encaminhamento para a elaboração do experimento didático-formativo, tendo em vista a compreensão da palavra como expressão do conceito. Para melhor compreensão, organizamos esquematicamente as dimensões conceituais da palavra na Figura 6.

Figura 6—Princípios de organização e análise – Dimensões do conceito de palavra



Fonte: Elaborada pela autora.

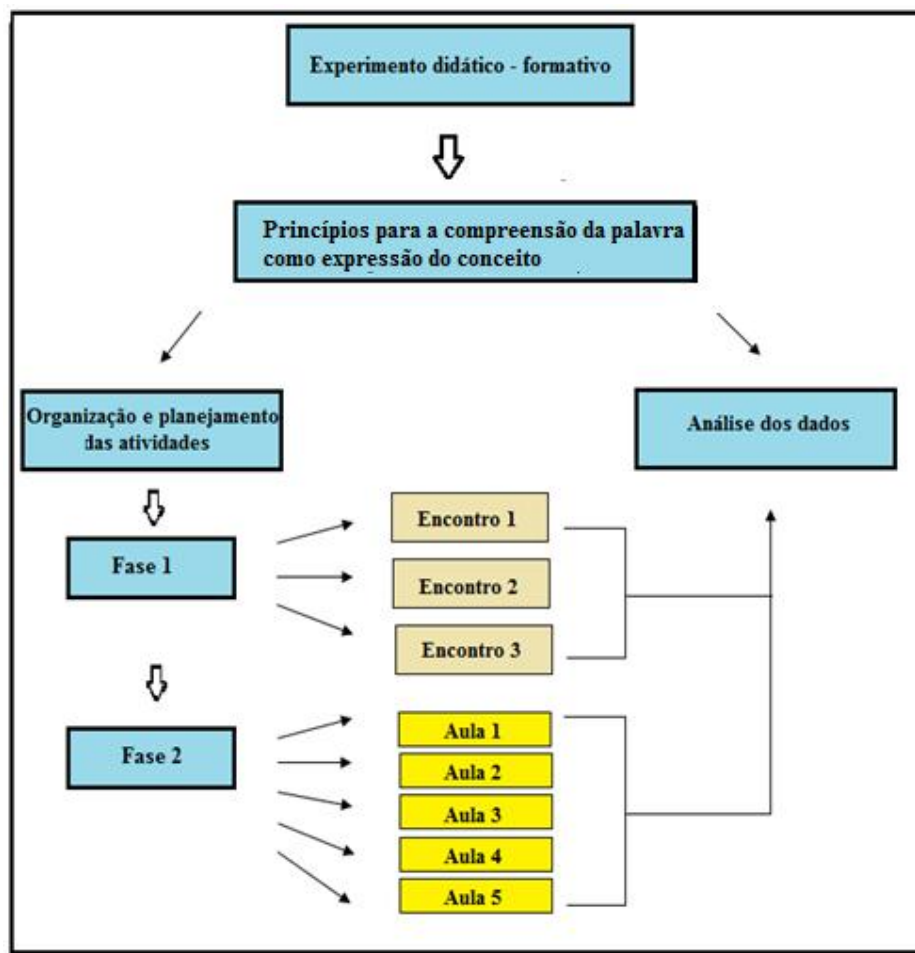
Essas quatro dimensões sintetizadas na Figura 6, em nossa análise, tornaram-se princípios de organização e planejamento das atividades do experimento e também princípios de análise dos dados obtidos. Assim, a estrutura da pesquisa não se direciona linearmente, mas em um movimento dialético entre suas etapas.

Organizamos nosso experimento didático-formativo em duas fases – Fase 1: experimentação com grupos representativos; e Fase 2: intervenção didático-formativa, abordadas detalhadamente nas próximas subseções. Esses dois momentos do experimento foram necessários devido à forma como Luria (1986) concebe a estrutura psíquica da

palavra. Por essa concepção, foi fundamental verificarmos como nossos sujeitos participantes da pesquisa a conceituavam para, posteriormente, promovermos a segunda fase do experimento.

No esquema observado na Figura 7 demonstramos a organização e o movimento da pesquisa.

Figura 7–Organização metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira etapa do experimento didático-formativo, objetivamos identificar e analisar a compreensão da palavra como expressão do conceito, segundo as dimensões conceituais elaboradas a partir dos estudos de Luria (1986). Realizamos três encontros, uma vez na semana, de aproximadamente duas horas/aula, para a coleta de dados nessa etapa, totalizando seis horas/aula. Para tanto, organizamos grupos menores entre os participantes da pesquisa, a fim de possibilitar um maior contato entre a pesquisadora e os

sujeitos. Chamamos esses grupos menores de grupos representativos, porque representam as diferentes compreensões da palavra como conceitos presentes naquela sala de aula. Seleccionamos onze crianças de uma turma de vinte e cinco alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, divididos em quatro grupos representativos:

Grupo 1. Crianças que escrevem, mas não segmentam as palavras;

Grupo 2. Crianças com dificuldades gerais na leitura e escrita;

Grupo 3. Crianças que apresentam trocas de letras na escrita;

Grupo 4. Crianças alfabetizadas.

Os sujeitos dos grupos representativos foram seleccionados mediante observação da pesquisadora em sala, uma vez por semana, durante as duas primeiras aulas, nos meses de abril e maio de 2015, perfazendo um total de quatorze horas/aulas. Consideramos os registros dos cadernos, a participação das crianças em sala, o desenvolvimento de atividades (a pesquisadora se dispôs a auxiliar a professora regente durante esse período de observação, e por isso teve oportunidade de acompanhar as crianças por ela consideradas “com mais dificuldades” na correção de tarefas) e as avaliações diagnósticas²⁵ realizadas pela professora regente, no início do ano e após o retorno do período de greve, aproximadamente vinte dias.

Organizamos a fase 1 do experimento didático-formativo da seguinte forma, como ilustra o Quadro 4.

QUADRO 4– Organização da fase 1 do experimento didático-formativo

Sujeitos	Encontro	Data	Aspectos observados na coleta de dados
Grupos representativos	1	24/06/2015	Representação da palavra + classificação do que é palavra
	2	01/07/2015	Conceituação oral + segmentação + números/palavras
	3	20/07/2015	Classificação e generalização de palavras (atividade Tapete de Palavras)

Fonte: Elaborado pela autora(2015).

²⁵ Detalhamos essa forma avaliativa utilizada pela professora regente na próxima subseção: a caracterização do locus da pesquisa.

Na segunda etapa, a intervenção didático-formativa, nosso objetivo geral foi promover a consciência das dimensões conceituais da palavra, formuladas na segunda seção deste trabalho. Empreendemos essa intervenção com todo o grupo de alunos da turma do segundo ano “B”, durante os meses de julho e agosto de 2015, uma vez por semana, em cinco aulas, em um total de dez horas/aula. Podemos observar a organização dessa fase no Quadro 5. A pesquisadora, nessa etapa, planejou e encaminhou as atividades em sala sem a participação da professora regente, tomando a frente nesse processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 5—Organização da fase 2 do experimento didático-formativo

Sujeitos	Aula	Data	Objetivo	Dimensões em foco			
				Função da palavra como representação intrapsíquica e comunicativa	Sentido e significado	Representação de 2ª ordem	Aspectos ortográficos e gramaticais
Todos os alunos	1	22/07/2015	Explorar a conceituação de palavra a partir de sua bivalência: comunicação e instrumento de pensamento.	X	X	X	X
	2	29/07/2015	Evidenciar os aspectos de sentido e significado da palavra a partir da literatura infantil, enfatizando as dimensões de abstração, análise e generalização conceitual.	X	X	X	X
	3	05/08/2015	Explorar o campo semântico das palavras: analisar, classificar, associar e generalizar as palavras a partir dos significados.	X	X	X	X
	4	12/08/2015	Concluir os aspectos conceituais da palavra elaborando um dicionário da turma.	X	X	X	X
	5	19/08/2015	Concluir o trabalho realizado durante o experimento didático-formativo, por meio de uma revisão das produções registradas no dicionário da turma.	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Salientamos que essa proposta, com base nos componentes fundamentais da estrutura psíquica da palavra formulados Luria (1986), por ser inédita, possui limitações metodológicas. Assim, evidenciamos a relevância teórica e social desta pesquisa, pois visa ampliar o plano teórico, estendendo-a para a prática pedagógica, com base nos pesquisadores da THC, em uma tentativa de auxiliar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a organizar a prática pedagógica e a traçar encaminhamentos didáticos coerentes com essa perspectiva teórica.

4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Optamos por realizar a pesquisa no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizado no campus universitário, que tem como mantenedor o governo do Estado do Paraná. A escolha do local de realização da pesquisa teve como critério a abertura às pesquisas científicas por essa escola, considerando que, devido às gravações de filmagens e fotos utilizadas para arquivo da coleta de dados, exige-se aprovação dos setores responsáveis e do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres Humanos (Copep) da UEM.

O CAP oferece à comunidade maringaense Ensino Fundamental e Médio, assim distribuídos no Quadro 6.

QUADRO 6– Distribuição de turmas do CAP (UEM)

Nível de ensino	Quantidade de turmas	Período	
		Matutino	Vespertino
Ensino fundamental 1º ao 5º ano	11	—	11
Ensino fundamental 6º ao 9º ano	13	9	4
Ensino médio	11	11	—

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Nosso experimento didático-formativo foi realizado em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental composta, inicialmente, por vinte e cinco crianças. Entretanto, no decorrer das observações, uma das crianças veio a óbito, ficando vinte e quatro participantes e, posteriormente, durante a intervenção, um novo aluno foi matriculado,

transferido de outra escola, ficando, ao final, novamente com vinte e cinco sujeitos. Nesse grupo, apenas quatro crianças não fizeram o primeiro ano no CAP e não havia alunos em reprova, pois nessa instituição a retenção ocorre, quando necessária, ao final de cada ciclo²⁶.

A escolha pelo segundo ano se deve ao fato de que as crianças se encontram em um determinado nível de apropriação da escrita, que envolve, inclusive, as dimensões ortográficas e gramaticais da palavra. Isto permite evidenciar, por meio do experimento, a compreensão da palavra como expressão do conceito na linguagem escrita.

Na turma em que realizamos o experimento didático-formativo, além da professora regente, havia uma estagiária fixa, disponível diariamente. A professora regente é pedagoga, concursada (faz parte do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná), especialista em Ensino Religioso e alfabetiza há treze anos. A estagiária é acadêmica do curso de Letras da UEM.

Observamos que os sujeitos da pesquisa se encontram em diferentes níveis de apropriação da escrita, variando desde alunos já alfabetizados a alunos em processo de reconhecimento das relações grafemas-fonemas. Esse dado condiz com os registros e relatos da professora, que realiza periodicamente sondagens, instrumento de avaliação diagnóstica da escrita, que objetiva identificar o nível de apropriação na perspectiva construtivista²⁷. Essa avaliação é utilizada pelo CAP sob orientação da equipe pedagógica. Devido à diversidade de níveis de escrita, esse grupo de crianças é concebido pela equipe da escola como uma turma "com dificuldades", que incumbe à professora regente a tarefa de igualar o rendimento das crianças até o fim do ano. Tal fato também influenciou a indicação da turma pela equipe pedagógica do CAP para a realização da pesquisa, como forma de contribuição mútua.

4.3 Organização do experimento didático-formativo: pressupostos e fundamentos

O levantamento teórico-metodológico traçado ao longo da pesquisa evidenciou dois pressupostos, os quais consideramos desde o início da organização do experimento didático-formativo. O primeiro se refere à identificação da forma como os sujeitos

²⁶ No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, refere-se ao primeiro ciclo, que se encerra no final do terceiro ano.

²⁷ Segundo essa perspectiva, ao realizar sondagens, as crianças são identificadas em um dos seguintes níveis de escrita: pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro – em outras palavras, com ou sem relação grafema-fonema), silábico-alfabético e alfabético.

participantes da pesquisa compreendem a palavra como expressão do conceito. Pontuamos essa consideração em função do nosso objetivo de promover um salto qualitativo no desenvolvimento das crianças.

Esse pressuposto fundamenta-se nos estudos de Vigotski (2009b), o qual defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se qualifica com a aprendizagem de conceitos científicos e, portanto, reestrutura e complexifica as operações cognitivas. Dessa forma, o desenvolvimento ocorre sempre em direção ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha. Nas palavras do autor,

[...] na escola a criança não aprende o que fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009b, p.331)

O segundo pressuposto, também defendido por Vigotski (2009b), refere-se à consciência e arbitrariedade dos conceitos na aprendizagem. Segundo o autor,

Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade. Como já mostramos, esses dois momentos são os traços distintivos essenciais de todas as funções superiores que se formam nessa idade. Desse modo, poderíamos concluir que a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2009b, p.337).

Da mesma forma, Luria (1986) enfatiza a relevância da consciência sobre as dimensões conceituais da palavra, tanto na linguagem oral quanto na escrita. Conforme o autor, a tomada de consciência da estrutura verbal da linguagem percorre um lento e interessante caminho, pois se inicia na linguagem oral e alcança dimensões maiores, com a aprendizagem da gramática: uma evidência, de acordo com o autor, é quando há falta de consciência de algumas palavras, como, por exemplo, preposições e conjunções, que desencadeiam erros na escrita. Desse modo, defende que “em um estágio posterior do

desenvolvimento, nas crianças no início da vida escolar, surge um processo análogo na *determinação gramatical nas partes da linguagem*” (LURIA, 1986, p. 74, *grifos do autor*).

Destarte, nossa organização do experimento didático, desde o início, concebeu como fundamental identificar a compreensão da palavra como expressão do conceito nas crianças em estudo, culminando na definição da primeira fase do experimento didático-formativo: o experimento com os grupos representativos.

4.3.1 Fase 1 do experimento didático-formativo: o trabalho com grupos representativos

Nessa primeira fase, estruturamos a coleta de dados em três encontros, nos quais realizamos atividades lúdicas em que, necessariamente, as crianças operassem com todas as dimensões da palavra. As crianças eram chamadas individualmente a uma sala disponibilizada à pesquisadora e cumpriam as atividades a partir dos comandos.

No primeiro dia, organizamos as atividades visando identificar a conceituação da palavra oral e da escrita segundo os princípios de Luria (1986), os quais consideram que a palavra como representação direta imagem-objeto é o primeiro estágio para a conceituação. Por isso, a primeira atividade foi voltada à representação do pensamento na palavra escrita com o objetivo de verificar o registro da palavra a partir do estímulo visual de uma situação.

Iniciamos com a apresentação de uma ficha, como a da Figura 8, dando o seguinte comando oral: registre em uma palavra o que a imagem representa.

Figura 8–Registro da ficha 1 do experimento



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em seguida, convidamos as crianças para a brincadeira Caixinha de Palavras: organizamos uma lata (a caixinha de palavras) e oito fichas com as palavras SUÇO, RUA, JORNAL, FRUTAS, CASA, BILHETES, SAPATO e ENVELOPE²⁸. Propositalmente, não havia desenhos que representassem o significado da palavra: em cada ficha havia apenas o registro gráfico. Ainda que houvesse a possibilidade de as crianças entenderem que alguma ficha não contivesse palavra, consideramos que aquelas que haviam compreendido o conceito conseguiriam identificar todas as fichas com palavras. Dispusemos as fichas na mesa, a lata vazia e pedimos oralmente para que mostrassem em quais fichas havia palavra e explicassem por quê. As fichas selecionadas com as palavras eram postas dentro da caixinha.

Figura 9—Realização do experimento: Caixinha de palavras



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O objetivo da Caixinha de Palavras é verificar o pensamento associativo e categorial, com base na análise e compreensão sobre cada palavra selecionada e a definição oral do que é palavra. Para tanto, definimos apenas palavras da classe dos substantivos para compor a atividade, tendo em vista que “as palavras concretas (substantivos) separam-se e toma-se consciência delas antes que as palavras que designam ações ou qualidades” (LURIA, 1986, p. 73). As palavras JORNAL, BILHETES e ENVELOPE foram escolhidas por representarem associação direta aos portadores de linguagem escrita. As palavras RUA, FRUTA, SAPATO e CASA representam a associação mais abstrata, por não permitirem associações imediatas, em relacionar a possíveis portadores da palavra escrita.

²⁸ Todas as palavras das atividades do experimento foram escritas em caixa alta, pois até esse momento, as crianças liam e escreviam apenas com esse tipo de letra.

A palavra SUCO, se relacionada, refere-se à compreensão de que nela há um conceito/registro de uma ideia, ou seja, é uma palavra. Assim, as associações estabelecidas pela criança, ao classificar cada palavra, implicam necessariamente a reflexão sobre o conceito em si e, portanto, mobilizam-na para a consciência de sua estrutura, tanto na dimensão gráfica quanto na dimensão intrapsíquica.

Essas atividades evidenciaram considerações importantes sobre nossos sujeitos da pesquisa, demonstrando que, de fato, havia diferenças nos estágios de elaboração do conceito da palavra: os representantes do grupo 1 só relacionavam a palavra ao significado mediante a intervenção da pesquisadora ou de colegas; no grupo 2, as crianças com dificuldades na leitura e escrita relacionavam a palavra apenas ao aspecto escrito, com comentários do tipo “palavra é tudo que tem letra”. O grupo 3 classificou as palavras estabelecendo associações e relações pelos seus significados, como expressa um participante ao selecionar duas palavras em conjunto: “SUCO e FRUTAS, dá para fazer suco de frutas!”. O grupo 4 relacionou aos significados, em alguns casos com mediação da pesquisadora²⁹.

O segundo momento do experimento com os grupos representativos foi organizado com duas propostas de atividades por intermédio de fichas e duas perguntas orais: ao iniciar, a pesquisadora entregou uma ficha amarela com a seguinte frase hipossegmentada “MENINABONITADOLAÇODEFITA³⁰” por se tratar de um título de literatura infantil conhecido pelas crianças. Em seguida, perguntou se ali havia palavra, quantas e quais eram. A partir dessa atividade, solicitamos às crianças que explicassem o que é palavra e para que ela serve.

Na sequência, uma ficha azul foi entregue com o registro escrito de uma estrofe da música “1, 2, 3 indiozinhos³¹” com a finalidade de verificar a amplitude do conceito de palavra como símbolo. A escolha dessa canção se deu em função de nosso objetivo, identificar se as crianças que consideram os números como palavras têm consciência de que implícita nos algarismos e no código escrito há uma palavra/conceito, ou se aquelas que não consideram o símbolo como palavra a compreendem apenas como um conjunto de letras/sons que compõem a palavra oral (apenas como código).

²⁹ Apesar de o experimento nessa fase visar coletar dados para identificar a apropriação conceitual da palavra nas crianças, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem ocorre nas oportunidades de análise, busca por respostas e soluções, e a pesquisadora não pode, enquanto professora naquele momento, manter-se alheia à situação oportuna de aprendizagem.

³⁰ Essa frase é título do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado.

³¹ Essa música foi utilizada por ser conhecida das crianças e envolver números.

Na atividade de hipossegmentação, nenhuma criança considerou como palavra as preposições “de” e “do”, restringindo suas respostas aos aspectos ora gráficos (identificavam apenas uma palavra, por falta de segmentação), ora semânticos (identificavam a palavra menina, por exemplo, e a contavam. As outras palavras eram ignoradas). Esse resultado condiz com uma primitiva consciência da palavra, segundo os estudos de Luria (1986), na qual os substantivos são os primeiros a serem compreendidos como tal e, posteriormente, as palavras que expressam ações (verbos), os adjetivos e as palavras auxiliares.

Já na ficha com números no texto escrito (a música dos indiozinhos), apenas uma criança do grupo 4 considerou os símbolos numéricos como palavras, e explicou que “número é palavra também porque a gente pode escrever e usar ele”. Evidenciamos, com essa atividade, que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa ainda não possuíam a consciência da palavra na totalidade de suas dimensões.

No terceiro momento de nosso experimento com os grupos representativos, elaboramos um jogo chamado Tapete de Palavras, conforme Figura 10.

Figura 10– Tapete de Palavras



Fonte: Confeção e arquivo da pesquisadora.

Para a criança jogar, senta-se ao centro do tapete e, a sua volta, ficam seis espaços com uma palavra cada: NÚMERO, LETRA, LARANJA, CASA, FRASE, ESCRITA. Em

seguida, entregamos uma sacola com objetos diversos (nesse caso havia: lista telefônica, revista com uma data na capa, calendário, caderno, régua, jornal, ficha com a palavra “boneca” em letra cursiva, ficha com a frase “MENINABONITADOLAÇODEFITA” hipossegmentado, papel de cor alaranjada, casinha em feltro, ficha com a frase “HOJE ESTÁ SOL”, livro de história infantil, ficha com a primeira estrofe da música dos indiozinhos, caderneta de anotação, gaiolinha de pássaro, letras recortadas, números recortados, estojo alaranjado, laranja – em fruta, estojo colorido, carretel de linha, canetinhas coloridas, entre elas, uma cor alaranjada, ficha com sequência numérica até 40, cola em bastão, canetas e um controle remoto de portão).

Nosso objetivo com essa atividade era identificar as operações com o conceito das palavras e o movimento entre as quatro dimensões da palavra como expressão do conceito nas crianças participantes. Para tanto, analisamos os componentes necessários à elaboração da palavra: a representação imagem-objeto, objeto-palavra, a associação, categorização, generalização e análise da palavra em si. Com os dados obtidos, elaboramos uma tabela, aqui representada pelo Quadro 7.

QUADRO 7– Tabela de análise dos dados da atividade Tapete de Palavras

Grupos representativos	Relação palavra-objeto	Capacidade de associar objetos com análise	Associações com generalização	Organização do pensamento (com ou sem fala)	Componentes fundamentais/ funções da palavra envolvidas
1	Em transição (Ex:laranja só foi associada à fruta).	Todos associaram os materiais aos conceitos (letra, escrita e frase).	Todos se limitaram a associações imagem-objeto ou aspectos funcionais.	A maioria não.	Estágios 1º e 2º: relação imagem-objeto e associação de significados e funções.
2	Em transição (Ex: laranja predominou sendo associada à fruta)	Todos associaram os portares de linguagem escrita aos conceitos (letra, escrita e frase).	Todos se limitaram a associações imagem-objeto ou aspectos funcionais.	A maioria não.	Estágios 1º e 2º:relação imagem-objeto e associação de significados e funções.
3	Pouco frequente	Análise de aspectos funcionais, características e significados.	A maioria associou, por exemplo, utensílios presentes na casa ou, na palavra laranja, objetos diversos na cor laranja.	A maioria não.	Estágios 1º, 2º em transição para o 3º: Relação imagem-objeto pouco presente; associações e generalizações presentes em análises do conceito.

4	Pouco frequente	Análise de aspectos funcionais, associações e generalizações de características e significados.	Em todos os conceitos houve exemplos de generalização, após análise da palavra.	Não	Estágios 1º, 2º em transição para o 3º: Relação imagem-objeto pouco presente; associações e generalizações presentes em análises do conceito.
---	-----------------	---	---	-----	---

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 7, organizado para análise dos dados obtidos nessa atividade, explicitamos a diferença entre as operações e as relações com que os grupos representativos operam com a palavra: os grupos 1 e 2, respectivamente, que apresentam dificuldades em segmentar palavras e dificuldades gerais na leitura e escrita, restringiram-se aos componentes fundamentais da palavra nos 1º e 2º estágios³², fazendo associações, relações e classificações sem generalizar aspectos semânticos ou abstratos. Os grupos representativos 3 e 4, respectivamente, das crianças com trocas gráfico-fonêmicas e das alfabetizadas com poucos erros ortográficos, em contrapartida, demonstraram maior capacidade de análise e generalização, sendo os aspectos semânticos um dos critérios de classificação.

Tais dados evidenciam importantes considerações sobre os sujeitos participantes da pesquisa, pois todas as atividades dessa fase do experimento contribuíram para as conclusões: 1. A elaboração do conceito da palavra nessas crianças está em processo, e transita entre os três estágios elencados nos componentes fundamentais da palavra na perspectiva de Luria (1986); 2. Nesses dados, há indícios que comprovam a hipótese de que é possível potencializar a compreensão da palavra como expressão do conceito no e pelo processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, mediante organização e encaminhamentos sistematizados intencionalmente para esse fim. Diante desses indicativos, ressaltamos a relevância e a necessidade do experimento didático-formativo como intervenção.

A discrepância das etapas de elaboração conceitual em nosso experimento com os grupos de representação evidenciam as considerações de Vigotski (2009b) quanto às variedades na elaboração do conceito segundo a complexidade da generalização enquanto operação. Nas palavras do autor,

³² Apresentamos tabela com os componentes fundamentais/ funções do conceito da palavra na p. 73.

[...] as relações de generalidades entre os conceitos estão vinculadas à estrutura da generalização, ou seja, aos níveis de desenvolvimento dos conceitos na forma como foram estudados por nós na investigação experimental do processo de formação de conceitos, cabendo ressaltar que essa vinculação é a mais estreita: a cada estrutura da generalização (*sincres* [sic!], complexo, pré-conceito, conceito) correspondem o seu sistema específico de generalidade e relações de generalidade entre os conceitos gerais e os particulares, a sua medida e unidade, abstrata e concreta, que determina a forma concreta de dado movimento dos conceitos, de determinada operação de pensamento nesse ou naquele estágio de desenvolvimento dos significados das palavras (VIGOTSKI, 2009b, p.362, *grifos do autor*).

A generalização, dessa forma, precisa necessariamente ser considerada na aprendizagem conceitual das crianças por nós pesquisadas. Dito de outra forma, para promovermos uma maior compreensão da palavra como expressão do conceito, a generalização precisa ser promovida e compreendida nas atividades de alfabetização. Assim, nossa proposta da fase 2, o experimento didático-formativo, volta-se a promover novas elaborações conceituais, que permitam a transição dos estágios iniciais para o terceiro estágio, que implica análise e generalizações dos componentes fundamentais da palavra.

4.3.2 Fase 2 do experimento didático-formativo: a intervenção pedagógica

A segunda fase do experimento didático-formativo constitui uma intervenção pedagógica, planejada e realizada considerando todos os estudos realizados nesta pesquisa. Foi implementada em dez horas/aula, ministradas em cinco dias, uma vez por semana (consecutivas). Toda a turma do segundo ano “B” participou dessa fase, e os registros, também obtidos por meio de filmagens e fotos, estão em arquivo da pesquisadora.

Destacamos que nosso objeto de estudo, a palavra como expressão do conceito, assim como consideram Luria (1986) e Vigotski (2009b), não esgota seu desenvolvimento, mesmo posteriormente ao período escolar. Portanto, as atividades propostas em nosso experimento não buscam fórmulas instantâneas ou manuais de como ensinar os conceitos da linguagem escrita, mas visam buscar contribuições para a realização de práticas alfabetizadoras coerentes com a THC.

Outra questão importante nessa fase do experimento refere-se ao número de aulas ministradas: defendemos que a consciência sobre os conceitos da linguagem escrita,

durante a alfabetização, faz-se necessária durante todo o processo de aprendizagem, devendo ser um objetivo contínuo nesse período. Sustentamos essa afirmação com base em Vigotski (2009b, p. 325), para quem:

A tomada de consciência e a apreensão ocupam o primeiro plano no desenvolvimento de igual maneira na aprendizagem da gramática e da escrita. Poderíamos encontrá-las no ensino da aritmética, e elas ocupariam o centro de nossa atenção quando analisássemos os conceitos científicos. O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar.

Assim, reafirmamos que nosso experimento não esgota todas as possibilidades de trabalho e desenvolvimento para a consciência, pois trata de um aspecto processual do desenvolvimento humano. Consequentemente, não é possível mensurar quantitativamente os avanços promovidos a partir da intervenção do experimento didático-formativo, mas é possível observar, nas produções e contribuições orais das crianças, as novas operações e compreensão da palavra como expressão do conceito. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 09) assinala:

A investigação desse desenvolvimento requer, então, ser organizado de modo que se caracterize como intervenção substancial nos processos mentais dos alunos, como movimento dos níveis inferiores aos níveis superiores. Esta metodologia de investigação exige a ocorrência de um trabalho de abstração do pensamento e não somente operações lógico-verbais. Ou seja, é uma investigação em que os alunos se encontram em atividade prática no contexto de aula. Esta atividade caracteriza-se como uma atividade de ensino. Porém, um ensino que se correlaciona com o processo de desenvolvimento psicológico geral dos alunos e dele decorrendo resultados nesse desenvolvimento.

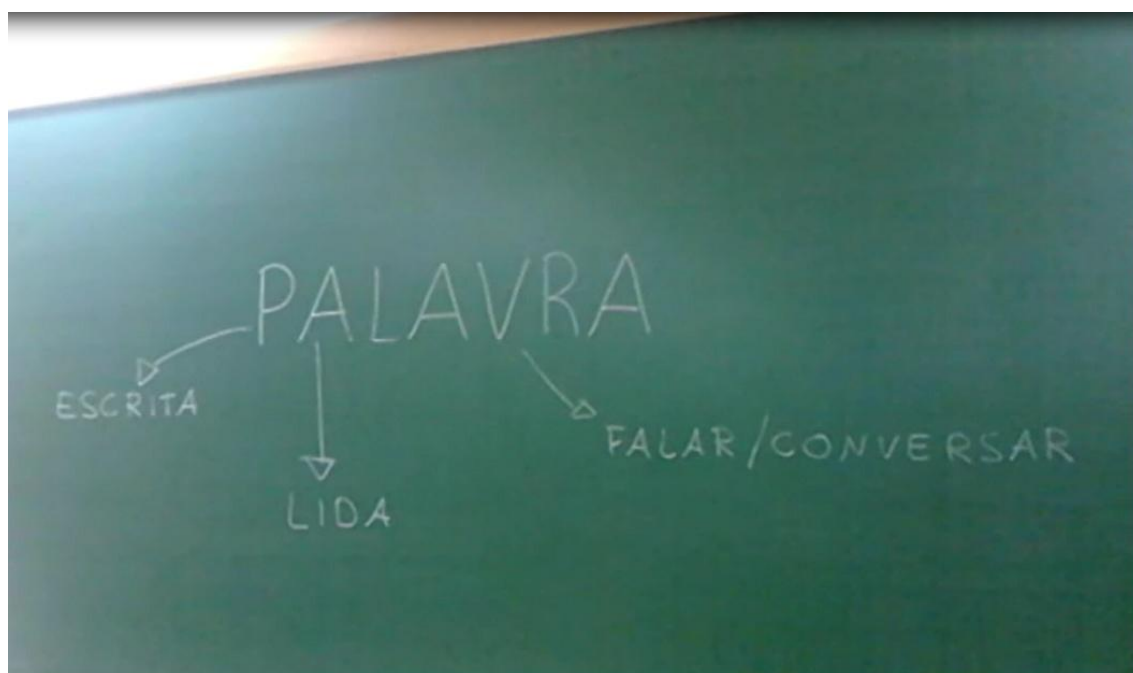
Embasados nesses aspetos teórico-metodológicos, organizamos todas as aulas e atividades do experimento didático-formativo visando às dimensões da palavra, segundo a contribuição de Luria (1986), juntamente com os dois pressupostos elencados no início desta seção, com o respaldo das orientações de Vigotski (2009b): a aprendizagem para o desenvolvimento “potencial” e a tomada de consciência.

4.3.2.1 Primeira aula: a palavra como meio de comunicação e pensamento

Na primeira aula do experimento didático-formativo objetivamos trabalhar a palavra considerando sua bivalência: como meio de comunicação e instrumento de pensamento, conforme as reflexões de Luria (1986) apresentadas na segunda seção. Nela, enfatizamos a importância e a necessidade da palavra para o pensamento e para a comunicação, tanto oral quanto escrita.

Destarte, iniciamos a aula conversando com as crianças sobre o uso da palavra, instigando-as a compreenderem a palavra como pensamento. Como já esperávamos, houve dificuldade para que os alunos chegassem a essa conclusão, como expressa J.P.³³, o único a levantar a mão quando a professora da turma perguntou se alguém entendeu “como a gente usa a palavra para pensar”. Destacamos que, apesar disso, a princípio, as crianças identificaram importantes funções da palavra, as quais expressaram oralmente e foram registradas pela pesquisadora na lousa: PALAVRA: PODE SER LIDA, ESCRITA, FALAR/CONVERSAR, como consta na fotografia a seguir (Figura 11).

Figura 11– Registro na lousa durante discussão sobre a função da palavra



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

³³ Optamos em referenciar as iniciais de apenas um sujeito participante, devido à frequência com que ele fez inferências nas discussões aqui apresentadas. Assim, é possível que o leitor identifique o movimento psíquico e elaboração do pensamento da criança durante o relato do experimento. Os demais sujeitos são identificados como “sujeito 1”, “sujeito 2”, etc., de acordo com a ordem com que aparecem nas situações descritas.

Após essa introdução, dirigimos a conversa para a primeira atividade provocativa à consciência da palavra como pensamento: exibição de fichas com imagens que instigam situações e sentimentos. Para cada ficha, perguntamos às crianças: “que palavra vocês utilizariam para descrever essa imagem?” ou “se você quisesse contar para alguém que não está aqui, nesse momento, o que viu na imagem, que palavras utilizaria?”. Assim, apresentamos as imagens (ilustradas na sequência) individualmente para a turma, solicitando que pensassem em uma palavra e depois a expressassem oralmente (Figura 12).

Figura 12–Fichas apresentadas na primeira aula do experimento didático-formativo



Fonte: Imagens de domínio público, disponíveis na internet.

Diante da maioria das figuras apresentadas, não houve unanimidade nas palavras associadas à imagem. Na imagem 1 da Figura 12, quatro crianças expressaram “flor” como palavra representativa, dezesseis crianças pensaram em “rosa” e três em “jardim”. Em seguida, aproveitamos as informações para provocar o raciocínio das crianças sobre a atividade, e retomamos a palavra como pensamento:

Pesquisadora: Então, pessoal, nós percebemos, ou vocês percebem, que quando eu mostrei a imagem, eu não falei nenhuma palavra, mas vocês pensaram... no quê?

Crianças: Numa rosa.

Criança 1: Numa flor, que é a rosa.

Pesquisadora: E a palavra rosa, a palavra flor são... palavras! Certo?

Criança 2: É...

Criança 3: Aham!

Criança 4: É a mesma coisa!

Pesquisadora: Então, você entendeu agora J.P, como a gente pode pensar na palavra?

J.P: Sim!

Registramos as palavras “rosa”, “flor” e “jardim” na lousa para serem lembradas na realização da atividade que viria na sequência. Esse registro foi orientado pelas crianças, as quais diziam as letras necessárias para a escrita de cada palavra, conforme prática realizada cotidianamente pela professora regente da turma.

Em seguida, apresentamos às crianças a imagem 2 da Figura 12, às quais elas relacionaram e expressaram as palavras “animal” e “animais”. Em função de todos apresentarem apenas esse conceito para a imagem, conduzimos a discussão para o campo semântico do conceito de animais, e indagamos às crianças o que havia de comum entre cada animal presente na imagem. Estas tentaram descrever aspectos físicos, porém os descartaram por haver animais com rabo, sem rabo, aquáticos e terrestres. Mesmo os associando e os classificando na categoria animais, não souberam explicar o motivo.

Quando apresentamos a terceira imagem (Figura 12), solicitamos às crianças que imitassem o gesto representado pela imagem antes de pensarem na palavra. Depois, elas “transformaram” a imagem e o gesto em palavras, tais como: “cumprimentar”, “combinando”, “aperto de mão”, “fazendo as pazes”. Explicamos às crianças que, na expressão “fazendo as pazes”, há três palavras e solicitamos a elas que “transformassem” essas três palavras em apenas uma, com o mesmo significado. A conclusão a que as crianças chegaram foi a palavra “amizade”, pois a ideia expressa que ambos, por terem feito as pazes, tornaram-se amigos.

A última imagem trouxe muitas palavras/conceitos para o debate, tais como: “amigo”, “brincando”, “rir”, “conversando”, “irmãos”, “lindo”, “rindo”, “sorrindo”, “brincar”, “família” e “amizade”. À medida que socializávamos o pensamento de cada aluno, as crianças se divertiam, riam e faziam comentários com novas associações às palavras apresentadas.

Dessa forma, alcançamos nosso objetivo de mobilizar as crianças a analisar as imagens e a associar palavras que representassem oralmente a situação ilustrada. Ao final da exposição, a turma, coletivamente, percebeu a palavra como pensamento e como comunicação; afinal, a palavra associada a cada imagem foi subjetiva e individual e, em

sua maioria, não coincidia com as dos colegas. Destacamos que só tiveram acesso à palavra pensada pelas outras crianças quando cada uma a expôs oralmente.

A diversidade e a qualidade das palavras apresentadas pelas crianças para representar as imagens nos permitem duas considerações: a primeira se refere à predominância de associações cujas palavras remetem à imagem concreta, e varia de acordo com a experiência subjetiva que as crianças vivenciaram na elaboração de cada palavra. Essa observação condiz com a afirmação de Luria (1986, p. 52): “Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação determinada”.

A segunda consideração, com base nessa atividade, salienta a necessidade de analisar coletivamente com as crianças em processo de alfabetização o significado da palavra, mobilizando, necessariamente, os componentes fundamentais da palavra defendidos por Luria (1986). As discussões em que analisávamos as palavras associadas às imagens transitavam entre os estágios 1º (a palavra como representação direta do objeto), o 2º (associação de significados, características – relações e generalizações), e 3º (análise, abstração e generalização), enquanto pensávamos sobre cada conceito. Esse exercício foi essencial para que as crianças aprendessem como pensar a palavra como expressão do conceito e, assim, apresentassem desenvolvimento em cada aula.

Com o auxílio das palavras apresentadas, retomamos a função das palavras, convidando as crianças a preencherem o painel, previamente organizado, registrando: 'Para que serve a palavra, onde a usamos, e o que ela pode expressar' (Figura 13).

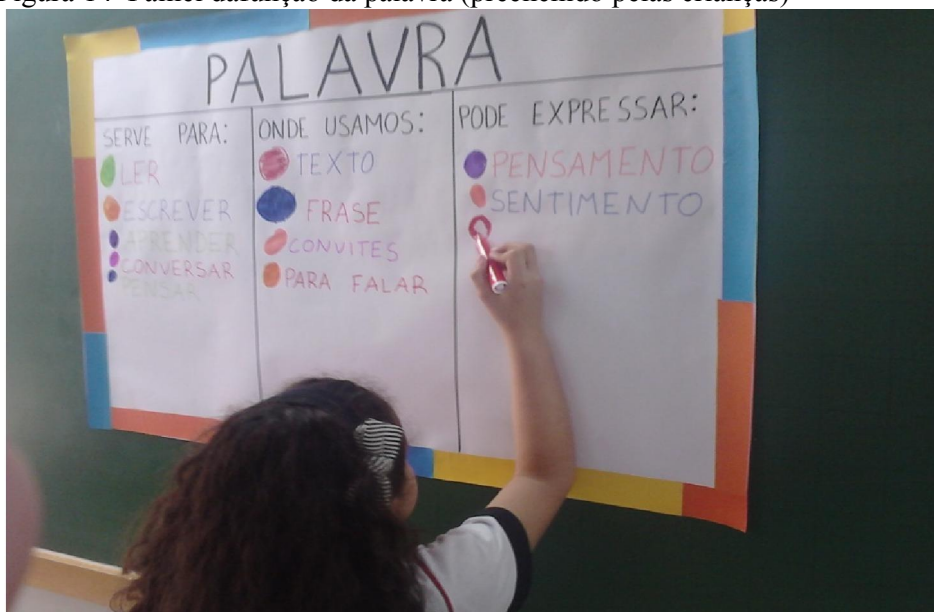
Figura 13– Painel da função da palavra (a organização prévia da pesquisadora)

PALAVRA		
SERVE PARA:	ONDE USAMOS:	PODE EXPRESSAR:

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para o preenchimento do painel, solicitamos a algumas crianças, uma de cada vez, para ir à lousa, escolher uma cor de caneta, desenhar um ponto referente a um tópico, e os demais alunos, então, diziam a palavra a ser escrita. Ao final, o painel foi completado com as conclusões elaboradas pelas crianças sobre as funções da palavra: serve para ler, escrever, aprender, conversar e pensar; usamos em textos, frases, convites (esse gênero textual está sendo trabalhado pela professora regente) e para falar; pode expressar pensamento, sentimento e objetos (Figura 14).

Figura 14–Painel da função da palavra (preenchido pelas crianças)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A espontaneidade das respostas das crianças, durante o preenchimento da primeira coluna do painel, surpreendeu-nos quanto ao nível de compreensão das funções da palavra, pois não foram necessárias grandes intervenções da pesquisadora/professora para que fossem concluídas cada função. Percebemos que as primeiras palavras a serem relacionadas remetiam a situações cotidianas do uso da palavra, como ler e escrever, presentes diariamente no contexto escolar. A mesma facilidade ocorreu ao pensarmos sobre os portadores da palavra (onde a usamos), pois da mesma forma, é um aspecto explorado com frequência pelos professores dessa escola³⁴. O conteúdo de Língua Portuguesa que estava sendo trabalhado pela professora regente, por exemplo, era bilhete

³⁴ Sustentamos essa premissa tendo em vista a organização dos conteúdos a serem trabalhados anualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental por essa instituição.

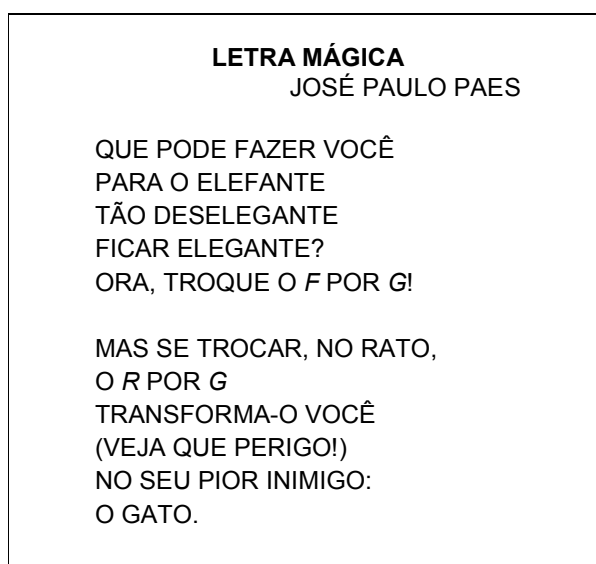
(um portador de palavra). Entretanto, a conclusão de que a palavra expressa pensamento e sentimento ocorreu com a retomada oral, conduzida pela pesquisadora/professora, de toda a discussão realizada nessa aula. A intenção de trabalhar com o desenvolvimento proximal, portanto, também foi alcançado.

O painel, após completo, foi disposto em uma das paredes da sala de aula e serviu como suporte para relembrar as funções da palavra, tanto pelas crianças quanto pela pesquisadora, em todas as aulas.

4.3.2.2 Segunda aula: sentido e significado da palavra

Na segunda aula do experimento didático-formativo objetivamos analisar as dimensões de sentido e significado da palavra com o auxílio da literatura infantil, enfatizando a abstração, a análise e a generalização nesse processo. Para tanto, valemo-nos do poema Letra Mágica (Figura 15), de autoria de José Paulo Paes, para trabalhar em sala apoiados em uma versão registrada em cartaz e pelo livro Poemas para Brincar³⁵. Antes de iniciarmos o trabalho com o poema, entretanto, apresentamos brevemente a biografia e uma foto do autor (Anexo II).

Figura 15– Texto do poema Letra Mágica



Fonte: PAES, J. P. Poemas para brincar. São Paulo: Editora Ática, 1990 (s/p).

³⁵PAES, J. P. Poemas para brincar. São Paulo: Editora Ática, 1990(s/p).

Após a leitura do poema no livro, conduzimos as discussões para o poema ampliado em um cartaz e chamamos a atenção das crianças para a “mágica”, brincadeira que o autor faz com a troca de letras “f” por “g” (a palavra elefante passa a ser elegante) e “r” por “g” (a palavra rato torna-se gato). Concluimos que a alteração de uma letra pode mudar o significado da palavra.

Em seguida, ainda no cartaz, destacamos as palavras GATO e RATO para analisar seus sentidos nesse texto e os significados que essas palavras podem ter em outros contextos. Porém, ao registrarmos a palavra GATO na lousa e apagarmos a letra inicial trocando por R, a discussão aguçou ainda mais o interesse das crianças, que começaram a brincar explorando novas possibilidades de trocas de letras e a mudança de significado da palavra decorrente dessas trocas:

Pesquisadora: (Apaga a letra inicial de RATO e, por sugestão das crianças, registra o M, ficando escrito a palavra MATO) Mas, se eu apagar só o M, eu apaguei a palavra inteira?

Crianças: Não!

Pesquisadora: Eu apaguei o quê?

Crianças: Apagou uma letra!

Pesquisadora: Uma letra... muito bem!

J.P.: (Indo até a lousa): Ô professora, se a gente tirar o A (de ATO) e colocar o N aqui...

Pesquisadora: Pode pegar o giz! (Referindo-se a J.P.).

J.P.: ...Tirar o A, e colocar o A aqui, assim... (registra o NA) e tirar o O (registra a letra A após o T)... ANTA!

Pesquisadora: Virou uma outra palavra?

Crianças e J.P.: Virou!

Pesquisadora: Por que virou uma outra palavra?

J.P.: Porque eu tirei o O (diminui o tom de voz e não se entende o que fala no áudio do vídeo).

Pesquisadora: É o mesmo significado?

Crianças: Não!

Pesquisadora: Não! Virou uma outra palavra porque significa uma outra coisa. Observem...cada palavrinha, (pede silêncio), observem: cada palavrinha significa uma coisa.

Criança 1: Verdade!

Pesquisadora: Então cada significado, cada palavrinha precisa das letrinhas certas para fazer o som da palavrinha, certo?

Crianças: Certo.

Pesquisadora: Porque se eu quero escrever ANTA, colocou A-N (apontando no quadro), an-ta. Se eu trocar as letras vira uma outra palavra.

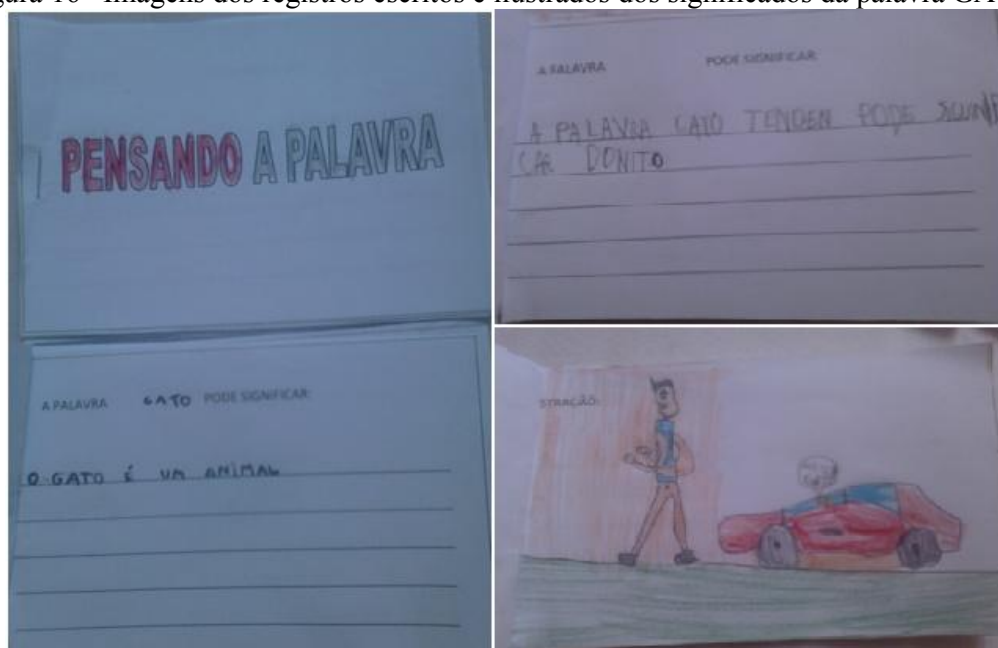
Na sequência, questionamos as crianças sobre o significado da palavra GATO e a primeira palavra que elas disseram foi: ANIMAL. Depois, coletivamente, concluíram que

essa palavra popularmente é usada para se referir a uma pessoa bonita. Então, registramos na lousa a palavra: BONITO. Também comentamos sobre o possível significado de GATO para improvisos com fios elétricos, mas por não ser uma expressão comum ao vocabulário das crianças, elas apresentaram dificuldade em compreendê-la, por isso não registramos esse significado na lousa. A mesma discussão ocorreu com a escrita da palavra RATO, para a qual as crianças indicaram, como significado, as palavras ANIMAL e SUJO.

A discussão sobre os significados das palavras permitiu o trabalho com outros dois componentes fundamentais para a superação da compreensão da palavra como rótulo de objetos, assim como destaca Luria (1986): os homônimos e os sinônimos.

Visando discutir palavras homônimas e as dimensões do significado das palavras trabalhadas, organizamos um pequeno livreto no qual, em cada página, as crianças registraram e ilustraram um possível significado para a palavra GATO e, posteriormente, para a palavra RATO, explorando assim o registro em desenho e escrita (Figura 16).

Figura 16– Imagens dos registros escritos e ilustrados dos significados da palavra GATO



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Durante a realização dessa atividade, não expusemos o conceito de homônimos porque consideramos que, nesse momento, tendo em vista nosso objetivo, era mais importante discutir a possibilidade de uma mesma palavra significar dois ou mais objetos ou situações. Nossa finalidade de levar as crianças a perceberem as possibilidades

semânticas existentes em uma palavra foi alcançada, considerando primeiramente que, durante as discussões, o grupo apresentava oralmente situações em que ouviram, por exemplo, a palavra GATO como um elogio a uma pessoa bonita, e ainda que todas as crianças conseguiram realizar o registro das possibilidades de significado de uma mesma palavra tanto em desenho quanto por escrito. A opção da representação em desenho foi uma preocupação nossa para observarmos as relações de significado daquelas crianças que ainda não se apropriaram da linguagem escrita, ainda que fizessem registro escrito com o auxílio da pesquisadora/professora durante a atividade.

Para o trabalho com sinônimos, em função do tempo, organizamos uma atividade em folha impressa para que as crianças operassem com esse aspecto da semântica como conclusão dessa aula. A atividade consistiu em trocar as palavras dispostas em um banco de palavras por outras com o mesmo significado em cada frase apresentada. A Figura 17 ilustra como uma criança sujeito da pesquisa realizou corretamente essa atividade.

Figura 17– Produção de uma criança que registrou todas as substituições corretas

AULA 2 – A PALAVRA E SEUS SIGNIFICADOS

2. AGORA É SUA VEZ! OBSERVE O BANCO DE PALAVRAS E, EM SEGUIDA, TROQUE AS PALAVRAS EM NEGRITO POR OUTRAS COM O MESMO SENTIDO E SIGNIFICADO:

<u>OLHA</u>	BONITO - AMIGO - VER - AMIZADE - ARRUMADO	<u>BREGA</u>	ROUPAS	<u>RIVAL</u>
-------------	---	--------------	--------	--------------

D) PODEMOS TROCAR **VEJA** POR OLHA.

E) **DESELEGANTE** POR SER TROCADA POR BREGA.

F) PODEMOS TROCAR A PALAVRA **INIMIGO** POR RIVAL.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Realizamos a escolha das palavras de forma intencional ao elencarmos palavras de diferentes níveis de complexidade: assim, ampliamos o vocabulário para além dos substantivos, conceitos concretos e compreendidos com maior facilidade e inserimos adjetivos e verbos por possuírem maior complexidade. Destacamos que essa atividade evidenciou que a maioria das crianças, ao responderem palavras que deveriam ser

substituídas por outra de mesmo significado, trocaram por antônimos; apenas quatro crianças conseguiram realizar todas as substituições por sinônimos³⁶ (Figura 18).

Figura 18—Registro de uma criança que substituiu por antônimos

AULA 2 – A PALAVRA E SEUS SIGNIFICADOS

2. AGORA É SUA VEZ! OBSERVE O BANCO DE PALAVRAS E, EM SEGUIDA, TROQUE AS PALAVRAS EM NEGRITO POR OUTRAS COM O MESMO SENTIDO E SIGNIFICADO:

OLHA - BONITO - AMIGO - VER - AMIZADE - ARRUMADO - BREGA - ROUPAS - RIVAL

D) PODEMOS TROCAR **VEJA** POR OLHA.

E) **DESELEGANTE** POR SER TROCADA POR BONITO.

F) PODEMOS TROCAR A PALAVRA **INIMIGO** POR AMIGO.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O resultado dessa atividade, a princípio, chamou-nos a atenção, pois a possibilidade de palavras diferentes significarem o mesmo objeto ou situação foi bastante discutida durante a aula; oralmente, a maioria das crianças participava apresentando exemplos. Nas discussões com o trabalho com o poema *Letra Mágica*, por exemplo, há substituições de palavras, tanto com o mesmo significado, quanto com significados opostos. Ressaltamos que tal fato pode ter orientado o pensamento das crianças na realização dessa atividade. Entretanto, com base na afirmação de que “a palavra converte-se em elo ou nó de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras ‘conotativamente’ ligadas a ela” (LURIA, 1986, p. 35), levantamos uma hipótese sobre esse resultado: o contato das crianças com as palavras em questão possibilitou associações no campo semântico restritas ao significado imediato, que por não conter outras palavras no campo semântico na percepção imediata, associou ao significado que diretamente expressa a ideia oposta.

³⁶ Os conceitos de sinônimo e antônimo não foram expostos às crianças diretamente, apenas como significados próximos e opostos.

[...] na opinião de vários autores, para precisar (compreender) a “referência objetual” concreta (ou o “significado parecido”), não é suficiente a linguística (ou uma de suas partes, o léxico), visto que a escolha do “significado imediato” da palavra está determinada por muitos fatores, entre os quais, linguísticos e psicológicos, o contexto concreto da palavra, sua inclusão em uma situação concreta, etc. (LURIA, 1986, p. 34).

Nesse caso, a ausência da associação às palavras dispostas no banco de palavras pode ter se dado ao fato de não serem palavras do uso cotidiano das crianças, e por isso, recorreram ao significado antônimo, como, por exemplo, a palavra “brega” sinônimo de “deselegante”.

Pontuamos que, apesar de aparentemente as respostas das crianças expressarem um equívoco na compreensão da possibilidade de diversas palavras representarem o mesmo significado, consideramos como um importante dado para o processo de ensino-aprendizagem, pois evidencia o movimento intrapsíquico que a palavra provoca em cada sujeito. Assim, não concebemos tais respostas como erros, mas como possibilidades associativas de caráter imediato no campo semântico particular de cada criança, e que necessariamente precisam ser ampliadas no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Esse dado evidenciou, também, a relevância de o ensino da linguagem escrita ser intencionalmente organizado com o objetivo de abordar as dimensões da palavra, nesse caso, o sentido e o significado, tendo em vista a organização intrapsíquica do pensamento. O campo semântico da palavra mobiliza o pensamento e é, por conseguinte, parte fundamental no desenvolvimento cognitivo, assim como é a linguagem escrita, haja vista que ela constitui

[...] um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. Sabe-se que, para clarear a ideia, o melhor é procurar escrever, expressar essa ideia em forma escrita. Precisamente por isso, a linguagem escrita, como um trabalho sobre o meio e a forma de enunciação, possui uma grande importância também para a formação do pensamento (LURIA, 1986, p. 171).

Em síntese, essa aula, além de mobilizar a consciência da palavra com relação ao sentido e significado, proporcionou indicativos significativos para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Não podemos deixar de considerar um aspecto relevante para que as discussões sobre os significados das palavras tivessem êxito: a literatura infantil. Assim como a abordamos, na seção 3, como unidade de análise e a

defendemos com base nos estudos da THC, é evidente o potencial literário expresso em cada palavra. Destarte, o trabalho com a literatura infantil favoreceu a compreensão das crianças e o aprofundamento no campo semântico das palavras.

4.3.2.3 Terceira aula: o campo semântico das palavras

Na terceira aula do experimento didático-formativo objetivamos que as crianças compreendessem o campo semântico das palavras, sendo necessário analisar, classificar, associar e generalizar as palavras com base em seus significados. Para tanto, confeccionamos um jogo de tabuleiro tendo como fundamentação o esquema da composição dos campos semânticos na ontogênese do experimento de Luria (1986). Nas palavras do autor, “nestes esquemas pode-se ver que o sistema de estruturação, quando o significado afetivo já passou para o segundo plano e foi substituído por imagens concretas, e estes sistemas, quando o conceito é abstrato, são completamente diferentes” (LURIA, 1986, p.53).

Selecionamos dez palavras-chave que abrissem possibilidades semânticas do concreto ao abstrato: CACHORRO (palavra utilizada por Luria no experimento supramencionado), ESCOLA, SECO, DOCE, JARDIM, PALAVRA, ÁGUA, LIMÃO, BRINCAR e CADEIRA. Para cada palavra-chave, havia duas rodadas no tabuleiro, sendo, portanto, doze palavras associadas ao campo semântico, que deveriam ser registradas na linguagem escrita pela criança que estivesse na vez de jogar. Para que todas as crianças participassem e os dados fossem arquivados com qualidade, dividimos a turma em quatro grupos: três com seis alunos e um com sete (Quadro 8 e Figura 19).

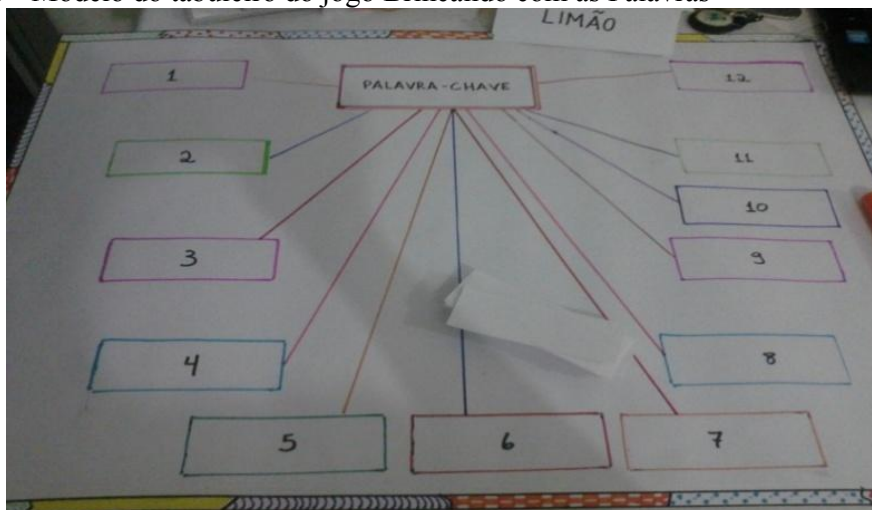
QUADRO 8—Jogo Brincando com as Palavras

<u>Brincando com as palavras</u> Materiais necessários: - Fichas com palavras-chave; - Fichas em branco para o registro das palavras; - Caixinha de sorteio das fichas com palavras-chave; - Bola ou caixinha para passar na roda durante a brincadeira; - 1 tabuleiro por grupo, previamente confeccionado pela pesquisadora. Modo de jogar: Dispor as crianças em círculo e colocar o tabuleiro ao centro. A

pesquisadora sorteia uma palavra-chave que fica disposta na parte superior do tabuleiro. Uma das crianças deve se esconder ou ficar de costas para o grupo e cantar “batata quente, quente, quente...” enquanto a bola passa de mão em mão na roda. Quando a criança que está escondida gritar “queimou!” a bola para. Quem ficar com a bola deve pensar em uma palavra relacionada à palavra-chave sorteada e escrever (com ou sem ajuda) no tabuleiro ou em fichas em branco. Em seguida, assume o papel de quem vai se esconder e cantar “batata quente”.

Fonte: A pesquisadora (2015).

Figura 19– Modelo do tabuleiro do jogo Brincando com as Palavras



Fonte: Produção da pesquisadora.

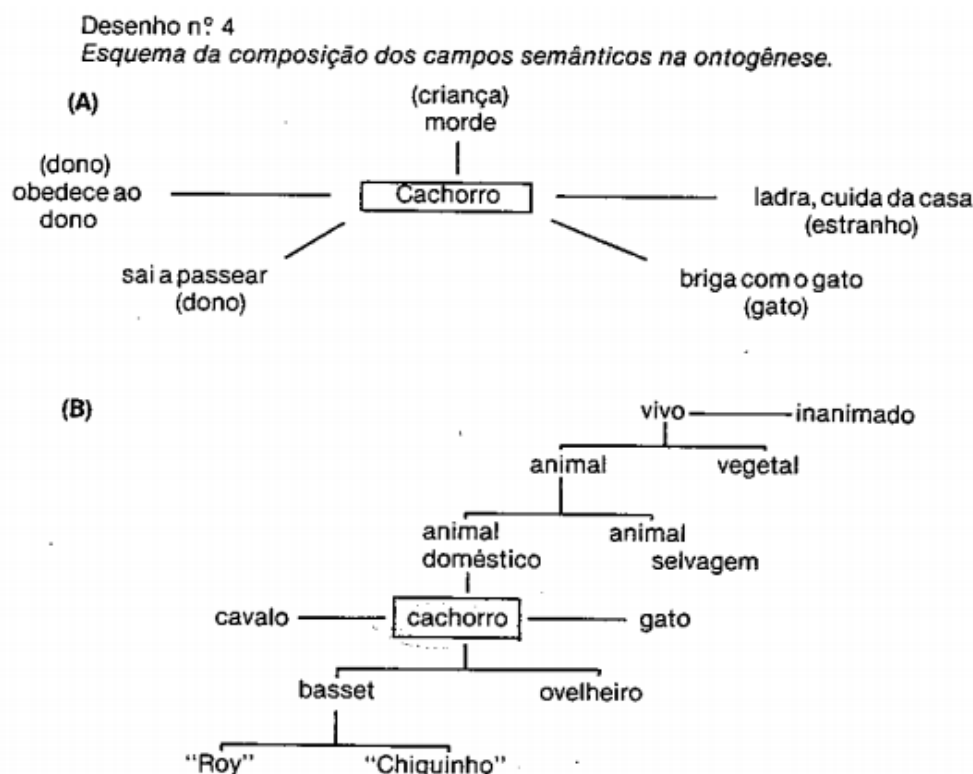
Cada grupo sorteou uma palavra-chave e com ela realizou as duas rodadas. O primeiro grupo desenvolveu a brincadeira com a palavra LIMÃO, associando-a, durante o jogo, às palavras: fruta, laranja, picolé, semente, limonada, caldo, limoeiro, maçã verde, verde, casca, azedo e suco. Para a análise das respostas das crianças, é importante destacarmos como Luria (1986) identifica a compreensão do significado da palavra apoiado em esquemas da composição do campo semântico. Segundo o autor, a partir desses esquemas é possível identificar como o sujeito concebe o significado das palavras: em um estágio inicial, o significado está relacionado aos enlaces práticos imediatos ou situações diretas (conceitos concretos). Em estágios posteriores,

[...] a estrutura do significado possui uma caráter completamente distinto. Esta estrutura entra, agora, em um sistema de categorias enlaçadas hierarquicamente e mutuamente subordinadas. A palavra adquire, como dizem os linguistas, um *caráter paradigmático*, incluindo o objeto dado em um sistema hierárquico de contraposições abstratas: um cão *basset* não é um *bulldog* nem um cachorro de rua; o *basset* é um cachorro e não

um gato; o cachorro e o gato são animais e não vegetais, etc. Estas categorias, hierarquicamente subordinadas entre si constituem o sistema de conceitos abstratos, diferenciando-se dos enlaces situacionais imediatos, característicos da palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento (LURIA, 1986, p. 53. *Grifos do autor*).

Julgamos necessário, portanto, iniciarmos nossa análise com a organização das palavras relacionadas pelas crianças em um esquema com base no modelo de Luria (1986) (Figura 20).

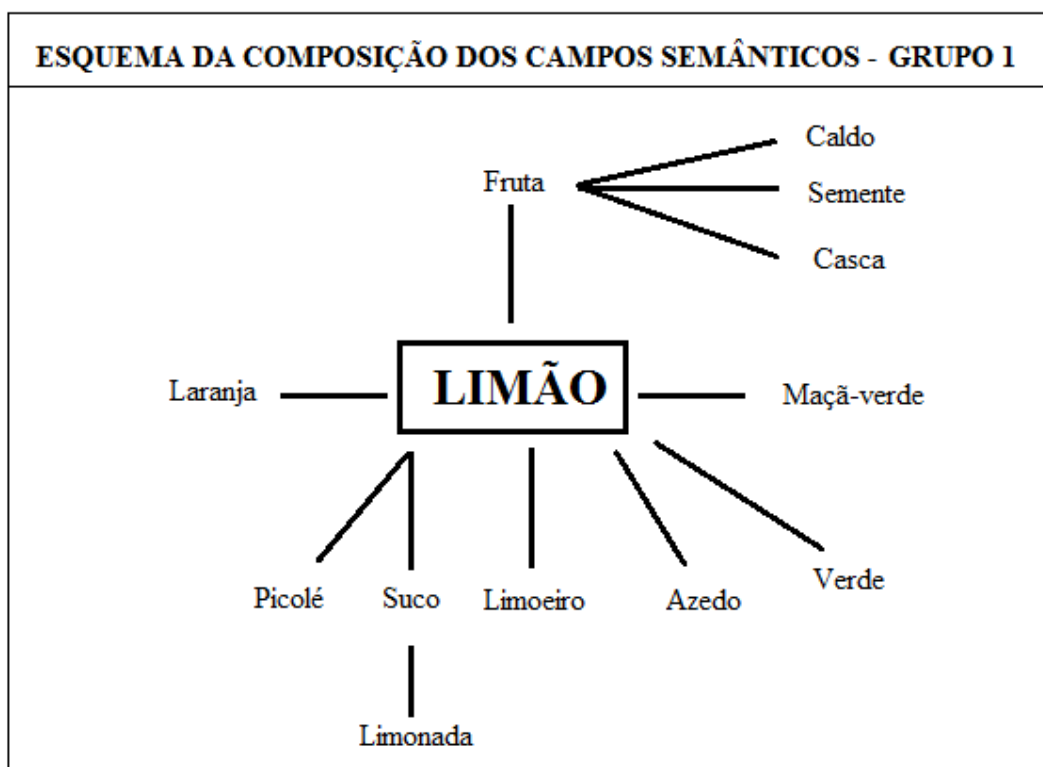
Figura 20– Esquema da composição dos campos semânticos na ontogênese



Fonte: LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.53.

Assim, as crianças do grupo 1 compuseram o esquema associando palavras tanto a significados concretos quanto a abstratos, pois houve a relação de categorias hierarquicamente subordinadas, como as palavras fruta, laranja e maçã verde, e relações de enlaces práticos imediatos ou situações diretas, como demonstram as palavras caldo, semente, casca, azedo, limoeiro, picolé, suco, verde e limonada (Figura 21).

Figura 21– Esquema da composição dos campos semânticos – Grupo 1



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

No segundo grupo, as crianças inicialmente sortearam a palavra SECO, e tiveram grande dificuldade para pensar em palavras relacionadas ao seu significado. Buscavam palavras associadas aos aspectos gráficos ou sonoros, como na situação:

Pesquisadora: Seco, o que você pensa com seco?

Criança: Seco? Começa com a letra C?

Pesquisadora: Não, pode ser com qualquer letra (a palavra a ser escrita).

Criança: Ahn, casa?

Pesquisadora: Por que casa?

Criança: Suco! (Não explica por quê).

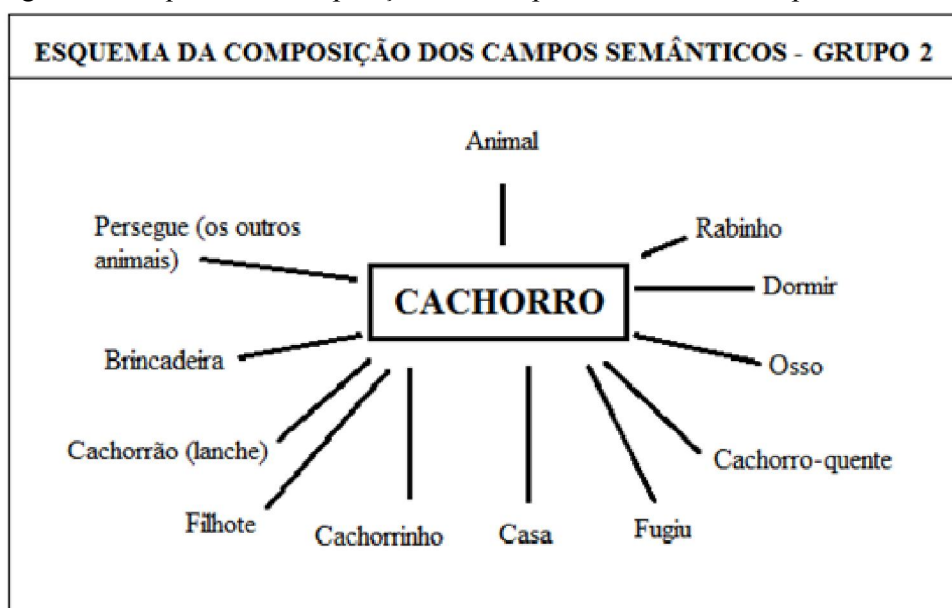
Essa situação merece dois destaques: o primeiro quanto à hipótese formulada pela criança de relacionar palavras não pelo significado, mas pela letra inicial (S ou C). Mesmo após a instrução da pesquisadora/professora, a criança permaneceu com essa linha de associação de palavras, desconsiderando o significado. Tal fato pode ter ocorrido devido ao momento do desenvolvimento da criança e ao seu nível de apropriação da linguagem escrita, em que ainda apresenta trocas ortográficas frequentes, equivalente ao grupo

representativo 3. A preocupação na relação grafema-fonema, em utilizar a letra S ou a letra C na palavra, demonstra o movimento cognitivo que ocorre na transcrição da palavra oral para o registro que, nesse momento, mostrou-se mais importante para essa criança do que pensar em seu significado.

Outro destaque se refere à limitação desta pesquisa, na condição de intervenção didática e experimento, diante da dúvida da criança (“seco? Começa com a letra C?”), pois, na intenção de não induzir a resposta e camuflar o raciocínio na composição do campo semântico, nossas palavras como pesquisadora/professora, no encaminhamento da atividade, podem ter desestruturado ou deixado de auxiliar o raciocínio da criança, que, em decorrência, optou por relacionar as palavras casa e suco, na dúvida entre a grafia com S ou com C.

Diante da dificuldade em associar palavras ao significado da palavra seco, as crianças do grupo 2 sortearam uma nova palavra-chave: CACHORRO, à qual associaram: rabinho, osso, cachorro-quente, animal, dormir, persegue (persegue outros animais), brincadeira, filhote, cachorrão (lanche), cachorrinho, fugiu, casa. Nessa rodada, a criança que formulou uma hipótese com a palavra seco não apresentou grandes dificuldades, pois como foi uma das últimas a serem sorteadas, seguiu o exemplo dos colegas. Em sua vez, registrou a palavra casa. Estruturamos essa rodada da seguinte forma, como ilustra a Figura 22.

Figura 22—Esquema da composição dos campos semânticos – Grupo 2

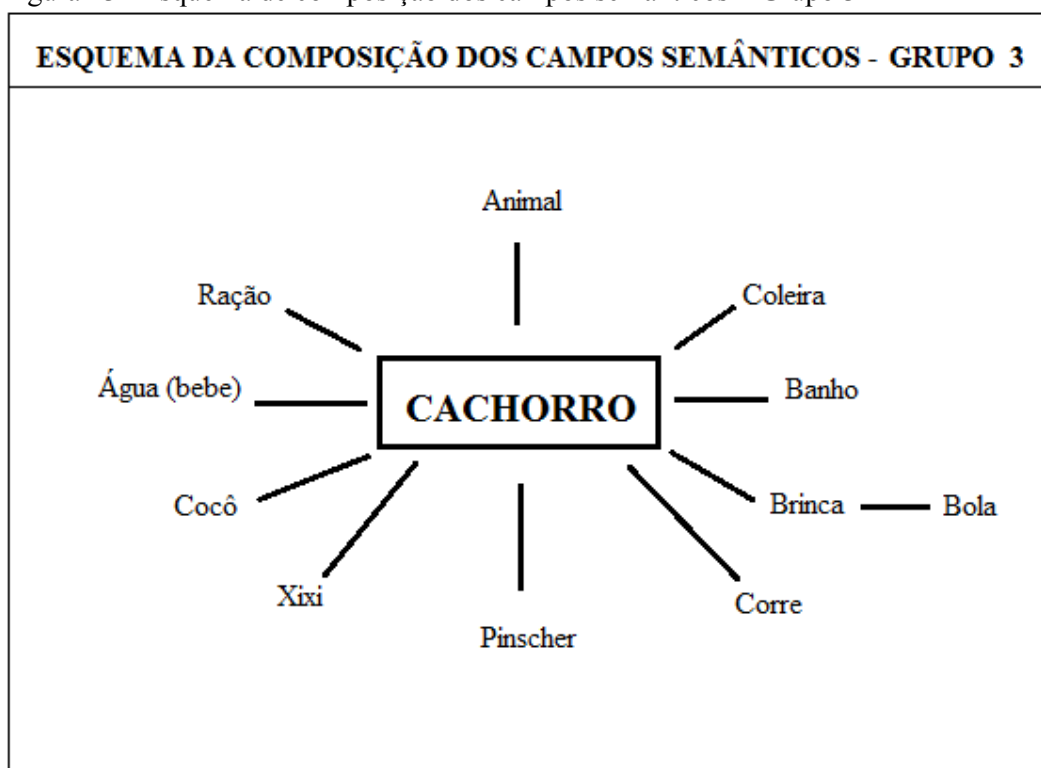


Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Nessa composição, cujas respostas foram apresentadas pelo grupo 2, apenas a palavra animal é associada com base em conceitos abstratos; todas as outras estão relacionadas a enlaces práticos imediatos ou situações diretas (conceitos concretos). Nesse caso, as experiências subjetivas com a palavra cachorro aparecem com maior frequência.

O terceiro grupo realizou as rodadas também com a palavra CACHORRO, relacionando-a a outras palavras em seu campo semântico, porém apenas duas com conceitos abstratos: animal e pinscher. As demais, com base em enlaces práticos: late, banho, coleira, ração, brinca, bola, corre, água, cocô, xixi, conforme observamos na Figura 23.

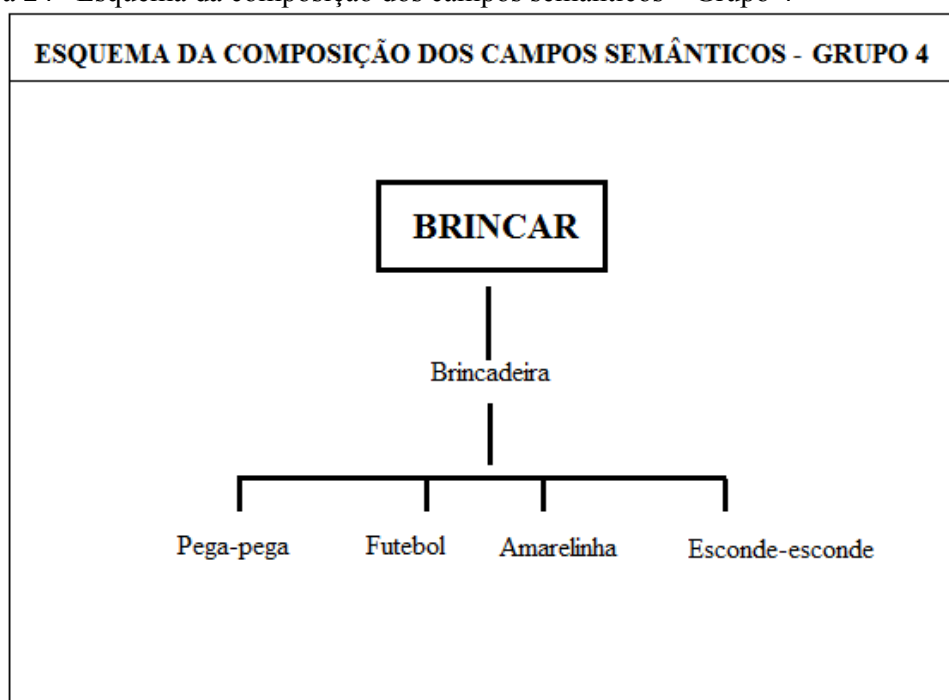
Figura 23– Esquema de composição dos campos semânticos – Grupo 3



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

O quarto grupo sorteou a palavra BRINCAR, sendo a maioria das associações nomes de brincadeiras (Figura 23). Com a palavra brincadeira, abrimos uma categoria, na qual as crianças demonstraram empolgação ao exemplificar. Essa palavra originou as palavras pega-pega, futebol, esconde-esconde e amarelinha. A rodada foi interrompida pelo sinal do recreio e, por isso, não houve outras palavras.

Figura 24– Esquema da composição dos campos semânticos – Grupo 4



Fonte: Elaborada pela autora(2016).

Nessa atividade, além de mobilizarmos as crianças a pensarem sobre o significado da palavra, pudemos analisar de que formas os sujeitos participantes operam com o campo semântico das palavras, dado fundamental para que o professor organize e planeje as aulas com vistas à compreensão dessa dimensão da palavra e, portanto, propicie desenvolvimento.

Quantitativamente, evidenciamos que a maioria das relações com o significado das palavras ainda se encontra nos estágios iniciais do desenvolvimento, ligados aos enlaces práticos imediatos ou situações diretas, ou seja, limitados aos conceitos concretos, como demonstramos no Quadro 9.

QUADRO 9–Análise dos dados quantitativos do jogo “Brincando com as Palavras”

ANÁLISE DE DADOS DO JOGO “BRINCANDO COM AS PALAVRAS”		
GRUPOS PARTICIPANTES	CONCEITOS CONCRETOS	CONCEITOS ABSTRATOS
1	9	3
2	11	1
3	10	2
4*	4	1

***Rodada interrompida com apenas 5 respostas.**

Fonte: Elaborado pela autora(2016).

Como os dados foram coletados em uma turma de segundo ano, esperávamos uma compreensão mais abstrata das palavras. Entretanto, assinalamos que os dados condizem com as ponderações tecidas na seção 3, nas quais constatamos que o processo de ensino, ao não contemplar todas as dimensões da palavra, não promove suficientemente o movimento entre os componentes fundamentais da palavra durante o processo de alfabetização.

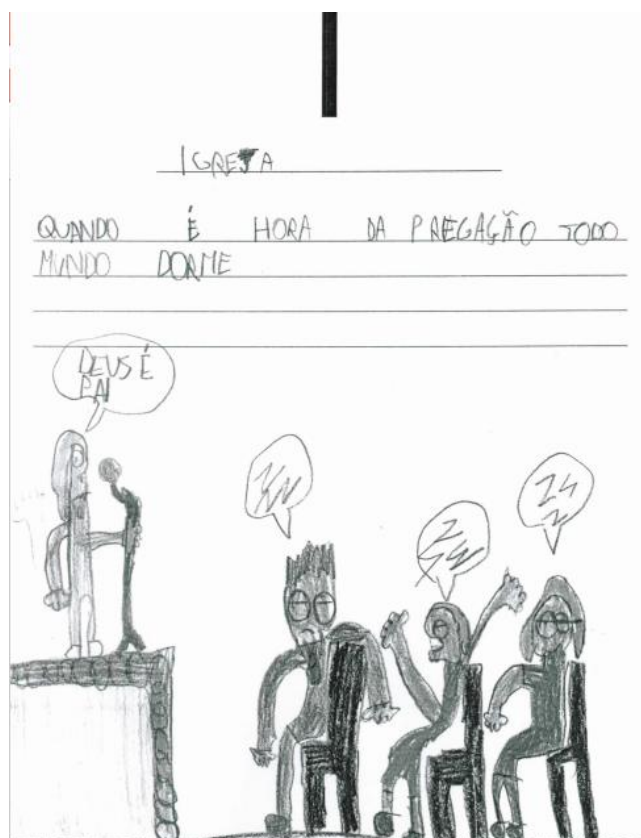
4.3.2.3 Quarta aula: elaboração do dicionário do 2º ano B

Na quarta aula do experimento, tivemos como objetivo sistematizar todas as dimensões da palavra, de forma a elaborar a conclusão, em cada participante, na confecção de um “Dicionário do 2º ano B”, inspirado no poema Dicionário, de José Paulo Paes (Anexo III). Para tanto, retomamos oralmente todas as atividades realizadas e as dimensões envolvidas. Em seguida, inquirimos quem conhecia um dicionário, o que era, para que serve e como se organiza. A maioria das crianças possuía um dicionário de Língua Portuguesa dentro da mochila e os deixou sobre as mesas. Apresentamos outros dois dicionários (de Língua Espanhola e Língua Inglesa), deixando que cada criança os folheasse para conhecê-los.

Após a apresentação dos dicionários, lemos em voz alta o poema Dicionário e relembramos as crianças de que esse autor já lhes fora apresentado na segunda aula do experimento didático-formativo. Como forma de instigar cada criança a analisar, tomar consciência e a registrar um conceito, convidamos todos para a confecção do “Dicionário do 2º ano B”. Explicamos que cada um ficaria responsável por uma página do livro, correspondente a uma letra do alfabeto, e que deveria escolher e escrever uma palavra/conceito que iniciasse com a tal letra, explicar por escrito o que ela significa e, depois, ilustrá-la.

Dentre as produções das crianças, destacamos duas palavras: IGREJA e KIWI. As crianças responsáveis por essas palavras elaboraram o conceito de duas formas distintas: no caso da palavra igreja, a criança expressou a experiência subjetiva com a qual opera com esse conceito, e assim evidencia os enlaces práticos imediatos em que relaciona a palavra, registrada em sua explicação da seguinte forma: “QUANDO É HORA DA PREGAÇÃO TODO MUNDO DORME”. Para completar a página do dicionário, ilustrou uma situação na qual as pessoas estão com sono ao ouvirem o padre ou pastor falar (Figura 24).

Figura 25– Registro de uma criança – conceito de igreja



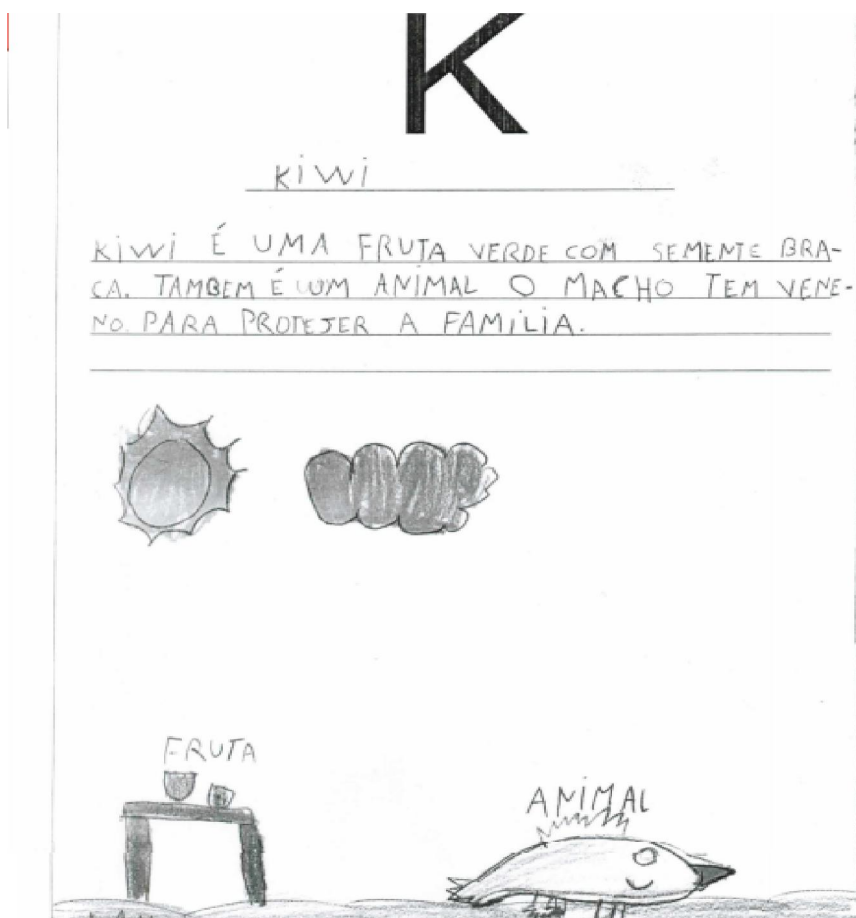
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

A tentativa de conceituar a palavra IGREJA levou a criança a pensar sobre essa palavra/conceito. Entretanto, não conseguiu classificar em um sistema de categorias hierárquicas, ou seja, não alcançou os conceitos abstratos. Em sua resposta, há a descrição de uma situação em que a palavra IGREJA remete, uma situação direta vivenciada pela criança. O esforço em tentar conceituar essa palavra é evidente, porém limitado por sua fase de desenvolvimento.

A criança que conceituou a palavra KIWI, em contrapartida, ampliou os aspectos da experiência subjetiva e concreta, associando a dois possíveis significados da palavra: kiwi fruta e Kiwi animal, nas seguintes palavras: “KIWI É UMA FRUTA VERDE COM SEMENTE BRACA. TAMBEM É UM ANIMAL O MACHO TEM VENENO. PARA PROTEGER A FAMILIA³⁷”. Nesse caso, a criança ilustrou as duas possíveis significações, a fruta kiwi cortada sobre uma mesa e o animal Kiwi andando sobre um gramado (Figura 25).

³⁷A grafia, acentuação e pontuação da frase foram transcritas como o registro da criança.

Figura 26—Produção de uma criança – conceito de Kiwi



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

A criança, ao tentar conceituar a palavra KIWI, faz um movimento complexo, o qual podemos perceber em seu registro: a) primeiramente, sua tentativa de chegar ao conceito remete à descrição objetiva do significado, ainda remetendo aos enlaces práticos imediatos e situações diretas, típicos do estágio inicial do desenvolvimento. Todavia, b) seu pensamento não fica restrito aos conceitos concretos, como evidencia seu registro na etapa em que representa o conceito em desenho e sente a necessidade de especificar cada representação brevemente, em apenas uma palavra. Eis que a criança supera o conceito concreto e o classifica em categorias hierárquicas, dispensando a descrição que, a princípio, acompanhou sua conceituação: kiwi é uma fruta; kiwi é um animal.

A criança que conseguiu realizar esse movimento e conceituar a palavra kiwi foi participante do grupo representativo 4 na primeira fase do experimento, já considerada alfabetizada, ou seja, por ter se apropriado do sistema de escrita, opera com uma

capacidade mais elaborada de generalização. Sua elaboração psíquica ficou arquivada em seu registro escrito, o que nos permite três conclusões:

a) a primeira evidencia que a necessidade de elaborar um conceito em poucas palavras potencializou o raciocínio da criança para concluir que kiwi é uma fruta, mas também é homônimo de um animal. Assim, conseguiu classificar a palavra em categorias e alcançar os conceitos abstratos;

b) a segunda conclusão corrobora com os estudos de Luria (1986), que afirma:

[...] no estágio dos conceitos concretos, o papel decisivo cabe aos enlaces situacionais diretos, reais dos objetos e no estágio dos conceitos abstratos, o papel decisivo cabe aos enlaces lógico-verbais, hierarquicamente constituídos. Portanto, o significado muda não só em sua estrutura, mas também no sistema dos processos psíquicos que a realizam (LURIA, 1986, p. 54).

Em outras palavras, a criança se desenvolveu cognitivamente com a superação dos conceitos concretos, e complexificou suas funções psíquicas.

c) A terceira conclusão diz respeito ao movimento psíquico realizado por essa criança, que alcançou a superação dos enlaces práticos imediatos com a organização do ensino e intervenções realizadas pela pesquisadora/professora, permitindo-nos confirmar nossa hipótese inicial, pois evidencia que a consciência sobre as dimensões da palavra potencializa o movimento com seus componentes fundamentais e, assim, qualifica o pensamento e a organização das ideias no registro escrito.

Ressaltamos que organizamos todas as produções dessa atividade em formato de livro, e posteriormente, em formas de cópias para arquivo, devolvemos às crianças como produção de conclusão do experimento na última aula, relatada a seguir.

4.3.2.5 Quinta aula: revisão do Dicionário do 2º ano B e conclusão do experimento

Na quinta aula do experimento didático-formativo, objetivamos concluir as discussões levantadas durante essa etapa, por meio de uma revisão das produções registradas no Dicionário do 2º ano B. Para isso, organizamos uma roda de conversa, dispondo as carteiras em círculo, e lemos em voz alta o “Dicionário do 2º ano B”, enquanto mostrávamos a ilustração de cada página. Durante a leitura, cada criança se

manifestou como autora e todas conversaram sobre outras possibilidades de descrever e conseguir conceituar a palavra em questão.

Em seguida, perguntamos às crianças se elas identificaram algumas das funções da palavra (e quais funções) elencadas no cartaz confeccionado nas aulas anteriores, ainda disposto na parede da sala de aula. Algumas crianças, então, começaram a ler as palavras do cartaz e concordaram, sem explicar, que há as funções da palavra nos conceitos registrados (ler, escrever, aprender, conversar e pensar).

Após essa discussão, retomamos a palavra/conceito AMOR³⁸, escrito por uma das crianças na página referente à letra “A”, e discutimos coletivamente sobre o que mais poderíamos acrescentar/relacionar a essa palavra, pensando em todas as suas dimensões:

Pesquisadora: Pessoal, o M. escreveu no nosso dicionário que “amor é um sentimento bonito”. Legal! Mas o amor é só isso?

Crianças: Não!

Pesquisadora: O que mais podemos falar e escrever sobre o conceito amor?

[...]

Criança 1: A gente sente pelo pai e mãe.

Criança 2: Os namorados...

[...]

Criança 3: O amor está em todo lugar!

[...]

Pesquisadora: Então olhem lá no nosso cartaz. Podemos dizer que essa palavra expressa um sentimento?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: E um pensamento?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: E dá nome a um objeto ou algo?

Crianças: Sim!

Criança 4: Sim, a um sentimento!

Explicamos, então, que entregaríamos uma atividade impressa para que cada um registrasse o que mais podemos pensar/falar para conceituar a palavra “amor”, em uma tentativa de mobilizar as crianças a superarem a descrição e a categorizarem hierarquicamente o conceito. Após distribuirmos as folhas, lemos em voz alta cada questão e esperamos que cada um fizesse seu registro. Aquelas crianças que ainda não conseguiam escrever sozinhas foram orientadas na relação grafema/fonema e estimuladas a escreverem o que estavam pensando na folha de atividades, conforme o modelo da Figura 26.

³⁸ Escolhemos esse conceito devido à abstração que implica.

Figura 27–Modelo da ficha de atividades – ampliação do conceito “amor”

AMOR	
	→ COMO SENTIMENTO: _____
	→ QUEM SENTE: _____
	→ QUANDO SENTE: _____
	→ POR QUE SENTE: _____
	→ EM QUAIS SITUAÇÕES? _____
	→ VOCÊ LEMBRA DA PALAVRA AMOR QUANDO... _____
AGORA DESENHE UMA SITUAÇÃO QUE LEMBRE A PALAVRA AMOR: 	

Fonte: Elaborada pela autora (2015).

A maioria das respostas, porém, não superou a descrição ou os enlaces práticos imediatos, pois, na associação de amor como sentimento (Figura 27), por exemplo, não houve registros de pensamento por categorias hierárquicas, somente conceitos associados pelos enlaces imediatos. Esse resultado nos mostra a necessidade de que seja constante a organização do ensino voltada à consciência e à compreensão da palavra como expressão do conceito nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 28– Registro de uma criança sobre a palavra AMOR

AMOR

COMO SENTIMENTO: AMIGO
 QUEM SENTE: DESV
 QUANDO SENTE: AGORA
 POR QUE SENTE: PELA MAE
 EM QUAIS SITUAÇÕES? NA DOENÇA
 VOCÊ LEMBRA DA PALAVRA AMOR QUANDO...
BRINCA NAE

AGORA DESENHE UMA SITUAÇÃO QUE LEMBRE A PALAVRA AMOR:



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Após a conclusão da fase 2 do experimento didático-formativo e a análise dos dados obtidos nas atividades realizadas, verificamos que cada aula conseguiu mobilizar as crianças a pensarem a palavra e, assim, deu elementos para potencializar sua compreensão como expressão do conceito. Como já esperávamos, as cinco aulas não foram suficientes para promover a superação dos conceitos concretos em todas as crianças, por se tratar de um processo de ensino-aprendizagem para a elaboração conceitual.

Entretanto, não desconsideramos as potencialidades que esse experimento propiciou ao processo de aprendizagem dessas crianças, porque conseguimos, como pesquisadora/professora, mobilizá-las a transitar entre os componentes fundamentais da

palavra e tomar consciência das suas funções. Essas contribuições propiciaram maior atenção e cuidado na organização do pensamento, expresso pela linguagem (oral e escrita) e, portanto, consideramos que houve desenvolvimento.

Em síntese, as análises realizadas com base nos resultados do experimento didático-formativo atenderam ao nosso objetivo de verificar as contribuições da palavra como expressão do conceito pelo processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Da mesma forma, os resultados obtidos possibilitaram contribuições significativas para a organização do ensino da linguagem escrita, as quais sintetizamos em nossa conclusão.

5. CONCLUSÃO

O caminho percorrido por esta pesquisa, apesar de organizado em seções consecutivas, exigiu, em todas as etapas, um movimento entre a teoria e a relação com a prática no processo de ensino-aprendizagem, tanto das propostas oficiais postuladas no Brasil, quanto da possibilidade de uma nova organização do ensino para o desenvolvimento da consciência.

Evidenciamos a necessidade da compreensão da palavra como expressão do conceito na seção 2, com base nos estudos da THC e seus principais intérpretes, diante da relevância da palavra para o desenvolvimento cognitivo. Nesses estudos, compreendemos que a palavra, mais do que expressa conceitos, é o próprio conceito, e, parafraseando Luria (1976), é a célula da linguagem.

Apoiados nesse autor, postulamos a primeira conclusão desta pesquisa: a palavra possui componentes fundamentais/funções em sua estrutura psíquica que, necessariamente, precisam ser compreendidos pelo professor. Sustentamos essa afirmação tendo em vista que é o professor quem organiza o ensino e sistematiza os conceitos. Na perspectiva da THC, é ele quem porta os signos necessários à aprendizagem dos conceitos científicos e, portanto, precisa tomar consciência não só dos conteúdos a serem ensinados, mas do desenvolvimento cognitivo que essa aprendizagem implica.

Nessa compreensão, a linguagem escrita eleva a complexidade da palavra, porque agrega novos elementos a ela. Nesta pesquisa, chamamos esses elementos de dimensões da palavra, entre as quais duas se referem às dimensões intrapsíquicas da linguagem (1. a função da palavra como representação intrapsíquica e comunicativa; 2. o sentido e significado) e as outras duas dimensões a partir da palavra escrita (3. representação de segunda ordem; 4. aspectos ortográficos e gramaticais).

Assim, destacamos nossa segunda conclusão: com base nos componentes fundamentais/funções da palavra, as dimensões que identificamos devem ser sistematizadas e organizadas para potencializar a consciência e compreensão da palavra como expressão do conceito no processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem estará voltado à maior complexidade da palavra, à máxima potencialidade do desenvolvimento.

Não secundário em nossos estudos, defendemos que a aprendizagem da linguagem escrita promove um desenvolvimento superior à apropriação do código: permite um salto

qualitativo nas funções psicológicas superiores, que estruturam e organizam com maior complexidade a linguagem e, conseqüentemente, o pensamento da criança.

O ensino da linguagem escrita voltado apenas às dimensões do código, nessa perspectiva, limita as elaborações psíquicas direcionadas à consciência, pois desconsidera as dimensões intrapsíquicas que estabelecem relações entre a realidade-sujeito-consciência-cultura. Destarte, a fragmentação das dimensões da palavra limita as operações com a palavra, tanto para a interpretação de quem lê, quanto para a expressão de quem escreve.

Nossos estudos iniciais, nesse sentido, geraram a hipótese de que organizar o ensino da linguagem escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a tomada de consciência da palavra como expressão do conceito leva a relações mais complexas com a linguagem escrita e qualifica as produções escritas e interpretações textuais. Com o experimento didático-formativo, confirmamos essa hipótese mediante a verificação de contribuições e indicativos para a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, detalhados adiante.

Nesse momento, atentamos para a formação de professores e a organização do ensino nos anos iniciais com base nas orientações oficiais, porque as considerações postuladas a partir da segunda seção evidenciam a necessidade de compreender a palavra como expressão do conceito no processo de ensino-aprendizagem. Pensando no atual contexto da educação básica brasileira, foi necessário compreendermos a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e as implicações para os anos iniciais.

Para tanto, na seção 3 desta pesquisa, analisamos quatro documentos oficiais do MEC, dois deles são voltados à organização do Ensino Fundamental de nove anos e dois para a formação docente continuada. Nessa seção, verificamos que esses documentos não compreendem a palavra como expressão do conceito, fragmentam ou desconsideram a relevância da palavra como instrumento fundamental para o pensamento e a consciência.

As orientações teórico-metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nos documentos analisados, apresentam marcas da perspectiva construtivista, porque se embasam nos estágios da Psicogênese da Escrita, defendida por Ferreiro e Teberosky (1985) e colaboradores. Esse embasamento implica um determinado encaminhamento da prática pedagógica que não coincide com as postulações da THC que defendemos com relação ao nosso objeto: a palavra como expressão do conceito.

Entretanto, é importante pontuarmos que há considerações, nas orientações oficiais, quanto à utilização da brincadeira e da literatura como estratégias de ensino que podem ser aproximadas superficialmente de nossa proposta. Porém, assim como destacamos no decorrer da análise, a diferença epistemológica entre ambas as perspectivas determina uma compreensão distinta sobre tais estratégias: a) a brincadeira, para a THC, é concebida não apenas como uma estratégia de ensino, mas como uma atividade orientadora da consciência da criança; b) a literatura, da mesma forma, supera o âmbito de recurso didático, pois amplia a experiência da criança, possibilita a criação literária e a consciência sobre a palavra.

A brincadeira e a literatura, portanto, foram consideradas em nosso trabalho como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, porém em uma nova perspectiva, mais ampla e complexa, essenciais para serem abordadas na formação de professores.

As orientações oficiais do MEC para a aprendizagem conceitual na linguagem escrita, no mesmo sentido, não sustentam de forma clara e objetiva uma fundamentação teórica e metodológica coerente. Não há unidade de concepção entre os documentos. A perspectiva que prevalece é a da construção do conceito, e mesmo quando contempla a dimensão do significado e sentido da palavra, há secundarização de outras dimensões.

Nesse âmbito, concluímos que as contribuições do processo de ensino-aprendizagem postulado pelo MEC para a compreensão da palavra como expressão do conceito, registrados nos documentos oficiais, estão limitadas à fragmentação da palavra em suas dimensões, restritas principalmente às dimensões da palavra como código (como representação de segunda ordem e aspectos ortográficos e gramaticais). Ressaltamos que, de fato, essas dimensões são fundamentais para a aprendizagem do código e, em si, conseguem alcançar o objetivo de ensinar a criança a escrever. No entanto, em nossa concepção, alfabetizar é um processo mais complexo do que a capacidade de reproduzir um código: é promover o salto qualitativo nas funções psicológicas superiores, com vistas à compreensão da realidade, à formação da consciência. Nesse sentido, nossa proposta não substitui o sistema de ensino da escrita, mas oferece elementos para promover novas conquistas no processo de apropriação conceitual dos novos leitores.

A necessidade de comprovar nossas conclusões apoiadas na THC levou-nos, finalmente, a verificar a organização do ensino intencionalmente organizado para a compreensão da palavra como expressão do conceito. Para tanto, usamos como

metodologia o experimento didático-formativo, que além de comprovar nossa hipótese, possibilitou contribuições significativas, das quais destacamos quatro:

A primeira contribuição evidencia a relevância de o professor conduzir o raciocínio das crianças com vista à consciência da palavra em todas as suas dimensões, mobilizando, necessariamente, seus componentes fundamentais defendidos por Luria (1986). Na primeira aula do experimento, por exemplo, a ação intencionalmente planejada pela pesquisadora/professora permitiu que as crianças compreendessem as funções da palavra, inclusive como pensamento. Procuramos demonstrar, com essa ação, que as intervenções do professor, mesmo objetivando questões complexas, é necessária e possível para as crianças, mesmo e, principalmente, para aquelas consideradas não alfabetizadas.

A segunda contribuição a ser destacada revela que é possível, com a realização de atividades voltadas para explorar a palavra como expressão do conceito, identificar e potencializar os conceitos com os quais a criança opera. Assim como Luria (1976) defende, aquelas crianças cujas relações estão restritas aos enlaces práticos imediatos ou situações diretas se encontram operando com conceitos concretos, característicos do estágio inicial do desenvolvimento. Aquelas cujo pensamento relaciona a palavra em um sistema de categorias hierárquicas, porém, conseguiram desenvolver sua capacidade de conceituação, operando com conceitos abstratos.

Outra contribuição se refere ao movimento de compreensão da palavra na dimensão do significado. Na realização da atividade em que a criança precisava substituir a palavra em negrito, na frase formulada, por outra sinônima, a maioria das crianças relacionou ao antônimo. Esse dado nos permitiu a conclusão de que, diante de palavras pouco conhecidas na experiência subjetiva, o pensamento relaciona o significado mais próximo da percepção imediata do sujeito, mesmo que seja um significado oposto.

Esse dado é fundamental ao professor alfabetizador, pois, em um contexto em que não se tem a compreensão dos movimentos cognitivos durante o processo de ensino-aprendizagem, as respostas das crianças teriam sido consideradas como erros e, possivelmente, descartadas. Nosso experimento, em contrapartida, considera essa forma de raciocínio como uma evidência da necessidade de intervenção do professor, o qual deve proporcionar, no processo de ensino-aprendizagem, a superação dessa associação imediata, restrita a situações diretas, com a relação a novos elementos até alcançar o conceito abstrato.

A quarta contribuição explicita o movimento de elaboração do conceito abstrato possibilitado pelo processo de ensino-aprendizagem intencionalmente organizado para esse fim. A criança, ao pensar sobre a palavra, tentando conceituá-la, inicia descrevendo o significado, ainda a relacionando aos enlaces práticos imediatos percebidos. Contudo, quando lhe é imposta a necessidade de definir o significado da palavra com outro conceito, e lhe é proporcionada mediações intencionalmente para esse fim, a criança tenta superar os conceitos concretos ao classificar o significado em uma determinada categoria hierárquica. Assim, alcança o conceito abstrato, mesmo que ainda não esteja consolidada essa aprendizagem como orientadora de seu pensamento.

Nossa hipótese inicial é confirmada diante deste resultado, tendo em vista que o ensino intencionalmente organizado permitiu o movimento entre os componentes fundamentais da palavra e possibilitou uma nova elaboração conceitual, portanto, promoveu desenvolvimento.

Salientamos, porém, que um limite da pesquisa foi o tempo de realização, pois devido ao curto prazo não foi possível identificar melhoras significativas na escrita das crianças quanto às quatro dimensões da palavra. Foi possível, apenas, reconhecer indícios de avanços na organização e interpretação de ideias, evidenciadas pela comparação dos registros escritos e exposições orais dos sujeitos da pesquisa do início com o final do experimento didático-formativo.

As contribuições propiciadas por nossos estudos na THC, pela análise dos documentos do MEC e pelo experimento didático-formativo propiciam novas perspectivas para o ensino da linguagem escrita, pois evidenciam ao professor alfabetizador o outro lado do processo de ensino-aprendizagem, principal objetivo do ensino: os movimentos intrapsíquicos que direcionam o desenvolvimento cognitivo.

Assim, com esta pesquisa, deixamos, além de contribuições para a compreensão da palavra como expressão do conceito no processo de alfabetização, provocações para uma prática pedagógica fundamentada rigorosamente na teoria, da mesma forma que convida a teoria a dialogar com a prática pedagógica, ousando buscar, cada vez mais, subsídios para a formação da consciência humana.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F. L. V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. In: LONGAREZI, A.M, PUENTES, R.V. (Orgs). **Ensino desenvolvimental**: vida e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos** – orientações gerais. Brasília: Ministério da Educação Básica/ Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2009b.

_____. **LDB**. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em janeiro de 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ano 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b. Unidades 1 a 8.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ano 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012c. Unidades 1 a 8.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ano 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012d. Unidades 1 a 8.

_____. **Pró-letramento**: Programa de Formação continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

DAVIDOV, V. **Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Editorial Proreso, 1988.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>

Acessos em fevereiro de 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE; 10.; **Anais....** Uberlândia: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento. Uberlândia, 2010. v. 1. p. 1-11.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. São Paulo, 2009.

_____. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu. **Anais... da 29ª Reunião Anual da ANPEd**: Caxambu, MG, 2006.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº78, p.143-167, abril. 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula. Texto didático, 2007 [Texto não publicado].

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

LUCAS, M. A. O. F. Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores. São Paulo: USP, 2008. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2008.

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

_____. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2001.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, A. M. Menina bonita do laço de fita. 8.ed. São Paulo: Ática, 2010.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru: UNESP, 2011.

Tese (livre-docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 37-48, mar.1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/766/778>. Acesso em janeiro de 2016.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções e Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Tese de Doutorado UNB, 2010.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário Construtivista. In DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em junho de 2015.

_____. Interação entre didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação e Realidade, vol.40, nº2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, 2015. p. 375-397. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17.

TULESKI, S.C. A Unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: Implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização. Araraquara: UNESP, 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Teses_dissertacao_outros/TESE_SILVANA.pdf. Acesso em janeiro de 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Palestra proferida no Instituto de Defectologia Experimental, 1933. In: PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções e Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Tese de Doutorado UNB, 2010.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo: investigación pedagógica experimental**. Moscou: Progreso, 1984.

ANEXOS

ANEXO I

Unidades de análise	Documentos			
	A criança de 6 anos 2009	Passo a Passo da Ens. Fund. 9 anos 2009	Pró-Letramento 2012	PNAIC 2012
1. Orientação teórico-metodológica para a aprendizagem da linguagem escrita	-Princípio: “autonomia docente”; -Defende que a ação educativa se embasa em uma orientação teórico-metodológica para definir objetivos, organização do trabalho pedagógico, abordagem do conhecimento e que considere a realidade sociocultural do aluno; - Fundamentação o inicia e termina com a THC; entretanto, vale-se da psicogenética para o trabalho com conceitos da linguagem escrita e identificar as fases de aquisição da	-Não declara teoria; -Processo de ensino e aprendizagem ; -a avaliação concebida como momento de construção de conhecimentos no processo de alfabetização; -o trabalho pedagógico deve assegurar o estudo das diversas expressões em todas as áreas de conhecimento.	- Construtivismo: deixa clara a fundamentação na psicologia genética; -Atividades bem sistematizadas, prontas e detalhadas para o professor; -O documento em si corresponde às orientações teórico-metodológicas, orientando brevemente a concepção de cada aspecto da linguagem escrita e trazendo propostas de trabalho pedagógico para cada aspecto; -Organização de tabelas com níveis e conceitos que se espera em determinado nível de aprendizagem.	- Psicogênese da escrita: fundamentação construtivista; - Escrita alfabética como sistema notacional (conjunto de “regras” ou propriedades para o registro) e não um código; - Proposição de atividades reflexivas sobre a escrita; - “É a própria crianças que, em sua mente, tem que reconstruir o sistema de escrita alfabética para poder dominá-la”; - “A criança, a partir da reconstrução do sistema alfabético deve compreender os aspectos conceituais da escrita como

	escrita; - Quatro eixos constitutivos da apropriação da linguagem escrita: o letramento; desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (palavras, frases e textos); aquisição do sistema de escrita e consciência fonológica; o desenho e a brincadeira.			requisito para memorizar as relações entre letra-som” (p.09 – ano1, unidade 3); - Professor: proporcionar tarefas desafiadoras que permitam à criança reconstruir o sistema alfabético; - Professor “facilitador” do contato da criança com a escrita, permitindo que ela construa seus conhecimentos de modo gradativo e sistematizar seus saberes; - Compreensão de linearidade do processo de ensino-aprendizagem: 1º ano destinado a construção das hipóteses e apropriação do sistema alfabético, e 2º e 3º anos destinados à consolidação dos conhecimentos.
	-vinculada à alfabetização e letramento;		-O documento traz um fascículo dedicado somente	-Defendida, prioritariamente, para a

1.1 Literatura	-defendida para ser trabalhada desde a Ed. Infantil (antes da aprendizagem da linguagem escrita); -o documento traz um artigo que propõe o trabalho com diferentes níveis de complexidade de texto, usando como base Eva Furnari; - relação com o lúdico.		ao “uso da biblioteca escolar e das salas de leitura” (fascículo 4); -estratégia de articulação entre leitura e escrita; - contato com diversos materiais e tipos de literatura (importância da biblioteca); - Proporcionada através de diversas formas: leitura pelo adulto, leitura com o adulto, usar as histórias como ponto de partida para a escrita; - Destaque que a escrita e a leitura devem ser hábitos cotidianos na sala de aula; - Defesa de que o professor deve planejar esse momento, porém destaca a importância de deixar que a criança escolha seu livro (fino ou grosso).	consolidação do sistema de escrita alfabética (2º e 3º anos); - Literatura relacionada ao lúdico: estratégia de apropriação do sistema de escrita alfabética; - Estratégia de reconstrução de histórias; -
1.2 Lúdico na aprendizagem da linguagem escrita	- Fundamentado na THC, como recurso geral que amplia e proporciona a experiência a partir da zona de desenvolvimento próximo.		- Ênfase no lúdico para a apropriação dos fonemas;	-Há uma unidade exclusiva para abordar o assunto; Orientações para o ano 1 (1º ano): - Fundamentação do lúdico na aprendizagem: construtivista; - Prioridade para brincadeiras e

				jogos que “articulem as diversas áreas do conhecimento, as diferentes formas de agrupamento, tomando como foco os direitos de aprendizagem para esse ano de escolaridade, bem como a possibilidade de todas as crianças participarem, independente de seus impedimentos ou dificuldades, sejam motores, intelectuais, sensoriais e /ou por questões relacionadas a distúrbios de aprendizagem” (p.05, ano 1, unidade 4); - A partir de Neves, 2002, fundamenta que as atividades lúdicas permitem que as “crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos, e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de
--	--	--	--	---

				representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões” (p.06, ano 1, unidade 4); - Jogos voltados para consciência fonológica. Orientações para o ano 2 (2º anos): -reafirmam as orientações construtivistas do 1º ano; - Jogos com palavras (trava-línguas, lendas, parlendas, adivinhas, caça-palavras, bingos e jogos de tabuleiro); -Lúdico como recurso para a aprendizagem inclusiva: cita Vygotsky (afirmando que o professor deve adaptar os jogos de acordo com a necessidade); - Lúdico relacionado á literatura recurso de aprendizagem do sistema de escrita alfabética; -Permitir que as crianças construam os brinquedos.
--	--	--	--	--

2. Aprendizagem conceitual na linguagem escrita	- Fundamentação na psicologia genética.	- Resultados a serem avaliados em notas e conceitos são compreendidos como tradicionais e limitados;	-Fundamentação na psicologia genética; -Ênfase para a construção do conceito pela criança: levantar hipóteses em todos os níveis (do mais simples ao mais complexo); -Desenvolvimento como progressão: do mais simples ao complexo (p.34); -Linearidade na apropriação conceitual: do simples ao complexo (na introdução afirmam ser uma organização didática, mas não explicam como seria o movimento – <i>não há dialética</i>. Cai em contradição na p.26, quando afirma que a apropriação oral e escrita é linear: som, depois letra, palavra, frase...); -Detalha cada etapa, cada nível da apropriação conceitual, desde o letramento à alfabetização (aspectos sociais, função da escrita, letra, som, palavra, texto); -Esclarece, inicialmente, os equívocos de interpretação do construtivismo, desmistificando a compreensão da	- Fundamentação na psicologia genética; -“A criança, a partir da reconstrução do sistema alfabético deve compreender os aspectos conceituais da escrita como requisito para memorizar as relações entre letra-som” (p.09 – ano1, unidade 3); - Apropriação conceitual a partir da reconstrução do sistema alfabético; - Substituição do termo conceitos por “propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado” (ver tabela p.10 – ano 1, unidade 3); - Processo construtivo e progressivo; - ruptura entre conceito e sistema gráfico – contradição; - A construção das propriedades do sistema de
---	--	---	---	--

			não-mediação entre adulto e criança.	escrita alfabética são lineares, ou seja, não pode “pular etapas”, pois “um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior” (p.17, ano 1-unidade 3); - Não há elaboração de conceito científico: “o professor deverá atuar como um importante parceiro dos alunos durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita” (p.20, ano 1, unidade3); Orientações para o ano 2 (2º ano): -consolidação dos conhecimentos.
2.1 Palavra	- A criança construirá o conceito a partir de hipóteses sobre a “palavra gráfica”: primeiro distingue o		- Proposta pela forma analítica (do todo para a decomposição em partes menores, como sílabas e letras); - Ênfase para o sentido , mas “contando com o	Orientações para o ano 1 (1º ano): - “notações “ = palavras escritas; - Palavra como questão problema para a apropriação

	desenho da escrita, levanta hipóteses sobre a quantidade de letras, em seguida, compreende a palavra escrita como um nome. No “próximo passo”, não elabora o que é a palavra em si, mas o que são os espaços entre elas, para, finalmente, compreender a palavra como enunciado oral, passando a analisar suas partes (sílabas: fase silábica – alfabética). Ver p.58.	–	apoio do significado”; -Significado da palavra deve ser “previsto” pela criança (elaboração de hipóteses), para que se trabalhe a decifração das unidades menores (relação grafema/fonema). Ver p.33; - Esse trabalho (de prever) com o significado=dimensões fonológicas e semânticas; -Estratégias de alfabetização a partir da palavra: estabilização (decorar), texto como pistas para inferir palavras, listagem de palavras...	da escrita alfabética: a partir dela as hipóteses de registro são formuladas (escrita silábica quantitativa – cada letra representa uma sílaba, mas sem relação sonora- , ou qualitativa – com valor sonoro); - A evolução (em transição) da construção da criança se dá quando compreende que “o que a escrita nota no papel tem a ver com pedaços sonoros das palavras” (p.14 – ano 1, unidade 3), ou seja, fase silábico-alfabético; - Período alfabético: quando a criança nota (registra) a palavra dotada de pauta sonora – “cada letra registra um sonzinho”; - Suas “partes”, como letra/som, são dissociadas de seu aspecto conceitual (ruptura entre conceito e sistema gráfico)
--	---	----------	--	--

				– contradição; - Orientações ano 2 (2º ano): -a escrita de palavras é associada à fase alfabética, mas não alfabetizadas (a alfabetização é compreendida na capacidade de elaboração de textos); - O 2º ano deve estar voltado à “consolidação das correspondências som-ortografia por meio de diversas situações significativas e contextualizada da escrita de palavras e textos” (p.16, ano 2 , unidade1); -Palavra nesse nível de escolaridade deve ser apropriada principalmente nos seguintes aspectos: 1.ler e escrever palavras formadas por diversas estruturas silábicas; 2.segmentar as palavras na escrita de texto; - A ênfase passa a não ser mais a
--	--	--	--	---

				palavra em si, mas sua articulação para a escrita de textos; -Quanto à palavra deve ser avaliada sua escrita com diversas estruturas silábicas, contemplando regras ortográficas regulares diretas e regularidades contextuais.
--	--	--	--	---

ANEXO II

JOSÉ PAULO PAES



ANEXO III

Dicionário (José Paulo Paes)

A

Aulas: período de interrupção das férias.

B

Berro: o som produzido pelo martelo quando bate no dedo da gente.

C

Caveira: a cara da gente quando a gente não for mais gente.

D

Dedo: parte do corpo que não deve ter muita intimidade com o nariz.

E

Excelente: lente muito boa.

F

Forro: o lado de fora do lado de dentro.

G

Girafa: bicho que, quando tem dor de garganta,
é um deus-nos-acuda.

H

Hoje: o ontem de amanhã ou o amanhã de ontem.

I

Isca: cavalo de Tróia para peixe.

J

Janela: porta de ladrão.

L

Luz: coisa que se apaga, mas não com borracha.

M

Minhoca: cobra no jardim-de-infância.

N

Nuvem: algodão que chove.

O

Ovo: filho da galinha que foi mãe dela.

P

Pulo: esporte inventado pelos buracos.

Q

Queixo: parte do corpo que depois de um soco vira queixa.

R

Rei: cara que ganhou coroa.

S

Sopapo: o que acontece quando só papo não adianta.

T

Tombo: o que acontece entre o escorregão e o palavrão.

U

Urgente: gente com pressa

V

Vagalume: besouro guarda-noturno.

X

Xará: um outro que sou eu.

Z

Zebra: bicho que toma sol atrás das grades.